

Siped

Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro

a cura di

*Maurizio Fabbri
Pierluigi Malavasi
Alessandra Rosa
Ira Vannini*

**Sessione plenaria
e Sessioni parallele**



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 Sessione plenaria e alle Sessioni parallele

Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Andrea Ciani | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Silvia Demozzi | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Federico Zannoni | Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro

a cura di

Maurizio Fabbri

Pierluigi Malavasi

Alessandra Rosa

Ira Vannini

Sessione plenaria e Sessioni parallele



ISBN volume 979-12-5568-059-8
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

• INTRODUZIONE AI LAVORI

- Pierluigi Malavasi**
Introduzione al Convegno “Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro” 3
- Vanna Iori**
Innovare la formazione e rafforzare l’orientamento per garantire il diritto al futuro 7
- Simonetta Polenghi**
La pedagogia accademica nell’area XI del CUN 11

• SALUTI ISTITUZIONALI

- Maurizio Fabbri** 17
- Cosimo Laneve** 20
- Domenico Simeone** 23

SESSIONE PLENARIA

- Loretta Fabbri**
Il lavoro come costruito trasformativo 33
- Maria Grazia Riva**
Per un Orientamento pedagogico e sostenibile 40
- Ira Vannini**
*Il sistema Scuola. Per quale orientamento? Per quale lavoro?
Una lettura parziale di una pedagoga sperimentale* 45
- Giuseppe Zago**
Il lavoro nella pedagogia e nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra 61

SESSIONI PARALLELE

Sessione A

Dignità, futuro del lavoro e sistemi educativi di qualità. Prospettive teoriche, metodologiche e comparative tra generi, territori e generazioni

• RELAZIONI INTRODUTTIVE

Giuseppe Bertagna

“Pedagogia del lavoro” o “pedagogia della persona che lavora”? 69

Monica Parricchi

Mondo del lavoro e parità di genere: il ruolo dell'educazione economica, per una società inclusiva e sostenibile 73

Giancarla Sola

Dignità, futuro del lavoro e sistemi educativi di qualità. Prospettive teoriche, metodologiche e comparative tra generi, territori e generazioni 77

Massimiliano Tarozzi

Pedagogia come filosofia del futuro 81

• INTERVENTI

Federico Batini

Orientare per non disperdere 85

Enrico Bocciolesi

Una riflessione teorica sulla dignità nell'educazione fra questioni pedagogiche postcoloniali 89

Anna Bondioli, Donatella Savio

La costruzione del sistema integrato 0-6 come problema: primi esiti di una ricerca-formazione con i servizi e le scuole del Comune 93

Stefano Bonometti

Stiamo bruciando il nostro futuro. Trasformare i sistemi educativi per un nuovo impulso di speranza 97

Emanuela Botta

Validazione dell'adattamento inglese di “Quando Insegno”. La professionalità dell'insegnante in prospettiva internazionale 101

Chiara Bove, Piera Braga <i>Professionisti riflessivi “in dialogo” per un sistema educativo 0-6 di qualità: spunti metodologici da alcune esperienze di ricerca e formazione</i>	109
Amelia Broccoli <i>Dignità umana e complessità dell’esperienza morale</i>	113
Carlo Cappa <i>Nuove centralità e sedimentate criticità: la comparazione come senso della misura</i>	117
Valentina D’Ascanio <i>L’orientamento nel panorama internazionale: esperienze a confronto</i>	121
Valentina Guerrini <i>La formazione continua degli educatori e degli insegnanti come elemento strategico per rispondere alle emergenze educative attuali</i>	125
Lorena Milani <i>Qualità dell’educazione, affidabilità e questioni etiche. Dignità e formazione delle professionalità educative</i>	130
Silvia Nanni <i>Stereotipi di genere e modelli di ruolo: il progetto di ricerca Female Role Models dell’Università dell’Aquila</i>	134
Carlo Orefice <i>(Ri)pensare le università come sistemi educativi di qualità attraverso le categorie della pedagogia critica. Linee guida per una analisi comparativa tra Italia e America Latina</i>	138
Andrea Potestio <i>Il lavoro formativo e i legami sociali</i>	142
Veronica Riccardi <i>Educazione permanente e futuro del lavoro. Riflessioni a partire da Ettore Gelpi</i>	146
Vincenzo Nunzio Scalcione <i>Il controllo della qualità nei sistemi educativi: valutazione degli esiti di una ricerca condotta attraverso lo strumento del Quafes</i>	150

Sara Serbati

L'intervento precoce con le famiglie in situazione di vulnerabilità con figli in età 0-3: i risultati della ricerca Interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0 e 3 anni 158

Emanuele Serrelli

L'educazione socio-emotiva e la sua concettualizzazione in termini di competenze nell'Istruzione e Formazione Professionale 162

Clara Silva

Il coordinatore pedagogico come garante della qualità del sistema educativo 0-6: l'esperienza toscana 166

Claudia Spina

Per una comunicazione educativa responsabile. I valori come fondamento epistemologico della pedagogia 170

Sessione B

Migrazioni, transizioni demografiche, assetti lavorativi. Storie, politiche, modelli formativi

• RELAZIONE INTRODUTTIVA

Agostino Portera

Competenze pedagogiche interculturali per la gestione di migrazioni, transizioni demografiche e assetti lavorativi 177

• INTERVENTI

Alessio Annino

I contesti migratori e l'educazione interculturale: esempi di buone pratiche per l'integrazione nella città di Catania 181

Francesca Audino

Studio di caso sull'associazione "Baobab Experience" di Roma 186

Paolo Bianchini

La storia della scuola insegnata agli operai. Il sistema scolastico del passato come mezzo di formazione degli studenti lavoratori nei primi corsi delle 150 ore 192

Lisa Bugno <i>Doposcuola e comunità educante: un itinerario interculturale</i>	196
Laura Cerrocchi <i>Minori Stranieri Non Accompagnati (Fami 2014-2020). Una ricerca-azione-formazione con il CPIA 2 metropolitano di Bologna "Eduard C. Lindeman" per una rete nazionale in funzione dell'inclusione</i>	200
Tiziana Chiappelli <i>Orientamento, pari opportunità formative, inclusione delle nuove generazioni con background migratorio. Una indagine sul campo per la revisione interculturale e postcoloniale dei percorsi scolastici</i>	204
Francesco De Maria <i>Il potenziale formativo della Mobilità Umana</i>	208
Manuela Ladogana <i>Il Bilancio di competenze con gli immigrati. Un'azione educativa di natura sociale</i>	213
Zoran Lapov <i>Mediazione interculturale e facilitazione linguistica in italiano L2: professionalità pedagogiche da potenziare</i>	217
Rosella Persi <i>Per una Rete territoriale integrata e inclusiva: un progetto di ricerca</i>	222
Isabella Pescarmona <i>Identità in dialogo. Le storie di vita professionale come processo di presa di parola</i>	226
Adriana Schiedi <i>Società multiculturale e bisogno di formazione. Verso la definizione di un modello di intervento geopedagogico</i>	230
Paola Zini <i>"Senso di iniziativa e di imprenditorialità". Lo storytelling intergenerazionale: imprenditori e lavoratori immigrati</i>	234
Davide Zoletto <i>Il lavoro educativo nel coabitare e abitare inclusivo e sociale. I presupposti teorici di una ricerca</i>	238

Sessione C
Pedagogie e didattiche tra vulnerabilità e inclusione.
Minori, disabilità, NEET tra orientamento e lavoro

• RELAZIONI INTRODUTTIVE

Roberta Caldin
Disabilità e lavoro 245

Marcello Tempesta
Istruzioni per l'uso o educazione del desiderio?
L'orientamento nell'alleanza scuola-lavoro 248

• INTERVENTI

Karin Bagnato
Reinventare i NEET: percorsi di orientamento scolastico e professionale 252

Caterina Bembich, Michelle Pieri
*Contrasto al rischio educativo: riflettere su partecipazione e inclusione
degli studenti e studentesse vulnerabili attraverso una ricerca partecipativa* 256

Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno
*Il Progetto #UNOPERUNO con gli studenti di Scienze dell'Educazione UNIPA.
Un percorso pedagogico-didattico di inclusione e formazione al lavoro* 261

Antonella Coppi
Da NEET a nuova risorsa. Per una consapevolezza attiva ed orientata 266

Alessandro D'Antone
*La deviazione e la presa. Problematizzazione del profilo professionale
e tematizzazione del lavoro di primo e secondo livello in un caso di vulnerabilità
familiare e abuso educativo in Spazio Neutro* 270

Simona Gatto
Inclusione lavorativa e resilienza. Percorsi, riflessioni e prospettive future 274

Barbara Gross
*Shaping my future – Prevenire l'abbandono dell'istruzione e della formazione
nella scuola secondaria di secondo grado* 279

Giuseppe Liverano <i>Pratiche inclusive contro la dispersione scolastica per esplorare il potenziale inclusivo di alcune competenze non cognitive</i>	283
Daniela Maccario <i>Insegnare ad insegnare, per aiutare ad apprendere. Una sfida per la didattica e la ricerca</i>	288
Marilina Mastrogiuseppe <i>La matrice intersoggettiva nella relazione educativa: tra osservazione e progettazione precoce</i>	292
Stefano Pasta <i>La Cittadinanza Onlife e il contrasto alla "povertà educativa digitale"</i>	296
Francesca Pedone <i>Orientamento formativo e Progetto di vita</i>	300
Amalia Lavinia Rizzo <i>Giochi musicali e metafonologia per lo sviluppo dei pre-requisiti di lettura e scrittura dei bambini con bisogni educativi speciali. Una ricerca quasi-sperimentale</i>	305
Grazia Romanazzi <i>NEET e dispersione scolastica: dalla lettura ermeneutica di alcuni a un pensiero pedagogico per tutti</i>	310
Maria Grazia Simone <i>L'inclusione dell'infanzia disagiata nel segmento educativo 0-6 anni. Dalla vulnerabilità al benessere</i>	314
Marianna Traversetti <i>L'inclusione degli allievi con BES e la didattica per la comprensione del testo in classe terza di scuola primaria. Un disegno di ricerca quasi sperimentale sull'impiego del reciprocal teaching</i>	318
Silvia Zanazzi <i>"Non esisto semplicemente per adattarmi al mondo, ma per trasformarlo" (Paulo Freire). I diritti relazionali nella formazione degli educatori</i>	323

Sessione D
Lavoro agile, transizione digitale, innovazione sociale.
Tra rischi e conciliazione del tempo lavoro-vita-famiglia

• **RELAZIONI INTRODUTTIVE**

Fabrizio d’Aniello
Commitment e sfera relazionale nell’era della transizione digitale 331

Paola Milani
“Ma noi lo facevamo già”: innovazione sociale e implementazione di programmi come spazio di azione pedagogica 335

• **INTERVENTI**

Alessandra Altamura, Rossella Caso
Lavoro agile: risorsa o insidia? La conciliazione nell’epoca del post-Covid 19 339

Alessandra Gargiulo Labriola
L’integrazione dei sistemi educativi per la transizione digitale fondata sull’umano 343

Valerio Massimo Marcone
Lavoro agile: un ecosistema generativo per la sostenibilità 347

Serena Mazzoli
Orientare al futuro tra formazione e nuove employability skills 351

Rosa Grazia Romano
Le nuove società del lavoro tra influencer, “bracciantato intellettuale” e nuovi single 355

Rosa Vegliante
Rileggere il ruolo della famiglia nel mutato ambiente di apprendimento 359

Federico Zamengo, Paola Zonca
Il lavoro educativo come opportunità di rigenerazione sociale 363

Federico Zannoni
Non più collettivo, non sempre comunità: il lavoro nella crisi dei legami relazionali e sociali 367

Sessione E

Sistemi educativi, orientamento, contesti professionali.

Prospettive teoriche e metodologiche per una nuova alleanza educativa lifewide

• RELAZIONI INTRODUTTIVE

Paola Aiello

L'orientamento come esercizio di agentività: prospettive inclusive 373

Teresa Grange

Sul ruolo culturale della ricerca educativa: nuovi contesti e alleanze in prospettiva pedagogica 378

Cristina Palmieri

L'orientamento come competenza professionale, tra formazione e lavoro nei contesti educativi. Elementi di criticità 382

• INTERVENTI

Fabio Alba

Sviluppo sostenibile e orientamento trasformativo nella scuola 387

Cinzia Angelini, Angela Piu

Comprensione, rielaborazione e produzione: abilità integrate nella capacità di riassumere un testo 391

Federica Baroni

Professionalità educative 0-6: il valore dei laboratori nella formazione universitaria 395

Chiara Biasin

Workplace Learning: Apprendere e formarsi sul posto di lavoro 399

Michele Cagol

Politiche dell'apprendimento e dell'insegnamento in contesti educativi e professionali 403

Rosa Cera

Quale correlazione tra qualifiche accademiche e labour market? Le ricadute occupazionali del dropout universitario 407

Ferdinando Cereda <i>Qualification, training, and profession of exercise professionals</i>	411
Giorgio Crescenza <i>Società della conoscenza o della competenza?</i> <i>Prospettive di ripensamento per riqualificare il sistema formativo</i>	415
Lorenza Da Re <i>Studenti universitari e opportunità extracurricolari: engagement e disaffezione educativa alla partecipazione</i>	420
Paolo Di Rienzo <i>La sfida dei CPIA in un'ottica di rete: l'orientamento nell'istruzione degli adulti</i>	425
Concetta Ferrantino, Maria Tiso <i>Quale futuro professionale per l'educatore?</i>	429
Gabriella Ferrara <i>La professionalità in Educazione Motoria: riflessioni, scenari attuali e prospettive di orientamento</i>	433
Daniela Frison <i>Orientare i Second-Career Teacher: esiti da una ricerca transnazionale sui fattori di scelta dell'insegnamento come seconda-carriera</i>	438
Tiziana Iaquina, Patrizia Oliva <i>Formare le competenze pedagogiche dei docenti universitari. L'esperienza dell'Università Magna Græcia di Catanzaro</i>	442
Concetta La Rocca, Massimo Margottini <i>Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una proposta educativa per l'orientamento di giovani migranti</i>	448
Leonarda Longo, Valeria Di Martino <i>Il tutor universitario nel tirocinio indiretto: una figura di accompagnamento e orientamento alla professione di insegnante nel Corso di studi in Scienze della Formazione Primaria e nel Corso di specializzazione per le attività di sostegno</i>	452
Nicola Lovecchio <i>Formare operatori sportivi per realizzare attività efficaci nel tempo e quindi promuovere salute</i>	457

Vanessa Macchia, Annemarie Augschöll Blasbichler <i>“Governance in Inclusive Education”: un dialogo fra le nazioni europee sulle riforme educative dedite all’inclusione scolastica</i>	460
Giuseppina Manca, Luisa Pandolfi <i>Orientamento e futuro in adolescenza. Un’indagine sul punto di vista di studenti e studentesse nella scuola secondaria di primo e secondo grado</i>	464
Immacolata Messuri <i>Orientamento e scuola dell’infanzia: un binomio possibile</i>	469
Daniele Morselli <i>La competenza imprenditoriale nella formazione tecnica e professionale. Case Study Italia</i>	473
Angela Muschitiello <i>Prendersi cura della famiglia adottiva per prevenire i fallimenti: valorizzare la continuità longitudinale del supporto educativo in una prospettiva lifewide</i>	477
Francesca Oggionni, Marialisa Rizzo <i>Orientamento informale e territori</i>	481
Lorenza Orlandini <i>Il Service learning come cornice pedagogica per la costruzione di comunità educanti</i>	485
Giulia Pastori <i>Innovazione organizzativa, coordinamento pedagogico e leadership generativa per la costruzione del sistema integrato 06. Un percorso di ricerca-azione a Torino</i>	490
Alessandra Rosa, Andrea Ciani <i>Ai nastri di partenza. Uno studio esplorativo per riflettere sui primi esiti del progetto “Sentire” l’inglese nella fascia d’età 0-3-6</i>	494
Nicoletta Rosati <i>Il paradigma della qualità per il sistema 0-6: la formazione del personale educativo e docente nei nidi e nelle scuole dell’infanzia e la figura unica di “docente-educatore”</i>	499
Veronica Russo <i>Percorsi digitali per l’orientamento tra scuola e museo</i>	504

Francesca Torlone <i>I fattori educativi alla base del learning exclusion equilibrium</i>	508
Elisa Truffelli <i>Monitorare e valutare l'introduzione della filosofia nell'istruzione secondaria non liceale</i>	512
Cinzia Zadra <i>Dopo il liceo? Decisionalità e sicurezza tra saperi proposizionali e pratiche del lavoro all'interno dei percorsi di PCTO</i>	517

Sessione F
Formare e orientare al lavoro nella storia dell'educazione.
Modelli e scenari pedagogici

• **RELAZIONI INTRODUTTIVE**

Carla Callegari <i>Il contributo di Sergej Hessen alla nascita della scuola media orientativa in Italia</i>	523
Dorena Caroli <i>La storia dell'orientamento scolastico e professionale in Francia alla luce di studi recenti</i>	527

• **INTERVENTI**

Caterina Benelli, Elena Zizioli <i>Una pagina inedita di pedagogia del lavoro: dall'OPG al Penitenziario</i>	533
Raffaella Biagioli <i>Orientamento formativo per la progettazione della vita professionale</i>	538
Anna Maria Colaci <i>La G.I.L. e la preparazione professionale della gioventù femminile</i>	542
Anna Debè <i>Avviare a una professione il minore sordo: un primo bilancio sull'esperienza del Pio Istituto di Milano tra Otto e Novecento</i>	546

Simone Di Biasio <i>Dall'apprendimento alla scoperta, dal lavoro al ruolo: McLuhan educatore nel villaggio dei nuovi media</i>	550
Rossella D'Ugo, Andrea Lupi <i>Dagli strumenti di educational evaluation all'autovalutazione della professionalità del Pedagogista</i>	554
Domenico Francesco Antonio Elia <i>Sostituire la spada con l'aratro: la scuola coloniale nella formazione degli italiani negli anni dell'Impero</i>	559
Angelo Gaudio <i>L'ENAIP dal 1962 al 1972. Un ente di formazione professionale nella stagione del centrosinistra</i>	563
Elisa Mazzella <i>Una storia a più voci: ostetriche e madri si raccontano. Nascere in casa tra gli anni Cinquanta e Settanta del Novecento</i>	567
Matteo Morandi <i>Docimologia e orientamento professionale: una chiave di lettura storica</i>	571
Maria Cristina Morandini <i>Un modello di istruzione professionale femminile all'avanguardia: le iniziative del comune di Torino nella seconda metà dell'Ottocento</i>	575
Anselmo Roberto Paolone <i>Documentari seriali per la formazione. Alcune considerazioni sull'evoluzione delle "grammatiche del lavoro"</i>	579
Luigiaurelio Pomante <i>La trasformazione del sistema universitario italiano e la sua nuova funzione sociale. Alle origini dell'Università di massa</i>	583
Edoardo Puglielli <i>Flessibilità, lavoro e formazione nel pensiero dell'ultimo Gelpi</i>	587
Livia Romano <i>Orientare al lavoro di insegnante nelle scuole post-unitarie della provincia di Palermo (1861-1914)</i>	591

Evelina Scaglia
*Maria Montessori e il valore formativo del lavoro manuale infantile:
per una "pedagogia della mano"* 595

Silvia Annamaria Scandurra
Valore sociale e pedagogico della istruzione agraria in Sicilia (1862-1908) 599

Gabriella Seveso
*Il dibattito sull'istruzione agraria femminile all'inizio del Novecento
e la sperimentazione di Aurelia Jozs* 603

Sessione G

**Inclusione, percorsi di autonomia (autodeterminazione), progettazione
e lavoro. Prospettive di ricerca teorica e metodologica**

• RELAZIONE INTRODUTTIVA

Andrea Cecilian
Inclusione negli ambiti educativi del corpo e movimento 609

• INTERVENTI

Nicole Bianquin
*Contrastare la frammentazione dei servizi e potenziare logiche comunitarie
e reticolari: il profilo del case manager* 614

Diletta Chiusaroli
L'orientamento educativo per la persona: l'importanza del progetto di vita 618

Giuseppe Filippo Dettori
*Il nuovo PEI su base ICF: l'importanza della collaborazione per garantire
una vera inclusione* 622

Anna Granata
*Madri e figlie. Educare all'autonomia lavorativa ai tempi
delle grandi dimissioni* 626

Daniela Gulisano
*Diventare adulti: l'autonomia professionale dello studente disabile
tra progettazione e gestione di un percorso in alternanza inclusivo* 630

Silvia Maggiolini <i>Costruire ponti tra scuola e mondo del lavoro per le persone con disabilità intellettuale: idee progettuali e valorizzazione di buone prassi</i>	635
Enrico Miatto <i>Indagare il lavoro: prospettive di sviluppo per il Disability Manager</i>	639
Valentina Perciavalle <i>Orizzonti inclusivi nell'autodeterminazione del disabile intellettuale</i>	643
Andrea Petrella <i>Una proposta teorica e metodologica per il lavoro socio-educativo: la mappa per la comunità</i>	647
Stefania Pinnelli <i>Dall'osservazione alla valutazione inclusiva delle competenze del bambino in uscita della scuola dell'Infanzia: il protocollo PUER 5</i>	651
Antonella Poce <i>Educazione, benessere e patrimonio per lo sviluppo sociale delle comunità di riferimento</i>	657
Rossella Raimondo, Luca Decembrotto <i>Carcere e lavoro tra passato e presente</i>	660
Alessandra Romano <i>Processi trasformativi e strategie di Disability management: esperienze di inclusione lavorativa</i>	664
Maira Sannipoli <i>Il Progetto Individuale tra orfanità e incertezza identitaria: responsabilità rinnovate e prassi sostenibili</i>	669
Arianna Taddei, Alessia Cinotti <i>La transizione scuola-lavoro. Disabilità, sfide educative e impegni di ricerca</i>	673
Ivan Traina, Angelo Lascioli <i>Orientamento, sviluppo delle competenze lavorative e di vita indipendente per studenti e studentesse con disabilità</i>	677

Sessione H
Università, scuole, tecnologie, orientamento e lavoro.
Tra storia e didattica, progetti e linee di ricerca pedagogica

• **RELAZIONI INTRODUTTIVE**

Massimiliano Costa
Microcredenziali e la formazione terziaria 683

Antonia Cunti
L'orientamento: un futuro possibile 687

• **INTERVENTI**

Sergio Bellantonio, Antonia Chiara Scardicchio
*La promozione del Growth Mindset per il successo formativo:
una ricerca esplorativa presso l'Università di Foggia* 692

Elena Bortolotti
Migliorare l'inclusione nelle Università europee: il progetto Euni4all 696

Nicolina Bosco
Sperimentare e valutare l'esperienza universitaria nella società pluralista 700

Davide Capperucci
Orientare il miglioramento delle scuole a partire dall'autovalutazione 704

Severo Cardone
*"Take care before": il Career Development Center e il sistema integrato
di orientamento dell'Università di Foggia* 708

Alessandra Carenzio
*Gli investimenti tecnologici delle scuole incontrano le campagne
della grande distribuzione* 712

Giovanna Del Gobbo, Roberta Piazza
Orientare al lavoro educativo: potenzialità di un modello on line self-directed 717

Alessandro Di Vita, Giuseppe Zanniello
*Costruire il proprio progetto di vita professionale al liceo: un ponte
per l'università* 721

Manuela Fabbri <i>Dare e ricevere feedback: stimolare la competenza riflessiva dei futuri docenti in un corso universitario</i>	725
Alessio Fabiano <i>Per una nuova cittadinanza digitale tra nuove competenze, metaverso, merito e inclusione</i>	730
Andrea Galimberti <i>La formazione dottorale tra habitus accademico e conoscenza tacita. Quali risorse e limiti per le transizioni professionali?</i>	734
Mabel Giraldo <i>La transizione al lavoro per gli studenti con disabilità/DSA. Il servizio di orientamento in uscita dell'Università degli Studi di Bergamo</i>	738
Emanuela Guarcello <i>Tecnologie radicali e formazione delle nuove generazioni. Il contributo dell'esperienza estetica</i>	743
Iolanda Sara Iannotta, Rosanna Tammaro <i>Formare in azienda: strategie e modelli per valorizzare il capitale umano</i>	747
Cristina Lisimberti <i>Formare la competenza progettuale. Il corso blended "Progettare e valutare nella Media Education"</i>	751
Alessandro Luigini <i>Riflessioni su un futuro che è già presente, per un umanesimo digitale nei processi educativi</i>	756
Anita Macauda <i>Costruire una dinamica educativa territoriale per il riorientamento dei giovani: il progetto europeo PEPPY</i>	763
Giuseppina Rita Jose Mangione <i>Lavorare per CLASSI IN RETE. I risultati ottenuti nelle piccole scuole</i>	768
Mirca Montanari <i>Orientare e orientarsi: per una formazione universitaria inclusiva nella complessità</i>	772

Luca Odini	
<i>“L’università e la libertà della scienza” nel pensiero di A. Labriola</i>	776
Elena Pacetti, Alessandro Soriani	
<i>Gli impatti di una didattica mediata da tecnologie nella formazione professionale. Una ricerca-azione condotta nei Centri CNOS/FAP in Lombardia</i>	780
Franco Passalacqua, Valentina Pagani	
<i>Valutare per riprogettare: uno strumento di valutazione del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria</i>	784
Andrea Pintus, Marco Bartolucci	
<i>Disorientati e inclusi. La valutazione della comprensione in ingresso per sostenere percorsi di supporto rivolti alle matricole e ridurre la dispersione universitaria</i>	788
Francesca Davida Pizzigoni	
<i>“Mestieri in vendita”: primi oggetti didattici riferiti al lavoro all’interno dei cataloghi dell’industria scolastica italiana</i>	792
Alessandra Priore	
<i>Il ruolo delle attività di work-integrated learning (WIL) sul processo di socializzazione professionale degli insegnanti in formazione</i>	797
Anna Salerni, Irene Stanzione	
<i>Orientarsi all’università con i “libri umani”: una giornata alla portata di tutti</i>	801
Donatello Smeriglio	
<i>Il social reading come spazio d’intersezione didattica</i>	806
Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar	
<i>Valutare senza voto nel contesto accademico. L’esperienza del CdS L-19 di Sapienza Università di Roma</i>	810
Monica Tombolato	
<i>Saper prendere decisioni. Tra empirismo educativo ed esperienze innovatrici</i>	815
Giusi Antonia Toto	
<i>L’Hackathon come strategia educativa. Osservazioni del progetto “Wellbeethon”</i>	819
Alessandro Versace	
<i>Il mismatch occupazionale: l’educazione alla scelta come educazione alla libertà</i>	823

Franca Zuccoli

La figura del peer-tutor universitario, una scelta professionalizzante per il futuro 827

Sessione I

I lati oscuri del lavoro. Educazione alla cittadinanza e sfide educative alle forme di disumanizzazione del lavoro

• RELAZIONE INTRODUTTIVA

Riccardo Pagano

*Lavoro e diritti umani. Dal πόνος all'ἄξιωμα per una pedagogia neoumanistica
della πράξις* 833

• INTERVENTI

Nico Abene

Cittadinanza digitale e cittadinanza attiva: diritti e vulnerabilità sociale 837

Monica Amadini

Saper sostare nei chiaroscuri del lavoro educativo 841

Angela Arsena

Orientamento: dall'artificialismo all'algoristica 845

Marinella Attinà, Nunzia D'Antuono

Essere docenti oggi. Una magistralità a rischio di disumanizzazione 849

Vito Balzano

Benessere sociale e lavoro. Prospettive pedagogiche per un welfare generativo 853

Michele Caputo

*La dis-formazione al lavoro tra redditi e utili di cittadinanza:
considerazioni pedagogiche* 857

Giancarlo Costabile

*Capitalismo mafioso e lavoro disumanizzato: una pedagogia
dell'antimafia come nuovo umanesimo sociale* 861

Francesca Dello Preite

*Discriminazioni e violenze di genere in ambito lavorativo.
Il ruolo della formazione in ottica preventiva* 865

Alessandro Ferrante, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini <i>Disagio e lati oscuri del lavoro educativo: la consulenza pedagogica come supporto professionale</i>	870
Paola Martino <i>Il professore universitario "nel momento": ethos neoliberista e disumanizzazione del lavoro accademico</i>	874
Sara Nosari <i>Educare a "pensare a che cosa facciamo": accelerazione e postura esistenziale</i>	878
Anna Paola Paiano <i>Disumanità stagionale. Riflessioni pedagogiche sulle condizioni dei lavoratori stagionali in Salento</i>	882
Alessandro Tolomelli <i>Working poor. Il lavoro educativo (extrascolastico) tra scarso riconoscimento sociale (ed economico) e valore comunitario</i>	886
Roberto Travaglini <i>Educazione all'otium e autorealizzazione lavorativa</i>	891

Sessione L

Narrazioni e rappresentazioni del lavoro nella letteratura per l'infanzia. Immaginari lavorativi tra vecchi e nuovi media

• RELAZIONI INTRODUTTIVE

Milena Bernardi <i>La cura del lavoro letterario. Può la letteratura per l'infanzia abitare poeticamente il mistero del sentire infantile?</i>	897
Lorenzo Cantatore <i>Quando fare il bambino è un lavoro. Il caso di Huckleberry Finn</i>	901
Sabrina Fava <i>Il lavoro rappresentato e immaginato: sentieri narrativi nella letteratura per l'infanzia in Italia</i>	904

• INTERVENTI

- Leonardo Acone**
Gianni Rodari e la grammatica pedagogica del lavoro 909
- Michela Baldini**
Dalle fabbriche alle pagine dei libri: il destino dei piccoli lavoratori nella letteratura per l'infanzia di fine Ottocento 914
- Susanna Barsotti**
Bambini girovaghi e piccoli lavoratori: infanzia e lavoro tra letteratura e realtà 918
- Stefania Carioli**
Il bambino "che non lo era". Rappresentazioni del lavoro nella letteratura per l'infanzia, dai tempi moderni alla condizione postmoderna 922
- Damiano Felini**
Ci sono un inglese, un francese e un italiano... Tre albi illustrati per spiegare il cinema ai bambini (1950-1972) 926
- Ilaria Filograsso**
Sfruttamento, migrazione, giustizia sociale. Il lavoro negli albi di Armin Greder 932
- Dalila Forni**
Il miraggio del lavoro. Storie a fumetti di giovani adulti e precariato 936
- Chiara Lepri**
Lavoro, consumismo e ecologia. Linee interpretative a partire da un recente albo illustrato 940
- Alessandra Mazzini**
Il lavoro dei "piccoli di carta" come opportunità per scoprire anche educazione e formazione. Ragioni epistemologiche di uno sguardo inedito sul "fare" dei fanciulli nella letteratura per l'infanzia e l'adolescenza 944
- Martino Negri**
La saggezza umoristica di Cicala. Rappresentazione del lavoro e scarto metaforico nell'albo di Shaun Tan 948
- Lucia Paciaroni**
Dalle novelle morali agli albi illustrati. La parità di genere nel mondo del lavoro nella letteratura per l'infanzia 952

Giovanni Savarese <i>Le strade obbligate di Nofi. Infanzie al lavoro in Domenico Rea</i>	956
Elena Surdi <i>“Ha un impiego alfin trovato”. La rappresentazione del lavoro nelle tavole di Rubino sul “Corriere dei piccoli”</i>	960
Maria Teresa Trisciuzzi <i>Bambole a transistor. La pedagogia del lavoro e gli stereotipi di genere in Gianni Rodari tra passato e presente</i>	964

Sessione M

Lavori verdi, ricerca pedagogica, orientamento, nuovi contesti occupazionali.
Competenze per la transizione verde e la sostenibilità

• RELAZIONI INTRODUTTIVE

Cristina Birbes <i>Competenze verdi per prepararsi al futuro: sfida formativa dell'università</i>	971
---	-----

Daniela Dato <i>Orientare i e ai contesti occupazionali sostenibili tra vocazione personale e dimensione sociale</i>	975
--	-----

Alessandra Vischi <i>Cer-care lavori verdi, tra formazione e nuovi contesti occupazionali</i>	980
---	-----

• INTERVENTI

Francesca Antonacci, Nicoletta Ferri <i>Cinque assi per il Bilancio di sostenibilità. Uno sguardo pedagogico</i>	984
--	-----

Maja Antonietti, Monica Guerra <i>Educatori e insegnanti green: profili e competenze nell'educazione all'aperto</i>	988
---	-----

Mirca Benetton <i>Educatore ambientale o ecologico? Le sfide della complessità</i>	992
--	-----

Francesca Berti <i>Mappe di comunità. Partecipazione e sviluppo di competenze ecologiche alla scoperta del patrimonio</i>	996
---	-----

Sara Bornatici <i>Le competenze di sostenibilità nei contesti di cura. Un caso emblematico</i>	1000
Caterina Braga <i>Discorso pedagogico, orientamento. Verso nuovi contesti occupazionali</i>	1004
Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino <i>Environmental leadership e professionalità green</i>	1008
Maria Ermelinda De Carlo <i>Verso una transizione ecologica "competente". Promuovere la proattività imparando a credere nelle possibilità del cambiamento attraverso le storie e i green book</i>	1012
Sabina Falconi <i>Formare per trasformare il futuro</i>	1017
Silvia Fioretti <i>Competenze e sostenibilità: dalle percezioni degli educatori alla progettazione di scenari futuri</i>	1021
Patrizia Galeri <i>Coscienza ecologica e responsabilità educativa: cura dei territori, competenze verdi e turismo</i>	1026
Teresa Giovanazzi <i>Umanizzare il lavoro per lo sviluppo integrale. Tra educazione alla cittadinanza e transizione ecologica</i>	1030
Marta Ilardo, Marta Salinaro <i>Le competenze green degli insegnanti: promuovere l'educazione alla sostenibilità nella scuola secondaria</i>	1034
Rita Locatelli <i>Il ruolo dell'Università per la transizione ecologica nelle aziende</i>	1039
Elena Marescotti <i>"Disporsi" alla sostenibilità: implicazioni e istanze per l'educazione degli adulti tra saperi, competenze e stili di vita</i>	1043
Valentina Meneghel <i>Imprese benefite e giovani. Una lettura educativa per umanizzare il futuro</i>	1047

Elena Mignosi <i>Gli Interventi Assistiti con gli Animali (IAA): approccio ecosistemico e nuovi scenari pedagogici</i>	1051
Antonio Molinari <i>Comunità Energetiche Rinnovabili: emblematiche questioni formative</i>	1056
Teodora Pezzano <i>Educazione, comportamento etico e sviluppo sostenibile nella realtà post-democratica</i>	1060
Giada Prisco <i>Donne e ragazze protagoniste della transizione verde: prospettive formative e occupazionali nei contesti della cooperazione internazionale allo sviluppo</i>	1065
Aurora Ricci, Elena Luppi <i>Autovalutare la propria intraprendenza per cogliere opportunità formative e lavorative. Un test pilota di operazionalizzazione del Framework EntreComp</i>	1069
Cristian Righettini <i>La Scuola di Specializzazione in Radioterapia e il Tirocinio di Scienze della Formazione Primaria. Percorsi di educazione alle competenze a confronto</i>	1074
Giampaolo Sabino <i>Progettazione pedagogica e transizione ecologica verso un sistema integrato 0-6 in Valle d'Aosta. Questioni emblematiche</i>	1078
Simona Sandrini <i>Progettazione pedagogica. Tra transizione ecologica, orientamento e territori</i>	1082
Giulia Schiavone <i>Quando la sostenibilità incontra il contesto scolastico. Prospettive di ricerca per una scuola aperta e verde</i>	1086
Cristiana Simonetti <i>Green jobs e green university: verso la sostenibilità</i>	1090
Orietta Vacchelli <i>Fenomeno dei Neet e mondo del lavoro: prospettive educative di transizione ecologica</i>	1095

Elisa Zane

*Formazione e riflessione pedagogica per la figura traguardo del medico.
Tra soft skills, umanizzazione e personalizzazione della medicina*

1100

Sessione N

Salute, sicurezza, professioni educative e formative.

Persone, cooperazione, cura

• RELAZIONE INTRODUTTIVA

Francesco Casolo

Salute attiva, cura e benessere

1107

• INTERVENTI

Valeria Agosti, Antonio Borgogni

I contesti e la formazione nelle attività motorie e sportive

1111

Chiara Bellotti

Safety skills: educare per generare competenze

1115

Natascia Bobbo, Marisa Musaio

Fragilità e cura dei professionisti d'aiuto: sostenere chi cura

1119

Micaela Castiglioni

*Adolescenti con diabete: l'educazione terapeutica narrativamente orientata
come risorsa inclusiva per i professionisti e i giovani pazienti*

1123

Monica Crotti

L'educatore al nido. Quando il processo di genderizzazione interessa il maschile

1126

Rosita Deluigi

*Narrazioni riflessive di agenti esperienziali. Saperi e inquietudini
delle équipes di comunità educative*

1130

Simone Digennaro

Corpo, vita onlife e dualismo: una nuova sfida per le professioni educative

1134

Luca Ferrari

*INES. Proposte didattiche per la prevenzione dall'abuso di nuove droghe nella scuola
secondaria di secondo grado. Le percezioni degli studenti sul fenomeno NPS*

1138

Simona Ferrari, Serena Triacca
Prendersi cura della Comunità: una nuova alleanza tra professioni educative e sanitarie 1142

Valerio Ferro Allodola
Le professioni educative nei contesti socio-sanitari: persone, cooperazione e cura 1147

Patrizia Garista
Formazione, natura e lavoro: una ricerca rizomatica sulla salutogenesi, le competenze trasversali e l'educazione degli adulti 1152

Giovanni Moretti, Arianna Morini
La formazione dei tutor dei docenti neoassunti per incoraggiare la leadership educativa diffusa e favorire la cooperazione tra pari 1156

Emiliane Rubat du Mérac, Michela Schenetti
Pratiche didattiche innovative e benessere: una relazione generata dalla cura del sistema 1161

Lucia Zannini
La costituzione delle "Case di Comunità" prevista dal PNRR e i nuovi bisogni formativi dei professionisti dell'assistenza 1165

Sessione O

**Teorie, storie e metodi per un umanesimo del lavoro e delle organizzazioni.
Persona, apprendimento esperienziale, generatività, innovazione,
benessere formativo e organizzativo**

• RELAZIONI INTRODUTTIVE

Laura Sara Agrati
Lavoro come "esperienza operosa" e il tirocinio professionale del docente come possibilità di apprendimento esperienziale "operoso" 1171

Giuseppe Elia
Avere un lavoro ed essere un soggetto lavorativo competente. I processi di trasformazione del lavoro e delle organizzazioni 1176

Valeria Friso
Qualità di vita nell'ambito organizzativo. Processo e prodotto di una gestione inclusiva 1180

Emiliana Mannese <i>La Generatività Pedagogica per un nuovo umanesimo del lavoro e delle organizzazioni</i>	1184
• INTERVENTI	
Giovanni Arduini <i>Progettazione e orientamento nella dimensione narrativa</i>	1188
Gennaro Balzano <i>Per umanizzare l'impresa-scuola: lavoratori, docenti, resilienti</i>	1192
Paolo Bertuletti <i>ITS: istituti market-driven o promotori di innovazione?</i>	1196
Francesco Bossio <i>La responsabilità lavorativa come etica esistenziale tra educazione e generatività della persona in Romano Guardini</i>	1200
Maria Buccolo <i>Il contributo pedagogico del Teatro d'impresa per gestire lo stress e promuovere il benessere organizzativo</i>	1205
Maria Chiara Castaldi <i>Il senso dell'orientamento: percorsi realizzati e vie percorribili attraverso la pedagogia generativa</i>	1209
Gina Chianese, Barbara Bocchi <i>Benessere e sostenibilità. Costruire una cultura del lavoro sostenibile</i>	1213
Matteo Cornacchia <i>Il benessere organizzativo nei servizi educativi comunali di Trieste</i>	1218
Chiara D'Alessio <i>Percorsi umanizzanti in Pedagogia Medica. La Medicina Narrativa e le Medical Humanities</i>	1222
Carlo Mario Fedeli <i>L'umanesimo del lavoro in Romano Guardini</i>	1226
Ines Giunta <i>Dal punto di svolta al punto di equilibrio. Formare alla medietà per il benessere organizzativo</i>	1230

Silvia Guetta <i>Professionalità e gentilezza per costruire benessere</i>	1235
Marco Ius <i>Una costellazione di parole e di storie. Una formazione creativa per promuovere benessere negli educatori</i>	1240
Elisabetta Madriz <i>Il coordinatore come ruolo di “cerniera” in un servizio educativo complesso</i>	1244
Maria Chiara Michelini <i>La pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro</i>	1248
Marco Milella, Agnese Rosati <i>Il dibattito formativo come bene relazionale comune</i>	1252
Alba Giovanna Anna Naccari <i>Leadership e formazione art-based</i>	1256
Giorgia Pinelli <i>Il lavoro come luogo di costruzione dell’identità personale: piste di riflessione pedagogica dalla “Laborem exercens” di Giovanni Paolo II</i>	1260
Stefano Polenta <i>Il contributo dell’epistemologia della complessità alla pedagogia del lavoro. Riflessioni, tematiche, possibili sviluppi</i>	1264
Andrea Porcarelli <i>Alla ricerca di una Paideia del lavoro, oltre la contrapposizione tra otium e negotium, nella lezione pedagogica di Aldo Agazzi</i>	1268
Liliana Silva, Alessandro Ciasullo <i>Game Science Teaching and Assessment: linee di ricerca e ipotesi progettuali per il lavoro dei docenti secondo la prospettiva neuroscientifica</i>	1272
Valeria Tamborra, Michele Baldassarre <i>Autobiografia formativa e professioni educative. Un’indagine sulle credenze dei futuri docenti di Scuola Primaria</i>	1276
Beate Weyland, Andrea Zini <i>Fare ricerca e azione con gli insegnanti. Scuola e università come comunità in ricerca</i>	1282

Introduzione ai lavori

Pierluigi Malavasi
Vanna Iori
Simonetta Polenghi

Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro

Pierluigi Malavasi

*Presidente della Società Italiana di Pedagogia
Direttore del Dipartimento di Pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore*

I *sistemi educativi*, l'*orientamento* e il *lavoro* designano universi di discorso e di pratiche strettamente interconnesse. Non c'è lavoro inclusivo e di qualità dove non c'è formazione e orientamento di qualità. Offerta e domanda di lavoro rischiano di non incontrarsi se non c'è una cultura educativa, sistemica dell'orientamento. La Società Italiana di Pedagogia affronta le diverse e attuali questioni in gioco, coinvolgendo oltre 500 studiosi che presentano un contributo scientifico, nell'ambito di un convegno articolato in 40 sessioni di lavoro e nel quale dialogano oltre 1000 soci. Professori e ricercatori accademici si riconoscono nell'enciclopedia dei saperi pedagogici che comprende la ricerca pedagogica di carattere fondamentale e sociale, la filosofia dell'educazione, la storia dell'educazione, della pedagogia, delle pratiche formative e la letteratura per l'infanzia, la didattica e la pedagogia speciale, la pedagogia dei media e le tecnologie didattiche, la pedagogia sperimentale, la pedagogia della scuola, dell'orientamento e del lavoro, la pedagogia dell'ambiente, le scienze motorie, la formazione al benessere ed altre direzioni di ricerca pedagogico-educativa non meno rilevanti.

Diverse voci e declinazioni di M-PED e di EDF per dire la ricchezza e la profondità di un dialogo euristico che la SIPed accoglie e genera.

Abbiamo, oggi più che mai, bisogno di questo dialogo, e non di rivalità, su temi cruciali quali i *sistemi educativi*, l'*orientamento* e il *lavoro* su cui molti soci, con diverse posture metodologiche e progettuali, da tempo indagano in modo interdisciplinare e su cui diversi gruppi di ricerca della SIPed svolgono una fruttuosa attività scientifica. L'orientamento e il lavoro non sono mai stati oggetto, tuttavia, di un convegno nazionale della Società Italiana di Pedagogia. La cruciale rilevanza di temi come i *sistemi educativi*, l'*orientamento* e il *lavoro* è comunque assai ben percepita dai soci, che hanno risposto alla *call for abstract* del convegno in un numero elevatissimo, che non ha precedenti nella storia associativa.

Si tratta di temi *costitutivi* e al tempo stesso di *scenario*, che richiedono il confronto con le risultanze della ricerca psicosociale, economica, giuridica, demografica, antropologica, storica, geografica, politica e non solo, ma implicano anche il dialogo con le cosiddette *hard sciences* e la tecnica.

L'utilità del confronto tra i diversi settori scientifico-disciplinari della pedagogia implica la necessità di approfondire la specifica identità del contributo pedagogico,

iuxta propria principia. La fecondità del confronto – *ad intra* e *ad extra* dei settori della ricerca pedagogica – che tanti reputano necessario, chiama in causa l'identità epistemica plurale ed articolata della pedagogia e le sue prospettive scientificamente rigorose, capaci di imprenditività e di *cross fertilisation*.

La riflessione agita da tutti i settori scientifico-disciplinari di area pedagogica sui sistemi educativi, l'orientamento e il lavoro può e deve aprire a rapporti virtuosi di collaborazione interistituzionale sempre più organici. Può e deve aprire a ricerche, progetti e azioni finanziate a beneficio: dell'equità e della solidarietà nel tessere i rapporti civili sui territori; delle professioni in ambito educativo, formativo e pedagogico; della crescita e dell'ampliamento delle possibilità di affermazione dei giovani studiosi. L'impegno di chi oggi interpreta compiti di indirizzo e di gestione politica dei processi deve riguardare con cura coloro che si stanno preparando con probità e competenza, essere *sensibile* nel fare strada e adoperarsi per trasmettere il testimone. I valori essenziali dei rapporti che connettono i termini *sistemi educativi, orientamento e lavoro* ci chiedono di non tradire tre parole chiave dell'atteggiamento che abbiamo da assumere, al livello che ci compete, amministrando responsabilità pubbliche: umiltà, coraggio, lungimiranza.

La comunità pedagogica potrà crescere, radicarsi sempre più e contribuire in modo generativo allo sviluppo equo e solidale del Paese se sarà in grado di intercettare bisogni vitali e di orientare e rispondere alle richieste di ricerca (anche finanziata, investendo su giovani, motivati pedagogisti).

I temi che sono oggetto del convegno sono in realtà soggetti, sono i volti e le persone che cercano e tante volte non trovano un lavoro di qualità, che scelgono una occupazione dignitosa anche se retribuita in modo inadeguato, che vivono la difficoltà di orientarsi in contesti incerti e in forte cambiamento, che hanno perduto la fiducia e/o non dispongono di realistiche possibilità di lavorare nel territorio in cui risiedono, che non sono in grado di metter su o mantenere una famiglia con un lavoro saltuario e/o con insufficienti tutele giuridiche e salariali, che non individuano professioni corrispondenti alla propria formazione, che sono alla ricerca di rapporti di lavoro onesto e talora sono vittima di sfruttamento, intimidazioni e violenza.

Dietro, davanti e attraverso le parole che titolano il convegno c'è la vita, ci sono i giovani, le donne, coloro che sperimentano più difficoltà, le aree territoriali più fragili, c'è la responsabilità del fare pedagogia e di dedicare studi e ricerca alle persone, alla ripresa e alla resilienza in una congiuntura difficile sul piano sociale ed ambientale, economico e di *governance* geopolitica.

Fare pedagogia *per, con e attraverso* i sistemi educativi, l'orientamento, il lavoro vuol dire tendere e impegnarsi a essere pedagogisti *con e per* gli altri, in istituzioni giuste. Pace, cura, marginalità, benessere, intercultura, tecnologie, outdoor education, sostenibilità, bisogni educativi speciali, povertà educative, riqualificazione professionale, vulnerabilità, inclusione, transizione digitale, nuove competenze e diverse altre questioni chiave saranno i soggetti, i volti di un dibattito tra i soci, tra i settori disciplinari di area pedagogica, tra le società scientifiche CIRPED,

CIRSE, SIPEGES, SIPES, SIRD, SIREF, SIREM, che hanno accettato di presentare progetti e contenuti di particolare rilevanza per arricchire ulteriormente il dibattito. Studiosi di prima, seconda e terza fascia, soci cooptati e junior di 50 atenei si incontrano per rinnovare rapporti di colleganza scientifica, istituire nuove relazioni o affacciarsi per la prima volta al dibattito della Società Italiana di Pedagogia. Grazie della insostituibile presenza di ciascuno di voi, del lavoro scientifico per costruire fiducia, rigore e futuro. Con umiltà, coraggio e intraprendenza.

Esprimo, sentitamente, tanti grazie. Il primo all'Università di Bologna. A tutti i professori, ricercatori, assegnisti e dottorandi di ricerca della SIPed che operano presso l'Alma Mater e che rendono possibile con dedizione e disponibilità relazionale e organizzativa questo comune convenire e stare insieme dei numerosissimi soci. Per tutti, nomino il direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin", Maurizio Fabbri, la vicedirettrice, Ira Vannini e Alessandra Rosa, membro del direttivo della SIPed. Mi lega all'Alma Mater - Università di Bologna, in cui mi sono laureato e ho conseguito il dottorato di ricerca, un sentimento biografico di straordinaria gratitudine. Grazie a Giovanni Maria Bertin, a Piero Bertolini, a Mariagrazia Contini i maestri da cui ho avuto il privilegio di essere seguito. E grazie ai professori che ho avuto l'opportunità incontrare sul cammino della formazione universitaria pedagogica a Bologna: Emy Beseghi, Andrea Canevaro, Antonio Faeti, Franco Frabboni, Mario Gattullo, Antonio Genovese, Luigi Guerra, Eugenia Lodini, Milena Manini.

Grazie a quest'opera collettiva che è la SIPed, oggi siamo qui, frutto dell'operosità e dell'intraprendenza di molti professori. Sono onorato di aver potuto conoscere la nostra società fin dai primi passi, oltre trent'anni fa, e di aver avuto il piacere di dividerne i progetti, le ricerche, lo sviluppo.

Grazie a tutti i soci dai quali cerco di imparare, dai tantissimi valenti studiosi che oggi compongono la Società Italiana di Pedagogia.

Grazie di cuore a tutti gli autorevoli membri del direttivo attuale della SIPed, la cui generosità istituzionale mi istruisce e mi sostiene fattivamente. A Massimiliano Fiorucci, già presidente della nostra società fino all'ottobre scorso, e oggi Rettore dell'Università Roma Tre, a Giuseppe Annacontini, Carla Callegari, Giovanna Del Gobbo, Pinuccio Elia, Francesco Magni, Claudio Melacarne, Andrea Mangiatordi, Matteo Morandi, Loredana Perla, Alessandra Rosa, Maria Tomarchio, Alessandro Vaccarelli, Iolanda Zollo, alle stimate e agli stimati colleghi che hanno costituito i dieci direttivi del passato, alle e ai presidenti Mario Gattullo, Aldo Visalberghi, Piero Bertolini, Cesare Scurati, Franco Frabboni, Cosimo Lanave, Massimo Baldacci, Michele Corsi, Simonetta Ulivieri, Simonetta Polenghi e Massimiliano Fiorucci, alle e ai vicepresidenti, alle attuali carissime Maria Tomarchio (vicaria) e Loredana Perla.

Grazie per l'aiuto e i consigli con cui diverse colleghe e colleghi mi onorano. La loro sensibilità, unita alle considerevoli competenze scientifiche, istituzionali e operative, mi evita tanti errori.

Grazie all'Alma Mater di Bologna che ci ospita, al contributo fattivo anche fi-

nanziario dell'ateneo. Essendo reputata, storicamente, come la prima tra le università del globo, è l'Alma Mater Studiorum di tutti noi accademici ed è, per diversi aspetti, anche la culla della SIPed.

Grazie, carissima Società Italiana di Pedagogia che, come antica e feconda società scientifica dei pedagogisti del nostro Paese, sei anche la sorella delle diverse Società pedagogiche e forse come una sorella per ciascuno di noi.

Viva Bologna! Viva la SIPed!

Innovare la formazione e rafforzare l'orientamento per garantire il diritto al futuro

Vanna Iori

*Già Parlamentare e Docente presso Università Cattolica del Sacro Cuore
Componente del Comitato di Indirizzo dell'Istituto "Giuseppe Toniolo" di Studi Superiori*

Desidero ringraziare innanzitutto il Presidente SIPed Prof. Malavasi, per avermi invitato all'apertura di questo importante convegno che coinvolge un numero elevato di studiosi ed esprimere apprezzamento per l'individuazione delle tematiche complesse ma fondamentali per le prospettive di trasformazioni pedagogiche che comportano.

Ringrazio inoltre l'Università di Bologna che ci ospita, il Prof. Fabbri, direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e tutti i colleghi che hanno collaborato all'organizzazione. E voglio anche manifestare il mio sentimento personale di gratitudine verso questo Ateneo in cui ho iniziato il percorso pedagogico con i professori Bertin e Bertolini, laureandomi e conseguendo il dottorato con la loro guida.

Per ciò che riguarda le tematiche del Convegno cercherò di portare qualche riflessione seguendo le indicazioni formulate dal Prof. Malavasi: *umiltà, coraggio, lungimiranza*.

Le responsabilità pubbliche, sociali e politiche che coinvolgono la pedagogia in questi tempi difficili, soprattutto per le trasformazioni in atto nel mondo del lavoro, indicano che la quarta rivoluzione industriale cambierà profondamente, per i ragazzi di oggi, i modi di conoscere, di relazionarsi, di pensare, di lavorare, di vivere.

La dimensione prioritaria per iniziare ad affrontare i futuri cambiamenti è dunque l'innovazione dei sistemi educativi e delle competenze formative.

Il *World Economic Forum* già dal 2016 (nel capitolo "*Education skills and learning*") segnalava la necessità di ripensare i modi dell'educare poiché il 65% dei bambini che iniziava la scuola primaria avrebbe svolto, da adulto, un lavoro del tutto nuovo, non ancora esistente. Il medesimo *Forum* ribadisce oggi, nella recentissima edizione 2023, la stessa prospettiva, collegando più espressamente le istanze educative al tema del lavoro e approfondendone le interconnessioni reciproche nella sezione "*The futur of jobs and skills*".

Gli effetti della rivoluzione che stiamo attraversando possono essere riqualificati prima di tutto attraverso cospicui investimenti in *formazione e ricerca*.

Quando parliamo di economia della conoscenza o di *digital transformation* facciamo riferimento a una realtà socio-economica sempre più articolata e complessa che richiede di acquisire nuove competenze e capacità idonee alla produ-

zione innovativa, ma che implica anche la necessità di accompagnare gli studenti nell'*orientamento* verso scelte divenute più difficili proprio a motivo di queste mutazioni.

Nell'ultimo anno, secondo una ricerca di *Manpower*, il 72% delle professionalità ricercate dalle aziende è risultato irreperibile per la carenza di persone con le competenze idonee a svolgere i lavori e ad occupare i posti disponibili. I ragazzi di oggi vivranno la loro età adulta in un mondo che ancora non siamo in grado di prefigurare, ma tutti gli studi su questo tema prevedono che, nelle trasformazioni dei prossimi due decenni, almeno la metà dei lavori attuali sia destinata ad automatizzarsi e che oltre la metà delle ore lavorate potrebbero essere computerizzate.

In questa prospettiva di cambiamenti diventa perciò pedagogicamente urgente promuovere uno sviluppo delle potenzialità educative per trarre benefici dai cambiamenti non solo in termini di sviluppo economico, ma anche di promozione del benessere individuale e collettivo, per superare la stagione di isolamento e insicurezza che sta vivendo l'attuale "generazione Z".

Quali saranno allora le *competenze* necessarie per un contesto lavorativo la cui fisionomia è ancora sfuggente? E come concepire l'*orientamento* per gli studenti affinché sappiano ascoltare le loro propensioni alle possibili richieste del mondo dell'industria 4.0?

Nel report "*New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology*" pubblicato anch'esso dell'*Economic Forum* viene stilata una lista delle competenze che i sistemi educativi devono iniziare a garantire già oggi con il potenziamento delle *soft skills*, per rimanere al passo con i cambiamenti su diversi versanti, acquisendo un mix di competenze più variegata e capaci di ideare risposte innovative: *problem solving*, creatività, pensiero critico. È necessario cioè che le scuole rendano strutturali le competenze tecnologiche, promuovendo *curricula flessibili per l'apprendimento trasversale*, *seri programmi di alternanza scuola-lavoro*, *modelli di orientamento realmente efficaci*.

Di fronte ai cambiamenti il pensiero pedagogico è chiamato a cercare percorsi innovativi, costruire conoscenze trasversali, ibride, superando il semplice studio delle tradizionali "materie", la segmentazione dei vari ambiti di istruzione e ricerca settoriali, parcellizzati, che non comprendono, anzi spesso ignorano, i mondi vitali.

Ovviamente ciò non significa sottovalutare le basilari conoscenze letterarie, scientifiche, tecnologiche, civiche, ma rafforzare il sistema formativo arricchendolo con lo sviluppo di altre capacità e qualità personali: dalla *curiosità* allo spirito di *iniziativa*, dalla *flessibilità* per attraversare ed elaborare i cambiamenti, alla *perseveranza* per raggiungere gli obiettivi individuati. Prioritarie saranno poi le competenze di *comunicazione* (sempre più impoverita dalla solitudine del *metaverso*) per saper ascoltare, comprendere e contestualizzare le informazioni, decodificare i messaggi verbali e non verbali, abilità peraltro indispensabili per lavorare in gruppo, oltre che per intessere relazioni e sentimenti sul versante esistenziale.

Investire dunque in *formazione continua e conoscenze multiple*, sia per accedere al mondo produttivo che sta profondamente cambiando il suo paradigma, sia per

migliorare la crescita esistenziale, relazionale e umana. Le competenze formative necessarie per l'orientamento dovranno aiutare i ragazzi a scegliere e a trovare *risposte di senso* alla propria esistenza, per sottrarli al vuoto che impedisce loro di scoprire sempre nuove possibilità di elaborare il domani.

L'esperienza dello *smart working* ha trasformato l'approccio al lavoro, facendo emergere i limiti del sistema produttivo intorno a cui sono stati costruiti gli attuali modelli legati a dinamiche del passato e non più in linea con le nuove competenze, desideri e aspettative. Appaiono infatti emergenti le esigenze di rispetto verso i bisogni *personali*, di qualità nelle relazioni sul posto di lavoro e di una serie di aspetti legati alle proprie motivazioni ed aspirazioni. I più giovani soprattutto, cercano posti maggiormente soddisfacenti e in grado di garantire più equilibrio tra vita privata e lavorativa. Molti di loro non si accontentano più del primo incarico e non sembrano più disposti a svolgerlo in modo demotivato. Il fenomeno della "*great resignation*" è in forte aumento in vari ambiti (oltre 500.000 in Italia hanno lasciato).

Ovviamente può essere un fenomeno transitorio le cui dimensioni devono essere studiate e valutate ulteriormente con una indispensabile ricerca sociale. Tutto questo deve tuttavia interrogarci necessariamente sulle modalità per cambiare il modello produttivo, più profondamente *«umano»*.

Le aziende dovranno a loro volta adeguarsi al nuovo paradigma non solo per attrarre i giovani talenti, ma anche per trattenerli, poiché saranno loro gli attori protagonisti della transizione digitale e *green* su cui si fonda il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza.

Queste trasformazioni stanno assumendo particolare rilevanza proprio nelle *professioni pedagogiche, educative e di cura*. E richiedono un'attenzione speciale in questo nostro convegno. Un aspetto, emerso soprattutto dopo il *lockdown*, riguarda le numerose e crescenti scelte di fuga dai lavori di cura che sono espressione di disagio emotivo, malessere, disorientamento.

Gli enti del Terzo settore ed anche i servizi pubblici sono recentemente in cerca di personale: mancano educatori, al punto che alcuni servizi socioeducativi o comunità per minori hanno dovuto chiudere o fare ricorso ad altre figure meno preparate e sprovviste dei titoli richiesti. Il problema riguarda tutte le professioni di cura, non solo quelle educative, poiché non si trovano neppure Oss, Osa, Assistenti sociali. È quindi necessario e urgente garantire i servizi educativi a minori, anziani, persone con disabilità, richiedenti asilo, detenuti, poiché questa criticità riduce l'offerta di servizi alle persone fragili e favorisce il dilagare della povertà educativa e relazionale.

Per invertire questa preoccupante tendenza occorre un *maggiore investimento* sulle professioni di cura, rimotivare al lavoro educativo valorizzandone il ruolo portante nel sistema di *welfare*, potenziare l'importanza delle competenze pedagogiche, ma anche migliorare la flessibilità e le condizioni di lavoro, spesso precario, poco retribuito e gravato da condizioni di turni e stress che rendono queste professioni sempre meno appetibili. A ciò si aggiunge un diffuso bisogno di sviluppare le capacità di *gestire la vita emotiva* per non sottrarre ai giovani il futuro

consegnandoli ad un contesto appiattito su un presente che mortifica le energie, allontana le intelligenze, non stimola il *progetto di vita*.

Infine, per potenziare l'empatia e le abilità sociali saranno sempre più necessari *servizi educativi integrati*, interventi rivolti ai contesti territoriali per fermare la dissoluzione del tessuto solidaristico e la chiusura nel guscio dell'isolamento, del ritiro sociale dentro bolle di mondi virtuali. La cooperazione tra le reti territoriali diventa fondamentale per rilanciare il nesso inscindibile tra educazione e sviluppo per non lasciare nell'incertezza un'intera generazione puntando sul rafforzamento della *comunità educante*, garantendo risorse e organici competenti e condizioni di lavoro migliori.

In conclusione, la speranza che dobbiamo alimentare pedagogicamente si fonda sulla condivisione della *responsabilità*: i cambiamenti sono efficaci se i giovani riescono a condividere le sfide del loro tempo.

Senza prendersi cura dell'educazione dei ragazzi di oggi non esiste progettualità per il domani.

Sarà necessario che tutta la comunità educante si faccia carico di questi cambiamenti e che tenga conto della diversità dei percorsi di vita, delle attese, degli obiettivi, delle priorità e dei valori che si intrecciano.

Alle trasformazioni in atto nel mondo del lavoro devono corrispondere i cambiamenti nel mondo delle istituzioni educative.

La risposta è quindi pedagogica, sociale e politica. Il rafforzamento dell'innovazione pedagogica deve diventare centrale nell'agenda di qualsiasi governo poiché formazione umana e competenze professionali sono gli strumenti per garantire alle nuove generazioni il lavoro e la progettualità esistenziale.

Dunque ripartiamo da questa prospettiva: innovare la formazione e rafforzare l'orientamento per garantire il diritto al futuro.

La pedagogia accademica nell'area XI del CUN

Simonetta Polenghi

*Rappresentante delle società pedagogiche nella Consulta CUN area XI
Professoressa Ordinaria di Storia della pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore*

Care socie, cari soci, è un grande piacere per me essere oggi con voi in occasione dell'apertura di questo importante convegno nazionale della nostra SIPed, che si svolge nella prestigiosa sede dell'Alma Mater. Ringrazio il Presidente Pierluigi Malavasi per questo invito e sono grata al Dipartimento "Giovanni Maria Bertin" per l'ospitalità garantita con tanta generosità alla SIPed. Segnatamente ringrazio il Direttore Maurizio Fabbri e Alessandra Rosa, membro del Direttivo SIPed. Sono molto lieta di parlare oggi dopo Vanna Iori, già deputata e senatrice e, voglio ricordarlo, senatrice SIPed per i suoi meriti scientifici e il suo relevantissimo impegno politico a favore degli educatori e della pedagogia italiana.

Oggi vi parlo in veste di rappresentante delle società pedagogiche in seno alla Consulta di Area XI del CUN, un incarico che rivesto dalla fine del 2017, quando assunsi la Presidenza SIPed dopo Simonetta Ulivieri. Al termine del mio mandato, quando nel 2021 fu eletto Massimiliano Fiorucci, io fui riconfermata dalle società pedagogiche nel ruolo di rappresentanza al CUN. Poiché oggi sono presenti molti giovani, accenno all'importanza del CUN. Il Consiglio Universitario Nazionale è l'organo elettivo di rappresentanza del sistema universitario con funzioni consultive e propositive del Ministero dell'Università e della Ricerca. Si pronuncia, tra l'altro, su: programmazione, finanziamento, ordinamenti degli studi, definizione dei settori scientificodisciplinari (SSD) e concorsuali, parametri per le valutazioni per l'Abilitazione scientifica nazionale, passaggi disciplinari dei docenti. È composto da 58 consiglieri, 42 dei quali sono docenti eletti per fascia (ordinari, associati e ricercatori) in rappresentanza delle 14 aree disciplinari, le quali aggregano più aree scientifiche. La pedagogia si colloca in area XI, con filosofia, storia, psicologia, geografia e antropologia.

All'interno dell'area XI, nel corso di questi anni, insieme agli altri presidenti/rappresentanti delle aree di psicologia, filosofia, storia, geografia e antropologia si è costruito via via un clima molto costruttivo di dialogo e di collaborazione, che ha portato a risultati positivi. In primo luogo, il clima sereno di dibattito – che non è scontato, stanti le differenze esistenti tra queste aree (basti ricordare quelle tra settori bibliometrici e non) – ha favorito l'accordo di rotazione interno, in base al quale tre aree si vedono rappresentate in seno al CUN e le altre tre ottengono invece a rotazione il coordinamento della Consulta. In base a questo accordo, eleggemmo come nostri rappresentanti Fulvio Conti, ordinario di Storia

contemporanea di Firenze, Giovanna Guerzoni ricercatrice di antropologia culturale del Dipartimento “G.M. Bertin” di Bologna, che ben conosce le problematiche dei nostri ordinamenti e dei nostri corsi di laurea, e per la seconda fascia un geografo, Cristiano Giorda, cui è subentrata Elisa Magnani, ella pure dell’Università di Bologna. Mi preme qui ringraziare in particolare Conti e Guerzoni per l’appoggio sempre garantito alla nostra area e voglio anche ricordare il prezioso e competente lavoro svolto nella precedente consiliatura da Pascal Perillo, oggi ordinario di pedagogia generale, allora rappresentante eletto tra i ricercatori. In virtù dell’accordo sopraddetto, il coordinamento della Consulta è andato dapprima a Santo di Nuovo, presidente dell’Associazione italiana di psicologia, poi a me, e tra qualche mese passerà a Adriano Fabris, presidente della Consulta di filosofia, dopo Beatrice Centi. Insieme agli altri presidenti, Elena Dell’Agnese (e prima Andrea Riggio) per geografia, Gia Caglioti per storia, Ferdinando Mirizzi per antropologia abbiamo costituito un anello di raccordo tra le numerose società scientifiche di area XI e i tre rappresentanti eletti al CUN, in modo da snellire le comunicazioni. Soprattutto abbiamo collaborato alla stesura di documenti congiunti di area XI in merito a diverse questioni, dalla cancellazione dei SSD (tema non nuovo, sul quale ci siamo espressi due volte nel corso delle due ultime consiliature) al sistema accademico di valutazione, dai fondi per l’università e la ricerca alla formazione degli insegnanti di scuola secondaria.

Se su alcuni di questi temi, ad esempio la necessità di aumentare i finanziamenti per la ricerca in area umanistica, la concordanza è più facile, su altre questioni – basti ricordare la formazione degli insegnanti – è assai più complesso riuscire a produrre documenti unitari, anche per via delle diverse sensibilità presenti tra disciplinisti e pedagogisti. Tuttavia, sinora siamo riusciti ad arrivare a documenti unitari. È evidente l’importanza di presentarsi ai ministeri dell’Università e dell’Istruzione con posizioni condivise dalle sei aree scientifiche di area XI e non da una sola o, peggio, da un suo singolo settore. Lavorando insieme, all’interno di un confronto dialettico ma sempre sereno, grazie anche a un rapporto di stima e rispetto, consolidatosi nel corso degli anni, siamo riusciti in questo intento.

Se, come io credo, il dialogo con le altre cinque aree in seno all’area XI del CUN è positivo, perché ci conduce a posizioni unitarie e quindi più forti e autorevoli in ambito politico (basti ricordare la corale opposizione alla cancellazione dei SSD), tale dialogo ad extra presuppone un sereno confronto ad intra, all’interno cioè della pedagogia accademica. Voglio qui ricordare le parole appena pronunciate dal nostro Presidente, Pierluigi Malavasi: “oggi più che mai, abbiamo bisogno di questo dialogo e non di rivalità”, ovvero vogliamo un confronto leale e costruttivo tra SSD e società, all’insegna del rispetto reciproco e del bene comune. Un confronto che la SIPed promuove con rinnovato impegno, come dimostra la straordinaria adesione a questo convegno bolognese.

Due parole ancora su un tema CUN molto attuale, ovvero la revisione delle declaratorie dei SSD. La ministra Messa, nel governo Draghi, aveva promosso l’opera di razionalizzazione dei SSD e di revisione delle declaratorie. I lavori in seno al CUN non sono ancora terminati ma sono in dirittura di arrivo. Le società

pedagogiche di tipo monosettoriale o di macro area (SIPEGES, CIRSE, SIPES, SIREM e SIRD) hanno, durante l'estate 2022, elaborato la stesura delle nuove declaratorie, aggiornate alla luce del progresso scientifico degli ultimi dieci anni. Hanno poi elaborato le declaratorie concorsuali D.1 e D.2 lavorando in modo congiunto (M-Ped/01 e M-Ped/02, M-Ped/03 e M-Ped/04), infine abbiamo svolto una riunione con i cinque presidenti per una complessiva rilettura e controllo. Questi testi, discussi preventivamente dai direttivi delle società, sono stati inviati ai nostri tre rappresentanti CUN e sono in fase di discussione finale al CUN. Per i nostri quattro SSD, quindi, si avrà un importante aggiornamento delle declaratorie singole, nonché di quelle dei macrosettori concorsuali, ridenominati "Gruppi scientifici disciplinari" dalla L.79/2022 sostenuta dal Ministro Messa.

Un problema grave è sorto, invece, relativamente alla collocazione stessa in area XI dei due SSD M-EDF, che, come sapete, hanno statuto ibrido, ovvero sono presenti al momento sia in area XI, in quanto afferenti a livello concorsuale al D.2, sia in area VI medica, con afferenza concorsuale a 06/N2. Questo ibridismo non si è potuto conservare, nonostante lo sforzo dei nostri rappresentanti CUN. In aderenza al dettato dalla L.79/2022 Messa e in linea con altri due casi analoghi, i SSD MEDF quindi confluiranno in area medica. A tutela dei nostri MEDF più giovani, è stato chiesto al Ministero di emanare norme transitorie per garantire per un congruo periodo di tempo il riconoscimento di due binari di mediane (bibliometriche e non bibliometriche): si tratta di una disposizione che ho chiesto ai nostri rappresentanti CUN, che ringrazio per la costante attenzione. È inutile negare che, al di là di legittime diversità di vedute, questo passaggio comporta una perdita culturale per l'area pedagogica, che aveva accolto da tempo i colleghi MEDF con curvatura didattica, e per l'area XI tutta: nel giro di un decennio, infatti, perderemo probabilmente una serie di competenze didattico-educative in ambito motorio e sportivo.

Per concludere, vorrei sottolineare ancora l'importanza di avere società scientifiche forti, coese, aperte verso il mondo delle professioni, capaci di ingaggiare un dialogo con le società di altre aree, soprattutto in area XI.

La SIPed, in quanto casa madre, assolve a questo delicato compito con rinnovato slancio, come testimonia lo straordinario successo in termini di presenze di questo convegno, opportunamente dedicato a *Sistemi educativi, orientamento e lavoro*, temi cruciali per la scuola, l'università, la società intera. Come ha ben detto la sen. Iori, occorre una "risposta pedagogica, sociale e politica". Da questo ricchissimo convegno la risposta pedagogica uscirà ancor più solida e ampia, nelle sue varie articolazioni.

Saluti istituzionali

Maurizio Fabbri
Cosimo Laneve
Domenico Simeone

Maurizio Fabbri

Direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin", Università di Bologna

Intanto, i ringraziamenti. Grazie al Sindaco, Matteo Lepore, che si dispiace di non poterci raggiungere; all'Assessore alla Scuola, nuove architetture per l'apprendimento, adolescenti, educazione ambientale, agricoltura, agroalimentare e risorse idriche, Daniele Ara, al quale dobbiamo l'uso della splendida cornice, la *Stabat Mater*, in cui si svolge la giornata odierna e l'avvio di un rapporto organico di collaborazione col nostro Dipartimento, che si sta concretizzando nel progetto delle Settimane pedagogiche; grazie a Simona Lembi (membro del gabinetto del sindaco metropolitano per le questioni legate allo sviluppo dell'uguaglianza e alle risorse del PNRR) che, insieme all'Assessore Ara, si è adoperata per farci avere l'ex Sala Borsa come teatro della nostra cena sociale; grazie alla collega Patrizia Fabbri, delegata per l'Orientamento in uscita, che ci ha portato i saluti del Magnifico Rettore; grazie al nostro vescovo-cardinale, don Matteo Zuppi e alla collega e ex senatrice Vanna Iori, per il loro aver accettato di portare i propri graditissimi saluti all'avvio della sessione junior, ieri pomeriggio; grazie alla collega Simonetta Polenghi, che ieri ha accettato di intervenire quale rappresentante delle società pedagogiche nella Consulta CUN; grazie al collega e amico Pierluigi Malavasi e al Direttivo tutto SIPED per avere accettato di tenere nella nostra città, che tanto ama la pedagogia e l'educazione, questo simposio: ne siamo onorati!

Grazie a Ira Vannini, a Alessandra Rosa e a tutto il gruppo di lavoro che ha collaborato all'organizzazione del convegno in tutte le sue fasi e scansioni (senza di loro non ce l'avremmo fatta!), ma soprattutto

Grazie a tutte e a tutti Voi, amiche e colleghe, amici e colleghi, di essere qui: è la vostra presenza che dà senso all'incontro.

Nel merito

Solo poche riflessioni per introdurre i temi del convegno e le ragioni di una scelta.

La cultura e l'etica del lavoro costituiscono punte di diamante del processo di evoluzione della civiltà. Contro il concetto di *otium* coltivato dai latini, che delineava una concezione ideale dell'esistenza culturalmente alta, ma anche dominata dal privilegio, dal disimpegno e dal distacco dalle passioni, l'*ora et labora* della regola benedettina apre a un mondo in cui le energie possono essere canalizzate, la creatività convogliata, gli apprendimenti disciplinati e nel quale l'esperienza stessa

della fede si sostanzia di piccoli atti d'impegno quotidiano, che recano alla mente un dono d'umiltà.

Come non ricordare a distanza di secoli il fiorire delle botteghe artigianali in cui formazione, mestiere, tecnica, genialità s'intrecciavano sin dalla seconda infanzia, facendo del lavoro un terreno contemporaneamente produttivo e formativo? Ad alcune di esse, in particolare a quelle pittoriche, si deve, almeno in parte, il fiorire dell'arte rinascimentale, dopo secoli d'incubazione che avevano reso possibili il germinare e consolidarsi dei talenti. Quell'esperienza ci rammenta le enormi potenzialità del lavoro, quando metta il soggetto nelle condizioni di apprendere in situazione, coniugando azione e pensiero, creatività ed esecuzione.

Poi, il lavoro ha cominciato a specializzarsi, le manifatture hanno sovente preso il posto delle botteghe, per essere a loro volta soppiantate dai ritmi impersonali e stereotipati della catena di montaggio: ancora lavoro? Sì, ma tale da veicolare apprendimenti minimi, che non impegnavano più le dimensioni più alte del corpo e della mente: apprendimenti privi di elaborazioni adeguate, che insegnavano solo l'ultima fase del processo produttivo, esecuzione senza inventiva.

Da quel momento in poi, il lavoro è spesso divenuto sinonimo di alienazione e disumanizzazione: difficile non rammentare i traumi della rivoluzione industriale, lo sfruttamento di uomini, donne, bambini che ne è derivato, la violazione dell'infanzia, della vita stessa; difficile non prendere atto delle contraddizioni odierne, tutte interne al processo di globalizzazione, che hanno spezzato il tradizionale legame di appartenenza fra dipendente e datore di lavoro e hanno generato nuove condizioni di sudditanza non più mediate da relazione alcuna.

Non dimentichiamo tuttavia che i più rilevanti processi di emancipazione sociale sono stati possibili grazie all'emergere di quelle storture e contraddizioni e al loro doversi confrontare con un'etica di riferimento (nata in seno alla riforma protestante) che non poteva limitarsi a prenderne atto e a legittimarne l'esistenza: senza la centralità del mondo produttivo e del lavoro, non si sarebbe creato il tessuto sociale necessario a consentire l'avvio di quei processi emancipativi, che hanno attraversato larga parte del Novecento: delle classi subalterne, delle donne, dei bambini. Anche la cultura dei diritti civili è in parte debitrice delle proprie conquiste all'etica del lavoro e delle professioni, grazie alla quale si veniva indebolendo progressivamente il protagonismo pressoché esclusivo della famiglia e delle classi sociali. Se è vero quindi che il mondo del lavoro è sede di storture spesso terribili (come ogni altra realtà peraltro) è vero tuttavia che si deve a esso l'aver conferito una struttura precisa, tuttora operante, ai processi di emancipazione sociale.

Non solo. In un'epoca di allentamento dei legami sociali, come quella odierna, e di sempre maggiore isolamento dell'individuo in contesti di solitudine e "abbandono", l'esperienza lavorativa, insieme a quella scolastica e educativa, pare l'unica in grado di contrastare un processo altrimenti irreversibile: emancipazione e socializzazione sono, in larga parte, debtrici ai contesti lavorativi della propria stessa ragion d'essere. E che dire dello *Zeitgeist* della nostra epoca, dominato da edonismo, consumismo e dal principio di piacere, nonostante le tante contraddizioni che l'attraversano, le guerre, le crisi economiche... Senza una concezione

alta dell'esperienza lavorativa e professionale, sarebbe molto più complesso contrastarne il crescente e sempre più consolidato effetto di contagio.

Oggi parliamo di *sistemi educativi, orientamento, lavoro*: la cornice che il convegno ci offre non può non privilegiare, pur nell'analisi delle contraddizioni, il riferimento alle dimensioni più alte del lavoro, al di là di ogni idealizzazione. Quale esperienza d'altronde, più di quella educativa, è connaturata alla struttura emancipatrice del processo di crescita? Un'educazione democratica, che abbia a cuore i diritti di cittadinanza di bambini e adolescenti, che sappia valorizzare la ricchezza insita nelle differenze di genere, non può non valorizzare il nesso stringente fra educazione, istruzione, formazione e lavoro, anche grazie al tema dell'orientamento. Mentre lo diciamo tuttavia, non possiamo esimerci dal denunciare come non sempre le professioni educative siano adeguatamente remunerate: anzi, più sono chiamate a confrontarsi e a intervenire su universi di devianza, disagio, degrado, tanto più sembra che esse stesse corrano il rischio di marginalizzarsi e indebolirsi, vedendosi disconosciuti diritti e trattamenti elementari.

Questo, se ci soffermiamo sull'analisi del presente. Se invece spostiamo in avanti l'asticella dell'orizzonte temporale, è il concetto stesso di lavoro che sembra modificare i propri connotati, sino a rischiare di non rendersi più riconoscibile. Gli stimoli provengono, in questa direzione, da un duplice versante: ecologico da un lato, dell'intelligenza artificiale dall'altro.

Da più parti, viene segnalato che l'impatto della crisi ambientale sarà tale da non consentire il mantenimento dell'attuale configurazione del mondo del lavoro e dei suoi standard produttivi. La crisi energetica e i problemi di sostenibilità renderanno inevitabili processi anche drastici di riconversione professionale in larghi strati del mondo produttivo e imprenditoriale. Questo potrebbe suggerire una possibile evoluzione del mondo del lavoro verso le professioni di cura, ma, al tempo stesso, gli studi sull'intelligenza artificiale considerano altamente probabile che il processo di automazione e meccanizzazione ingloberà dimensioni sempre più ampie non solo dell'economia di mercato, ma anche, appunto, delle professioni di cura e dei servizi.

Difficile non lasciarla oggi come domanda aperta: sta per concludersi il ciclo evolutivo di una civiltà fondata sul lavoro e stiamo per inoltrarci in un differente ordine di civiltà, nel quale le dimensioni dell'ozio e del disimpegno torneranno a essere concepite come nobili e superiori? Molto dipenderà probabilmente dalle nuove sfide che saremo chiamati ad affrontare su scala globale e dalla forza con cui i processi di trasformazione oggi in atto esigeranno di individuare nuove alternative a quella tradizionale tra ozio e lavoro.

Cosimo Laneve

Già Presidente della Società Italiana di Pedagogia (2002-2005)

Prendo la parola non senza la misura che deve avere chi, come me, sa di non dover sottrarre tempo ai lavori del Convegno.

Sarò essenziale.

Rivolgo subito il mio saluto al chiarissimo direttore del Dipartimento, prof. Maurizio Fabbri, che mi ha accolto con il fine gesto di sedersi subito accanto a me e, immediatamente dopo, esprimo il mio non formale, ma sentito, ringraziamento al Presidente della Siped, prof. Malavasi, collega stimatissimo e amico caro, Pierluigi, rimarcando l'eccedenza che è insita nel mio ringraziare, ovvero la gratitudine.

Gli sono grato per l'attenzione che ha rivolto alla mia persona invitandomi, con quell'eleganza relazionale che lo contraddistingue, a intervenire pur non essendo in scaletta.

Nella parola *gratitudine* – come ci ha insegnato Hans-Georg Gadamer (*Ringraziare e ricordare* (2000) in ID., *La responsabilità del pensare*, tr.it. Vita e Pensiero, Milano 2002) – c'è un'eccedenza di significato.

Dopo aver rilevato che, “nell'affinità di pensare (*Denken*) e ringraziare (*Danken*), di pensiero (*Gedanke*) [...] e gratitudine (*Dank*), la sapienza del linguaggio ci ha dato un'indicazione per cui un fenomeno così difficile da comprendere come grazie, ringraziare e gratitudine, dispiega il suo intero significato per il nostro vivere e pensare”, Gadamer rimarca anzitutto “la comunanza che intercorre tra pensare e ringraziare, gratitudine e pensiero” (p. 231).

Sottolinea inoltre che il “ringraziare è altrettanto di più del dire grazie, come il pensare è di più che dire delle frasi”. E quindi spiega: “Ringraziare qualcuno vuol dire riconoscere in un certo modo l'altro. Noi lo sappiamo dal nostro costume del salutare, e tutti conosciamo bene l'esperienza fatale che vi è connessa quando questo riconoscimento reciproco viene a mancare [...]. Una tale esperienza appartiene ai momenti più spiacevoli della vita sociale, perché può significare un rifiuto del riconoscimento” (p. 232).

E aggiunge: la “gratitudine è un fenomeno di sovrabbondanza. Esso non può essere ricompensato con un'uguale azione dell'altra parte” (*ibidem*) [...].

Ringraziare è sempre un'esperienza della trascendenza. Ciò significa, esso va sempre oltre l'orizzonte di aspettative in cui i rapporti umani compilano il loro reciproco bilancio (p. 233).

E infine ribadisce: “Quel che mi importa è mostrare l’eccellenza che è insita nel ringraziare – e che è insita nel pensare” (*ibidem*), [...] la gratitudine non è un rapporto di scambio, così come la riconoscenza non è un oggetto di calcolo... è qualcosa che cresce da sola in noi, sia che si sia riconoscenti a qualcuno, sia che si sia grati per qualcosa” (p. 235).

Spero di aver argomentato la portata semantica del mio ringraziamento.

Avevo delle resistenze a fare un viaggio non breve e non poco a rischio sanitario, ma convinto dalle premure di Pierluigi e mai dimentico dell’antico “*When a friend asks there is not tomorrow*”, alla fine ho accettato. Sono stato felice di aver rotto ogni indugio iniziale, soprattutto perché ho avuto la ghiotta opportunità di rivivedervi, carissime e carissimi.

Così come sono felice di rivolgere un abbraccio ideale a colleghe e colleghi, ad amiche e amici presenti, fisicamente conosciuti e tanti altri e tante altre giovani – ahimè – non conosciute.

2003-2023: Vent’anni sono tanti! Molto tempo è passato! Non poche le cose che sono cambiate!

Molti i ricordi: persone, luoghi, incontri, serate. Studiosi stranieri Altet, de Kerckhove, Walnöfer.

Il *feeling* per la Siped condiviso con tanti ricercatori e tante studiose.

Ma la prima cosa che non posso non ricordare (nel senso forte che l’etimo del termine *ricordare* suggerisce) è la mia elezione, grazie al consenso di tanti colleghi e colleghe, e soprattutto di tanti carissimi amici.

Un’affermazione come Primo Presidente del Sud! di una Università del Sud!

Eppoi ho memoria viva, e con grande soddisfazione, dell’impegno profuso e del cammino percorso, grazie al Direttivo, teso a tutelare l’*identità* della pedagogia, ad avviare le procedure di *selezione-accreditamento* delle *riviste pedagogiche*, a dare consistenza a *Pedagogia oggi*, affrancandola dalle sirti del mero bollettino per farla assurgere a rivista e a mettere, infine, le basi per costituire l’*archivio della ricerca pedagogica*.

Ringrazio vivamente i due vice-presidenti: il prof. Franco Cambi con la sua sincera, fattiva, ma sempre discreta, collaborazione; e la prof. Enza Colicchi, con la sua squisitezza relazionale e il denso apporto intellettuale. E ora avverto profondamente in me l’esigenza di invitarVi a un saluto, sentito da parte della nostra comunità scientifica, alla cara Enza, che ci ha lasciato troppo presto.

Dicevo: un impegno, quello mio, teso a tentare di far crescere la Siped, aprendola all’innovazione crescente e a tutelarla dalle spinte centrifughe verso altri lidi corporativi.

Un impegno, ancora, a tenere la scia dei miei predecessori, l’*unità* della pedagogia (Mario Gattullo), la *ricerca* educativa (Aldo Visalberghi), l’*autonomia* della pedagogia (Piero Bertolini), la *cultura dell’educazione* (del mio amico Cesare Scurati), il *sistema educativo integrato* (del mio amico fraterno Franco Frabboni).

E ancora, il cammino percorso – con i tre Convegni di Napoli, Macerata, Casino – e sostenuto da tanti colleghi e tante colleghe: devo subito ringraziare il prof. Riccardo Pagano per il grande supporto fraterno e concreto in momenti a volte non poco complessi e la prof. Franca Pinto per la vicinanza da amica vera.

Epoi dopo di me, dal 2007 fino a oggi, il vero *take off*, il grande decollo.

Anni questi di grande crescita e di decisivo avanzamento sia quantitativo che qualitativo della Siped con i Presidenti, tutti carissimi amici:

Massimo Baldacci e Michele Corsi;

Le due signore della pedagogia italiana: Simonetta Ulivieri e Simonetta Polenghi;

E il magnifico Rettore Massimiliano Fiorucci, la cui rinuncia ha attestato un profondo e autentico senso di responsabilità nei confronti della nostra comunità accademica.

Vi saluto tutti e vi ringrazio tutti.

Chiudo augurando un proficuo lavoro in queste giornate non facendo mancare mai il dibattito e la critica, essenziali per l'affinamento della teoria.

E rivolgendo, infine, un invito, alle giovani colleghe e ai giovani colleghi, a gettare sempre più luce sull'*educare* e sul *formare* per farne sempre più avanzare la conoscenza epistemica anche in modalità dialettica.

Domenico Simeone

Presidente della CUNSF

Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore

I lavoratori, oggi, sono sempre più spesso esposti a fattori di rischio quali: l'incertezza occupazionale, la crisi di identità, il non adeguato riconoscimento delle potenzialità professionali; elementi che favoriscono quella "corrosion of character" di cui parla R. Sennett¹. La condizione diffusa di incertezza genera traiettorie professionali caotiche e intermittenti e produce biografie in perenne transizione². In uno scenario lavorativo contrassegnato dalla crisi, da una costante innovazione, dal continuo avvicinarsi delle persone, dalla mancanza di garanzie e da un diffuso senso d'incertezza si tratta di sostenere le capacità progettuali della persona, di difenderne l'identità professionale, d'integrare e ricomporre le diverse esperienze lavorative, cioè di educare la persona "a gestire il cambiamento e la sua vita con libertà e piena responsabilità operativa, in completa autonomia progettuale e decisionale, in vista di una soddisfacente realizzazione di sé e di promozione del benessere sociale"³. Di fronte all'incertezza⁴ la riflessione pedagogica si interroga su quali possano essere gli strumenti più idonei per sostenere e accompagnare le transizioni che sempre più spesso coinvolgono i lavoratori nel corso della loro carriera professionale⁵. Non si tratta più soltanto, come in passato, di favorire il passaggio dalla scuola al mondo del lavoro, quanto piuttosto di offrire una formazione utile per gestire le molte transizioni che rendono discontinua l'esperienza di lavoro, che richiedono alle persone un apprendimento permanente e una capacità di modificare progressivamente il proprio bagaglio di competenze, pena l'emarginazione e a volte l'esclusione dal mondo del lavoro. Se in passato la formazione iniziale poteva essere sufficiente per affrontare la propria carriera lavorativa, oggi i rapidi mutamenti e l'accelerazione indotta dall'innovazione tecnologica producono una precoce obsolescenza delle conoscenze e richiedono l'acquisizione di competenze sempre nuove. Si tratta di mettere le persone non solo nella condizione di resistere

1 R. Sennett, *L'uomo flessibile*, Feltrinelli, Milano 1999.

2 P.G. Bresciani, M. Franchi, *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, FrancoAngeli, Milano 2006.

3 M. Viglietti, *Educare alla scelta. Una guida operativo-pratica*, SEI, Torino 1995, p. 5.

4 Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna 1999.

5 L. Pati, "Lavoro e la formazione nella vita dell'uomo", in Id., *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, La Scuola, Brescia 2007, pp. 148-161.

con resilienza alle pressioni che provengono dal mondo del lavoro, ma di assumere un atteggiamento proattivo che permetta loro di governare i processi di costruzione della carriera e assumere, quindi, una prospettiva progettuale. Questo comporta un cambiamento radicale nel modo con cui si guarda al mondo del lavoro e alle sue dinamiche, ponendo l'attenzione sugli aspetti processuali con cui avviene la transizione, nella consapevolezza che aspettative, vincoli e opportunità danno luogo a scelte mutevoli e aperte ad esiti non scontati. I momenti di transizione che sempre più contraddistinguono oggi l'attività lavorativa, l'incertezza che si accompagna ad una sempre più precaria condizione di lavoro e la flessibilità richiesta nella gestione dei compiti professionali rendono il soggetto vulnerabile. In questo scenario l'attenzione ai modelli di formazione, di orientamento e di sviluppo delle competenze si collocano nella prospettiva di un apprendimento permanente e del conseguente sviluppo del pensiero riflessivo, dell'incremento del senso di autoefficacia, della dimensione proattiva dell'agire e della capacità del soggetto di auto direzione nell'apprendimento. "Si tratta in realtà di mettere in rilievo la funzione di quelli che possono essere definiti come apprendimenti di secondo livello che mettono in gioco la dimensione biografica del soggetto nel senso del suo viaggio di formazione lifelong e la dimensione *meta* cioè *riflessiva* e *procedurale* delle competenze da attivare e sviluppare"⁶. Questo richiede l'introduzione di nuove metodologie di formazione, di orientamento, e di consulenza. Si tratta di riconoscere l'inadeguatezza dei modelli di pensiero tradizionali per dar conto della competenza che si esprime nei contesti di lavoro e di fondare una nuova "epistemologia della pratica professionale", per dirla con le parole di D. Schön⁷, che avvalorì la conoscenza che si sviluppa nel contesto di lavoro. Questa nuova "epistemologia della pratica" invita a considerare il lavoro come una occasione per avviare una "conversazione riflessiva" situata in un determinato contesto. Non si tratta, quindi, di accettare la flessibilità come una necessità inevitabile a cui asservire ogni diritto individuale o sociale e nemmeno di aggrapparsi difensivamente a categorie e pensieri già sperimentati, quanto piuttosto mettere ciascuno nella condizione di affrontare l'attuale contesto sociale da protagonista, sviluppando le competenze necessarie per governare i processi di cambiamento. Sta a noi non neutralizzare il potere trasformativo della pedagogia e raccogliere l'invito dell'ultimo rapporto UNESCO a "Re-immaginare i nostri futuri insieme"⁸.

6 A. Alberici, P. Serreri, *Competenze e formazione in età adulta*, Monolite, Roma 2003, p. 9.

7 D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

8 UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*, UNESCO-La Scuola, Parigi-Brescia, 2023.

Sessione Plenaria

Loretta Fabbri
Maria Grazia Riva
Ira Vannini
Giuseppe Zago

Il lavoro come costruito trasformativo

Loretta Fabbri

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Siena
loretta.fabbri@unisi.it

Le ragioni che spingono a studiare e riflettere sul costruito di lavoro sono certamente molteplici. Nel presente articolo discuterò il contributo che questo costruito ha dato alla ricerca pedagogica dal punto di vista epistemologico e metodologico.

Le implicazioni epistemologiche tematizzano il lavoro e le organizzazioni come elementi caratterizzati da processi di apprendimento e processi formativi. La ricerca, soprattutto nelle scienze organizzative e sociali, ha infatti da anni evidenziato come le organizzazioni siano contesti dove gli adulti si educano, apprendono e costruiscono conoscenza.

L'altro elemento che verrà chiamato in gioco riguarda le metodologie di ricerca adottate per indagare/trasformare questi processi. I costrutti di azione e cambiamento caratterizzano la ricerca di metodologie interconnesse con più attori organizzativi (l'emergenza del ruolo dei *practitioner*) e con strumenti di indagine capaci di intercettare i significati e le pratiche di lavoro.

Dal versante degli studi pedagogici emerge un impegno sempre più rilevante e diffuso a tracciare traiettorie in grado di indagare in maniera specifica e sistematica il mondo delle organizzazioni e i contesti lavorativi accreditandoli e interpretandoli come luoghi dentro i quali i soggetti hanno la possibilità di prendere forma e trasformarsi, costruendo conoscenza, strutturando identità capaci di partecipare a sistemi sempre più complessi (Rossi, 2009).

1. Il lavoro come costruito epistemologico

Il costruito di lavoro ha rappresentato un oggetto materiale socialmente rilevante da imporsi come categoria epistemologica in grado di espandere gli elementi formali della ricerca pedagogica e della ricerca didattica. Come costruito materialmente emergente ha indirizzato verso la ricerca di prospettive, paradigmi e metodologie in grado di studiare i processi di costruzione di conoscenza, di sviluppo, di formazione e di apprendimento che avvengono nei contesti lavorativi. Ha espanso i nostri oggetti di indagine, ha aiutato ad abbracciare in termini di ricerca e azione contesti non sufficientemente esplorati rispetto ad altri sempre al centro dell'attenzione, come per esempio la scuola. Sono nate, negli anni, prospettive di ricerca che legittimano la presa in carico di soggetti d'indagine social-

mente situati dentro setting caratterizzati da una dimensione sociomateriale. Sono emersi costrutti teorico-empirici che hanno suggerito nuove pratiche di interpretazione pedagogica dei fenomeni lavorativi nei diversi contesti organizzativi.

Gli studi sulla pratica (Lave, 1988; Gherardi, 2003; Bourdieu, 2003; Wenger, 2006; Lave, Wenger, 2006; Gherardi, Bruni, 2007), quelli sulle epistemologie professionali (Schön, 1993; 2006), le teorie sulla razionalità riflessiva, la teoria storico-culturale dell'attività (Vygotskij, Cole, 1980; Engeström, 1999; 2005) hanno contribuito a riconoscere la pratica come il luogo in cui si creano competenze e idee, come luogo della conoscenza in azione (Fabbri, Striano, Melacarne, 2008).

D.A. Schön, nel libro "Il professionista riflessivo" (1993), ha offerto alle diverse comunità scientifiche materiali derivanti da opzioni teoriche e indagini empiriche che hanno descritto come pensano e che tipo di conoscenza producono i professionisti alle prese con le pratiche lavorative che si trovano ad affrontare. La filiera che apre consente di espandere il costrutto di pratica e dei *practitioner* al di là della tradizionale dicotomia teoria/pratica. I pratici nel momento in cui affrontano quei problemi situati in quella pianura paludosa ove le situazioni sono grovigli che non si prestano a soluzioni tecniche producono e generano conoscenza.

La ricerca educativa, le ricerche sull'apprendimento adulto, soprattutto in chiave trasformativa, sono parte di quel bricolage transdisciplinare dentro il quale il pensiero finalizzato all'azione e le conoscenze pratiche sono diventate paradigmi esemplari (Fabbri, 2007). Ciò che succede nei contesti di lavoro in termini di processi di apprendimento e di costruzione di conoscenza si precisa come contesto materiale e formale, legittimo e rilevante, delle scienze pedagogiche.

Questi processi di inclusione epistemologica hanno descolarizzato parte della ricerca pedagogica e educativa ampliando il ruolo dei professionisti dell'educazione verso l'organizzativo e il formativo. Il lavoro ha portato con sé un framework di costrutti, come apprendimenti informali (Marsick, 2009; Marsick, Neaman, 2018), conoscenza pratica, conoscenza situata, conoscenza in azione.

Il lavoro ha consentito anche di interrogarsi su questioni di senso e sistemi di significato. Che cos'è il lavoro nei nuovi scenari sociali? Quale rapporto tra innovazioni tecnologiche e risorse umane? Quali forme di interazioni tra umani e non umani? Come governare i processi di traslazioni? Che significa affermare che oggi il lavoro è dentro le competenze delle persone in un contesto di mobilità/precarietà?

A una descolarizzazione degli studi pedagogici e didattici si può rilevare una pedagogizzazione degli studi organizzativi (Fabbri, Rossi, 2010) testimoniata dall'attenzione sempre più diffusa per i processi di apprendimento e per le condizioni che lo ostacolano o lo facilitano: Vygotskij e le sue teorie sull'apprendimento diventano patrimonio degli studi organizzativi, l'*inquiry* di Dewey un approccio fondamentale per i processi di costruzione della conoscenza situata (Dewey, 1938). Le organizzazioni si configurano sempre più come luoghi educativi ed emancipativi, l'apprendimento viene riconosciuto come il dispositivo più importante per lo sviluppo organizzativo e per lo sviluppo professionale. La teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) è diventata un must della ricerca. Così come le teorie riflessive sono diventate paradigmi distribuiti in quei settori di ricerca in-

teressati a indagare i processi di conoscenza in azione emergenti dal fare quotidiano.

Parlare di lavoro nell'attuale scenario culturale e sociale significa occuparsi del rapporto tra umani e non umani. Dando per consolidato il superamento di quel dibattito micro-radicalizzato che situava le tecnologie o dentro il paradigma dell'innovazione incorporata o dentro il paradigma della minaccia all'umano, possiamo situare la ricerca dentro quegli assunti secondo cui persone, concetti, azioni, tecnologie acquistano attributi tramite le relazioni in cui sono iscritti.

La tematizzazione della connotazione di genere, sociale e multiculturale, così come l'attenzione verso il rispetto dell'ambiente (Malavasi, 2007) rappresentano prospettive intersezionali che attraversano le diverse discipline offrendo loro più chiavi interpretative, senza le quali gli oggetti non diventano conoscibili.

2. Il lavoro come costruito metodologico

Le pratiche di ricerca empirica caratterizzano tutti i processi di costruzione di conoscenza.

Il bisogno epistemologico di dati ha sollecitato una riflessione sulle metodologie della ricerca.

La ricerca nei contesti di lavoro ha incrementato indagini qualitative che hanno come obiettivo lo studio attraverso l'intervento di costrutti e pratiche che impattano in logiche d'azione situate e materialmente caratterizzate. La fine del Novecento ha visto l'affermarsi della legittimità dell'utilizzazione di un pluralismo metodologico che ha definitivamente posto in crisi quelle distorsioni epistemologiche dettate dalle epistemologie positivistiche. Come si trasformano le esperienze, le pratiche culturali, le pratiche educative in dati? Come possiamo costruire una base empirica a quelle scienze che non sono e non intendono essere "scienze esatte"?

La svolta narrativa, quella linguistica e quella costruttivista hanno garantito basi empiriche costruite attraverso la contaminazione delle metodologie antropologiche, sociologiche, psicologiche. Le ricercatrici e i ricercatori qualitativi, come sottolinea E. A. St. Pierre (2014), hanno lottato per diversi anni contro la polizia scientifica basata sulle evidenze, che intendeva stabilire che la ricerca qualitativa non poteva essere scientifica. Non sono stati pochi gli anni e le energie spese per difendere l'indagine qualitativa dal neopositivismo.

L'opzione qualitativa, investe in particolare dalle pratiche linguistiche: interviste, appunti, focus group, conversazioni informali, dialoghi.

Attraverso questi metodi la ricerca ha potuto costruire conoscenze basate su ricerche empiriche, ispezionabili o non ispezionabili, i significati, le piegature autobiografiche, le storie, sono diventati raggiungibili, interpretabili. Si è potuto utilizzare varie forme di ricerca finalizzate alla trasformazione, all'emancipazione e allo sviluppo di contesti e organizzazioni. Si è tematizzata la necessità di coinvolgere gli attori di volta in volta in gioco.

La collaborazione si è prefigurata come elemento epistemologico emergente, la ricerca scientifica da sola non è sufficiente, il suo impatto nei processi di cambiamento rappresenta una criticità. C'è bisogno delle diverse forme di conoscenza presenti nei setting sociali e organizzativi. La tematizzazione della dimensione sociolinguistica nella ricerca è uno degli obiettivi della ricerca qualitativa. Argyris e Schön (1998) parlano di *action science*, di *inquiry*, di procedure riflessive, configurano epistemologie della ricerca che si caratterizzano anche come metodologie attive di sviluppo delle comunità e delle organizzazioni. Il contributo degli studi che vanno sotto il nome di *reflective practitioner* è tradotto, dal versante metodologico, come ricerca riflessiva. La *Collaborative Research Management* (Shani, Guerci, Cirella, 2014), a partire dalla quale ho iniziato a pensare ad una *Collaborative Educational Research* (Fabbri, 2019a), ha proposto una questione importante: come procedere nella ricerca di una compatibilità tra rigore e rilevanza a partire da domande generate dai problemi che i manager (in questo caso, ma possiamo estendere a più attori organizzativi come insegnanti, educatori, consulenti) e gli operatori sul campo sperimentano quotidianamente? Quando e a quali condizioni si generano processi di *inquiry* che integrino conoscenze scientifiche e conoscenze pratiche? Come integrare conoscenze scientifiche e conoscenze pratiche connesse ai modi di lavorare?

La ricerca-azione, la ricerca partecipativa, la ricerca formazione sono i modelli che tradizionalmente hanno tematizzato il rapporto tra teorici e *practitioner*, e vengono rivisitati, cambiati e trasformati da nuovi costrutti che nel tempo si sono imposti: pratiche riflessive, ricerca trasformativa, professionisti riflessivi (Fabbri, 2017).

A tutto ciò la ricerca educativa ha dato un contributo rilevante: pensiamo, in particolare, all'adozione del paradigma riflessivo, e del paradigma trasformativo, all'inclusione degli studi sulla pratica e dell'apprendimento situato e informale, nonché all'assunzione del costrutto di conoscenza come pratica sociale e relazionale. L'approdo verso forme di ricerca collaborativa (Shani, Guerci, Cirella, 2014; Fabbri, Bianchi, 2018) è anche l'esito di un processo di *review* della conoscenza da parte di quella comunità di ricercatori impegnati nell'analisi critica del proprio ruolo e delle conoscenze che intendono produrre. I ricercatori, dentro queste traiettorie, ritengono una distorsione la convinzione (diffusa) che alcuni metodi siano superiori ad altri, che i pratici non abbiano gli strumenti per partecipare in termini di reciprocità a una ricerca che li riguarda. Problematizzano l'idea che la ricerca possa mettere a disposizione un tipo di *expertise* sufficiente ai professionisti per risolvere i loro problemi. Si interrogano sui modi in cui la capacità d'indagine di un professionista possa essere potenziata in seguito all'interazione con chi possiede un'*expertise* fondata sulla conoscenza in azione. Sono convinti che l'alleanza epistemologica tra *insider* e *outsider* sia necessaria per accedere alle componenti più riservate dei problemi che affrontano, attenuando così il rischio di produrre quadri teorici caratterizzati da ingenuità e incongruenze derivanti dalla non conoscenza del contesto.

La "buona indagine qualitativa vecchio stile" è stata in grado di accogliere l'in-

dagine interpretativa, emancipativa o critica, è stata una grande tenda, da rappresentare una metodologia per diversi tipi di ricerca.

L'approccio post-qualitativo (St. Pierre, 2014; 2017; 2021; MacLure, 2013; Gherardi et al., 2016; Fabbri, 2018) di cui si è parlato ha introdotto alcuni interrogativi ed evidenziato alcune criticità.

Le forme convenzionali di ricerca qualitativa intercettano la materialità dell'accadere? Si introduce il contributo di una metodologia di ricerca materialista, che lancia una sfida chiedendo di impegnarsi con la materialità del linguaggio e la sua sfida al funzionamento della rappresentazione (MacLure, 2013).

Quando si chiede di passare da una visione basata sulla coscienza cognitiva, interiorizzata e fenomenologica ad una nozione di esperienza materialista, relazionale, co-costituita, vitale, corporea (Taylor, 2016) si chiede di tematizzare alcune criticità legate a metodologie che non intercettano la materialità del linguaggio stesso e perseguono l'inaugurazione di una ricerca qualitativa non rappresentabile a se stessa (MacLure, 2013).

Il problema dei metodi non è risolto in termini immediati come opzione obbligatoria di un paradigma-teoria, come derivazione diretta di uno strumento da una teoria, come una corrispondenza biunivoca tra oggetto, metodo e strumento di ricerca (St. Pierre, 2014; 2017; Gherardi et al., 2016; Fabbri, 2018; 2019b). La prospettiva post-qualitativa discute la prescrittività delle metodologie. È post-qualitativa perché il suo obiettivo è la sperimentazione e la creazione del nuovo. Non ha un disegno di ricerca formalizzato che ne garantisce così una presunta formalità. La domanda che cosa è l'indagine post-qualitativa rimane aperta e interroga anche la ricerca pedagogica ed educativa.

I futuri posizionamenti dei ricercatori potranno consentire di enfatizzare quegli aspetti che la ricerca qualitativa non ha potuto tematizzare perché preoccupata di dimostrare la propria rigorosità? Gli itinerari di ricerca potranno configurarsi come processi plastici ed emergenti orientati da una dimensione contingente e da una logica di interventi situazionale e dunque meno prigionieri di un disegno di ricerca?

Bibliografia

- Argyris C., Schön D.A. (1998). *L'apprendimento organizzativo. Teoria, Metodo e Pratiche*. Roma: Armando.
- Bourdieu P. (2003). *Per una teoria della pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Engeström Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, R.L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge University Press.
- Engeström Y. (2005). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice*. Lehmanns media.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.

- Fabbri L. (2017). L'insegnante post-riflessivo. L'inquiry come strumento di innovazione professionale. In A.M. Mariani (Ed.), *Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 307-329). Brescia: La Scuola.
- Fabbri L. (2018). L'approccio transdisciplinare e trasformativo alla ricerca. In P. Federighi (Ed.), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 133-140). Firenze: Firenze University Press.
- Fabbri L. (2019a). Per una Collaborative educational research come condizione per lo sviluppo professionale. *Nuova Secondaria*, 10, 149-154.
- Fabbri L. (2019b). Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational Reflective practices*, 1, 7-18.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri L., Rossi B. (2010). *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Fabbri L., Bianchi F. (2018). *Fare ricerca collaborativa*. Roma: Carocci.
- Gherardi S. (2003). La pratica quale concetto fondante di un rinnovamento nello studio dell'apprendimento organizzativo. *Studi organizzativi*, 3, 159-183.
- Gherardi S., Bruni A. (2007). *Studiare le pratiche lavorative*. Bologna: il Mulino.
- Gherardi S., Houtbeckers E., Jalonen M., Kallio G., Katila S., Sele K., et al. (2016). *A Collective Dialogic Inquiry into Post-Qualitative Methodologies*. Helsinki: National Security Agency.
- Lave J. (1988). *Cognition in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti di apprendimento*. Trento: Erickson.
- MacLure M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658-667.
- Malavasi P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marsick V.J. (2009). Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of Workplace Learning*, 4(21), 265-275.
- Marsick V.J., Neaman A. (2018). Adult Informal Learning. In N. Kahnwald, V. Taubig (Eds.), *Informelles Lernen* (pp. 53-72). Wiesbaden: Springer VS.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Rossi B. (2009). *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*. Roma-Bari: Laterza.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Shani A.B., Guerci M., Cirella S. (2014). *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- St. Pierre E.A. (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative Research Toward "Post Inquiry". *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 2-19.
- St. Pierre E.A. (2017). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 686-698.

- St. Pierre E.A. (2021). Post Qualitative Inquiry, the Refusal of Method, and the Risk of the New. *Qualitative Inquiry*, 27(1), 3-9.
- Taylor C.A. (2016). Rethinking the empirical in higher education: post-qualitative inquiry as a less comfortable social science. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(3), 311-324.
- Vygotskij L.S., Cole M. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Per un Orientamento pedagogico e sostenibile

Maria Grazia Riva

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Milano-Bicocca
mariagrazia.riva@unimib.it

1. Orientamento situato: modelli e pratiche oltre la impossibile neutralità

L'orientamento è balzato alla ribalta nell'agenda della politica nazionale ed europea, nella delineazione delle politiche educative, sociali, lavorative. Nei fatti, dopo alcuni decenni di attenzione da parte delle politiche europee, tradotte in varie azioni, finanziamenti e linee-guida, con l'avvento del PNRR e dei relativi ingenti finanziamenti¹ si è generata un'attenzione forte sul tema dell'orientamento da parte delle istituzioni, delle agenzie professionali, del terzo settore, dei *social* e della stampa. Secondo la letteratura vi sono rappresentazioni diverse e, a volte, conflittuali di orientamento. Semplificando e prendendo in considerazione i modelli opposti, possiamo fare riferimento per un verso a un modello funzionalista e neoliberista – volto all'adattamento al sistema, centrato sul *matching* tra individuo e azienda/ente lavorativo, sulla dimensione prevalentemente professionalizzante e sullo sviluppo di competenze soprattutto utili al mondo del lavoro in sé – e, per l'altro verso, a un modello che concepisce l'orientamento come uno strumento di promozione e di giustizia sociale, di emancipazione democratica per tutte e tutti, nell'ottica dei *goal* dell'Agenda ONU 2030 quali quelli di un'istruzione di qualità, della parità di genere, di un lavoro decente e della crescita economica. Per Guichard (2021) l'orientamento deve aiutare i soggetti a pensare al loro futuro secondo gli obiettivi dell'Agenda 2030, con una visione generale che mira a un'esistenza dignitosa per tutte e tutti. Vanno promosse attività educative di costruzione del futuro, specie per i giovani, e per gli adulti vanno attuate azioni di consulenza alla carriera e dialoghi riflessivi. Tale supporto tende a sviluppare un apprendimento rispetto ai ruoli che possono essere ricoperti lungo l'arco della vita, al funzionamento dell'organizzazione lavorativa, alla conciliazione o meno tra vita personale e vita lavorativa, favorendo la presa di coscienza delle implicazioni dannose di al-

1 <https://www.mur.gov.it/it/pnrr/misure-e-componenti/m4c1/investimento-16-orientamento-attivo-nella-transizione>; <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/linee+guida+orientamento-signed.pdf/d02014c6-4b76-7a11-9dbf-1dc9b495de38?version=1.0&t=1672213371208>, che riguardano azioni da parte del MUR – Ministero dell'Università e della Ricerca e da parte del MIM – Ministero dell'Istruzione e del Merito relativamente al PNRR – Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, cons. il 4.3.2023.

cune tipologie di lavoro nei diversi ambiti dell'esistenza. Nello stesso tempo vanno stimolati processi riflessivi su come ogni individuo può contribuire al raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda ONU per la sostenibilità. In questa direzione ognuno andrebbe sollecitato, attraverso percorsi formativi orientativi, a individuare per quali obiettivi vorrebbe impegnarsi, con quali lavori operare per raggiungerli, quali abilità, conoscenze e atteggiamenti sviluppare e attraverso quali percorsi formativi. Secondo Trovato², relativamente al modello funzionalista neoliberista, "dietro accattivanti matrici terminologico-concettuali (profilazione, *soft-skills*, *storytelling*, *academy* aziendali, scuola affettuosa, vocazione, aspirazioni, l'orientatore 'a regime', *testimonial* del lavoro), non differenti nella sostanza da quanto divulgato finora, propone/propina tradizionali modelli formativi e politico-sociali però fortemente permeati da una logica di mercato e da una personalizzazione degli interventi. Il destino dell'orientamento appare segnato, dentro una dimensione in cui i fondamenti educativi della scuola vengono sacrificati a visioni aziendalistiche o comunque professionalizzanti (vds. anche la polarizzazione verso gli ITS), quasi una privatizzazione di tale dispositivo formativo". È importante chiedersi che modello di orientamento si propone in quanto è collegato a un certo modello di società. L'orientamento svolge un ruolo centrale ed efficace, quando funziona, per delineare gli scenari futuri sociali, formativi e professionali dentro cui valutare se e come collocarsi. E, pertanto, occorre chiedersi anche, in modo correlato, quale modello di uomo, di donna, di bambino e di giovane, di rapporto intergenerazionale, di relazione educativa si possiede, più o meno esplicitamente e consapevolmente, quando spingiamo certi modelli di orientamento.

2. Orientamento e futuri: un travagliato percorso tra sfiducia e speranza

Promuovere orientamento e partecipare ai percorsi formativi di orientamento implica entrare in relazione con le rappresentazioni di futuro. Si genera un rapporto complesso nel soggetto rispetto alla connessione fra le diverse istanze della temporalità, passato, presente e futuro. La capacità di potersi orientare nel futuro dipende da molti elementi, a partire dal vissuto del passato come tempo-spazio di blocco o di fiducia e di speranza. Benasayag e Schmit (2004) hanno portato argomentazioni a favore di una rimozione del futuro, facendo riferimento al cambio di segno del futuro espresso nel passaggio dalla prima alla seconda modernità. Si è così affermata una nuova semantica dell'avvenire, caratterizzata più dall'imprevedibilità e dall'incertezza che dalla fiducia e dalla speranza. Per quei giovani "il presente diventa il solo orizzonte temporale rilevante e riconoscibile, ma anche maneggiabile e controllabile" (Merico, 2017, p. 64). Il futuro viene percepito come

2 Trovato D., *Orientamento oggi: il 'passato' che ritorna o il 'futuro' che avanza?*, <https://www.sio-online.it/newsletter/orientamento-oggi-il-passato-che-ritorna-o-il-futuro-che-avanza/>, cons. il 4.3.2023.

alienato, portando così al rifiuto della pianificazione a lungo termine e alla focalizzazione sui bisogni della situazione contingente. Altri studiosi evidenziano come la società contemporanea apra a molte possibilità (Bellanca, 2018), rispetto a fasi in cui il futuro veniva considerato univoco in quanto ripetizione o continuazione di modelli del passato. Questa fragile apertura alle possibilità in divenire va nutrita attraverso la creatività e l'utopia per poter dare forma a cambiamenti sostanziali, aderenti ad approcci partecipativi e democratici. È importante investire in programmi di orientamento per costruire una cultura del futuro (Camussi, 2021) a partire dalla scuola primaria e poi via via, come peraltro indicato nelle linee-guida europee sull'apprendimento permanente³. Per dare basi adeguate a tale cultura la progettazione degli interventi di orientamento deve essere impostata in modo da tener conto dell'incertezza, da identificare le barriere, gli stereotipi, i condizionamenti a tutti i livelli – di genere, di etnia, di religione, economici –, da puntare all'inclusione sociale, da confrontarsi con le caratteristiche del lavoro del XXI secolo, precario, mobile, flessibile; il che comporta crisi di identità e fragilità personale e lavorativa (Soresi, Nota, 2020; Boffo, 2018; Cunti, 2017; Costa, 2015; Fabbri, Rossi, 2009). I *future's studies* (Poli, 2017; Amara, 1981) sottolineano una declinazione degli scenari futuri, identificando i futuri possibili, i futuri plausibili, i futuri probabili, i futuri preferibili. I futuri possibili includono tutti i tipi di futuri che si possono immaginare, i futuri plausibili costituiscono una restrizione dei futuri possibili (Poli, 2017), indicando quei futuri che veramente si potrebbero verificare in base alle conoscenze correntemente possedute. I futuri probabili rappresentano a loro volta una restrizione dei futuri plausibili, in quanto appaiono quelli più realistici in base alle analisi delle tendenze in atto. Infine, i futuri preferibili identificano gli scenari in cui desidereremmo vivere, giungendo così a identificarsi con i futuri desiderabili.

3. Orientamento pedagogico e creazione di contesti capacitanti

Un approccio pedagogico all'orientamento è in grado di evidenziare le tante componenti che condizionano a livello storico, sociale, familiare, educativo e istituzionale le storie individuali di scelta e di costruzione dei progetti di vita, a livello esplicito e implicito. Le istituzioni, le società, la politica devono costruire sistemi e dispositivi formativi e di accompagnamento che, grazie all'intreccio di più variabili, realizzino contesti capacitanti (Nussbaum, 2012; Sen, 2000) – comunitari, inclusivi, partecipativi – lungo l'arco della vita. Essi vanno predisposti in modo tale da permettere ai soggetti di esprimersi (Dato, 2020; Batini, 2015) e di poter trasformare le potenzialità *in nuce* in competenze effettive (Mannese, 2020; Mar-

3 Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\), cons. il 5.3.2023](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01), cons. il 5.3.2023).

gottini, 2017), indicando vie per realizzare l'emancipazione tanto invocata a voce, ponendosi come perno di un approccio democratico alla società e alle relazioni intergenerazionali. I percorsi educativi, predisposti secondo questo tipo di concezione del ruolo dei contesti, devono porre al centro il lavoro pedagogico per far prendere consapevolezza delle disuguaglianze, delle asimmetrie e delle disparità stridenti su tante dimensioni⁴ (Camussi, 2021). Ad esempio, l'operare educativo e formativo può andare a rintracciare gli stereotipi di genere che, spesso in modo implicito, rendono prescrittive attitudini e ruoli a partire dal sesso di nascita, così come le molteplici forme della violenza di genere, le ragioni della segregazione orizzontale e verticale di genere nei corsi di laurea e nelle carriere professionali. Gli uomini si iscrivono in misura molto ridotta ai corsi di laurea che preparano alle professioni nelle relazioni di cura e le donne parimenti frequentano in piccola percentuale i percorsi formativi che abilitano alle professioni nell'area STEM. Attenzione va posta, con l'imporsi della società della conoscenza, anche al *gender digital divide*, che può andare ad aggravare il carico degli svantaggi per le donne, specie per quelle maggiormente in condizioni di fragilità. I percorsi educativi all'orientamento devono quindi essere concepiti, progettati e realizzati pensando a tutto l'arco della vita (Loiodice, 2010), dalla nascita alla vecchiaia, offrendo strumenti per non perdersi nella complessità sociale attuale e potendo interiorizzare l'immagine di sé come persone portatrici di diritti; comprendendo pian piano come servirsene per costruire il proprio futuro, cercando strumenti per incidere e oltrepassare la sensazione di rassegnazione e di accettazione dell'esistente. I contesti per l'orientamento sostenibile possono realizzarsi attraverso azioni educative e politiche di costruzione di dispositivi pedagogici (Palmieri, 2018; Ferrante, 2017; Palma, 2016), in cui la dimensione intenzionale nella progettazione dell'intervento orientativo si accompagna a una tensione a cogliere gli aspetti latenti ma determinanti sempre presenti nella relazione educativa (Riva, 2004, 2021; Ulivieri, 2021), negli ingorghi emotivi, così come nelle dinamiche di potere familiari, sociali, istituzionali, e nelle scelte di vita e di lavoro future. La presa in carico dello specifico potere pedagogico (Riva, 2020, 2022) di saper creare dispositivi di orientamento formativo genera una qualità fortemente capacitante dei contesti educativi, familiari, scolastici, associativi e organizzativi, istituzionali che incontrano i nostri giovani. A sintesi, l'orientamento non può investire di tutta la responsabilità della scelta solo il giovane ma richiede alle istituzioni di assumersi piena responsabilità nel predisporre dispositivi di accompagnamento che rendano i contesti di vita, di scuola e di università, di lavoro generativi e capacitanti, dunque pienamente "sostenibili", in linea con l'Agenda ONU 2030 per la sostenibilità.

4 Cfr. Dati ISTAT, OCSE, EUROSTAT, 2019 e 2020.

Bibliografia

- Amara R. (1981). The Futures Field: Searching for Definitions and Boundaries. *The Futurist*, 15 (1), 25-29.
- Batini F. (2015). *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*. Torino: Loescher.
- Bellanca N. (2018). *Le possibilità del future*. Torino: Rosenberg e Sellier.
- Benasayag M., Schmit M. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Boffo V. (2018). *Employability and competences*. Firenze: Firenze University Press.
- Camussi E. (2021). Il piano Colao: Orientamento e Life Design in prospettiva di genere. *SIO*, <https://www.sio-online.it/newsletter/il-piano-colao-orientamento-e-life-design-in-prospettiva-di-genero/>
- Costa M. (2015). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2017). Criticità del lavoro ed istanze di orientamento nella formazione. *METIS*, 6, <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/983-2017-07-10-13-24-23.html>
- Dato D. (2020). *E-guidance. Percorsi online di orientamento formativo di gruppo per studenti universitari*. Bari: Progedit.
- Fabbri L., Rossi B. (2009). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
- Guichard J. (2021). Accompagnare l'orientamento di individui e gruppi. *Quaderni di orientamento*, 57, 16-26.
- Loiodice I. (2010). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese E. (2020). *L'orientamento efficace*. Milano: FrancoAngeli.
- Margottini M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'Università*. Milano: LED.
- Merico M. (2017). Futuri in movimento. Prospettive temporali e orientamenti al futuro dei giovani. *The Lab's Quarterly*, 4, 57-77.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Palma M. (2016). *Il dispositivo educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Poli R. (Ed.). (2017). *Strategie di futuro in classe*. IPRASE, Provincia autonoma di Trento.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico*. Milano: Guerini.
- Riva M.G. (2020). Orientamento. Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti. *Pedagogia più Didattica*, 6, 37-50.
- Riva M.G. (2021). *La consulenza pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva M.G. (2022). Orientare i giovani. Una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili. *Education Sciences and Society*, 1, 31-44.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo e la libertà*. Bologna: Il Mulino.
- Soresi S., Nota L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale. Modelli, strumenti e buone pratiche*. Bologna: Il Mulino.
- Ulivieri S. (2021). *La cura dello sguardo. Linguaggio degli affetti e lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.

Il sistema Scuola. Per quale orientamento? Per quale lavoro? Una lettura parziale di una pedagoga sperimentale

Ira Vannini

Professoressa Ordinaria - Università di Bologna
ira.vannini@unibo.it

1. Leggere il sistema Scuola all'interno della questione politica e sociale del Lavoro

Allo scopo di trovare un focus di analisi privilegiato fra i tre concetti che hanno fatto da cornice al dibattito di questo importante convegno SIPED, ho identificato come punto di partenza quello del sistema educativo e, all'interno di esso, il sistema Scuola, di cui maggiormente si occupano le mie ricerche.

Le domande iniziali sono dunque: come funziona oggi la Scuola? E quanto essa riesce effettivamente a contribuire a percorsi di orientamento e di lavoro equi e di qualità?

Mi ha aiutato a problematizzare la risposta la rilettura di un volume lontano nel tempo, dal titolo *Quale Società?*, del 1984. Si tratta di un volume che raccoglie i risultati del dibattito di un gruppo di intellettuali che si riunirono a Roma, a Villa Mirafiori, con il coordinamento di Aldo Visalberghi, per discutere di una ipotesi progettuale oggi più che mai attuale, ossia la possibilità di garantire a tutte e a tutti, in modo democratico, il diritto a un lavoro di qualità, che sia gratificante, che permetta a ciascuno di svolgere attività impegnative, ricche e progettuali.

Il gruppo di ricerca¹, che raccoglieva studiosi di molteplici ambiti disciplinari, partiva dalla constatazione di un'attenzione scarsa o nulla della società e del progresso "dedicata alla sperequazione più grave, quella relativa alla qualità del lavoro e al livello di reale gratificazione che il lavoratore può trarne". E ancora metteva l'accento sulla distinzione "fra coloro che possono trarre reale gratificazione dal proprio lavoro (e il cui tempo libero si intreccia per lo più funzionalmente col lavoro stesso) e quelli che nel tempo libero devono trovare solo compensazione per

1 Gli intellettuali che parteciparono al dibattito si ritrovarono a Roma in un seminario di Scienze dell'Educazione, organizzato presso la Facoltà di Lettere dell'Università Sapienza. Coloro che parteciparono con contributi furono: Falco Accame, Piero Angela, Jarl Bengtsson, Sergio Bruno, Federico Butera, Nicola Cacace, Silvia Campanella, Alessandro Cavalli, Antonio Cobalti, Giuseppe Della Rocca, Gianfranco Ferretti, Giorgio Gagliani, Ettore Gelpi, Roberto Guiducci, Paolo Manzelli, Saul Meghnagi, Franco Momigliano, Adriano Pagnin, Michele Salvati, Nicola Siciliani De Cumis, Carmen J. Sirianni, Paolo Sylos Labini, Benedetto Vertecchi, Aldo Visalberghi.

la monotonia povera e logorante del loro impegno produttivo” (Visalberghi, 1984, pp. Xss.).

Quarant’anni dopo, la società è profondamente cambiata e l’ipotesi del gruppo *Quale società?* appare legata a ideali di democrazia egualitaria considerabili oggi forse ingenui o, comunque, scomodi. Tuttavia, il tema politico delle diseguaglianze sociali – mai sanate e ormai trasformate in un problema endemico di una società in crisi che perlopiù ha rinunciato a ideali di futuro per aderire all’ideologia unica del mercato – porta quasi naturalmente a rimettere al centro il problema della dignità (o non dignità) del lavoro e del lavoratore, della sua gratificazione e delle sue possibilità progettuali di crescita umana e sociale, che sono oggi prerogativa soltanto di una parte (troppo piccola) della popolazione. Come analizzare dunque il funzionamento del sistema scolastico, e la sua capacità di resistere o contrastare le diseguaglianze, senza leggerlo all’interno della cornice delle diseguaglianze politiche e sociali del Lavoro?

1.1 *L’istruzione per garantire possibilità di lavoro*

Le connessioni tra Scuola e Lavoro, sappiamo, sono molteplici, non fosse altro che per le potenzialità che il sistema scolastico dovrebbe offrire alla popolazione per accedere al mondo del lavoro e per garantire a esso adeguate competenze culturali, scientifiche, tecniche.

Se a questo proposito osserviamo solo alcuni fra i dati statistici derivanti dalle principali analisi di cui oggi disponiamo in Italia², ci accorgiamo che il rapporto scuola-lavoro continua a essere una lente privilegiata attraverso la quale approfondire il tema delle diseguaglianze sociali. Già a partire dall’analisi dell’incidenza del titolo di studio sulle possibilità di occupazione, i dati mostrano che durante gli ultimi anni – in particolare durante la pandemia, dal 2019 al 2020 – il tasso di occupazione è calato per tutte le classi di età, ma a farne le spese sono stati soprattutto i giovani meno istruiti: se tra i giovani di 30-34 anni laureati il tasso di occupazione è calato di pochi decimi, il calo è stato più evidente fra i diplomati e di oltre 3 punti percentuali fra coloro che avevano come titolo di studio solo la licenza media inferiore. Su un periodo di tempo più lungo (dal 2008 al 2020), le analisi mostrano l’incidenza dell’abbandono precoce degli studi sul tasso di occupazione: in Italia il calo è stato di quasi 20 punti percentuali, ma all’interno del Paese è il Sud a pagare maggiormente il costo di un sistema del lavoro già in fortissima difficoltà, dove i giovani di 18-24 anni avevano nel 2020 un tasso di occupazione inferiore al 25%.

Insomma, l’istruzione aiuta ancora i giovani a resistere all’interno del mondo

2 Un particolare ringraziamento per la stesura di questo contributo va all’Associazione “Con i bambini” (impresa sociale – Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile), dai cui report di analisi secondarie sono state estrapolate alcune delle informazioni statistiche qui contenute e che ha dato la disponibilità al loro utilizzo.

del lavoro, ma il nostro Paese sconta un'enorme sofferenza in termini di livelli di istruzione: nel 2021 la percentuale di laureati era poco superiore al 28% (dato europeo più basso in assoluto dopo la Romania) con tassi di abbandono purtroppo ancora troppo elevati. Le ultime ricerche sui percorsi universitari (Colicchio et al., 2022) mettono in luce che i fattori socioeconomici incidono fortemente sulla regolarità delle carriere universitarie e la possibilità di portare a compimento un percorso di laurea triennale, evidenziando come la questione del "merito" non sia altro che pura retorica nella bocca di chi voglia scaricare sui singoli individui "la colpa" di un sistema Paese che da decenni non investe su istruzione e cultura. Diverse sono le azioni di sostegno che sarebbero necessarie per garantire situazioni di maggiore equità e maggiore diffusione di una formazione terziaria fra la popolazione italiana: azioni di tutorato durante gli studi, interventi di monitoraggio preventivo degli studenti con percorsi irregolari messi in atto dagli organi di ateneo, ma soprattutto politiche per gli alloggi, i trasporti, per garantire supporti economici a coloro che si trovano in condizioni di svantaggio. I ricercatori dello studio recentemente pubblicato su Scuola Democratica evidenziano: "A nostro avviso l'analisi ha reso evidente l'emergere prepotente di fabbisogni di studentesse e studenti che reclamano, silenziosamente, maggiore attenzione a temi quali l'alloggio, i trasporti e, più in generale, i servizi a sostegno di chi è in condizioni di svantaggio, cinicamente confusi con il demerito" (2022, cit. p. 438).

1.2 *Nella scuola si approfondiscono diseguaglianze*

Nei fatti, l'attuale mistificante retorica del *merito* è ovunque disconfermata dai dati di ricerca sui risultati del nostro sistema scolastico: in esso, da sempre, la provenienza socio-economico-culturale degli studenti costituisce il principale fattore utile a spiegare i risultati di apprendimento raggiunti. A questo fattore³ si associano oggi variabili quali l'appartenenza a famiglie straniere di prima o seconda immigrazione, l'appartenenza a territori geografici più o meno a sud del Paese, l'aver accumulato insuccessi o fallimenti nel precedente percorso di studi; ma si tratta pur sempre di variabili moderatrici che null'altro fanno che aumentare la forza della relazione tra il ceto socio-economico di appartenenza e il rendimento scolastico (come si osserva dagli ultimi rapporti Invalsi, IEA-Pirls, IEA-Timss, OCSE-Pisa). Difficile immaginare che un sistema scolastico di tal genere – dove quasi il 60% degli studenti all'ottavo grado con svantaggio socio-economico-culturale si attesta al massimo al livello 2 delle abilità in Italiano misurate da Invalsi, contro il 20% dei loro compagni provenienti da famiglie agiate (rapporto Invalsi 2020/21) – possa spiegare con il merito il successo nell'apprendimento degli studenti. Si tratta invece di un sistema che palesemente evidenzia diseguaglianze, favorendo – sempre più negli ultimi anni – chi già ha possibilità e ostacolando coloro

3 www.conibambini.org

che appartengono a status più bassi. E, come afferma Vertecchi, sospingendo sempre più *al di là del fossato* chi è stato colpito da sorti di nascita non elevate:

“Oggi abbiamo dunque una frattura nella popolazione in età dello sviluppo che lascia invariata la sponda dei favoriti, mentre cresce l’intervallo che la separa dalla sponda opposta” (Vertecchi, 2023).

La ricchezza dei territori e delle famiglie di provenienza costituisce un elemento determinante per il successo negli studi; ma anche solo osservando le variabili connesse al titolo di studio dei genitori, si osserva (rapporto *Con i bambini* su dati OCSE 2018) che la probabilità di non raggiungere un diploma di scuola secondaria di secondo grado se i genitori non sono diplomati supera il 60% (la probabilità più elevata tra i Paesi OCSE dopo quella della Turchia), evidenziando come il nostro sistema scolastico non sia in grado di creare mobilità sociale. Ciò che invece accade è che gli strati più disagiati della popolazione tendono a fuoriuscire precocemente dal sistema scolastico o a raggiungere livelli di abilità di base molto modesti, spesso non adeguati alle richieste di partecipazione attiva e cittadinanza di una società sempre più complessa. Pur essendo significativamente diminuito nei decenni il tasso di abbandono precoce degli studi, nel 2021 (elaborazioni *Con i bambini* su dati Istat e Invalsi 2021) la percentuale di giovani italiani tra i 18 e i 24 anni che non aveva raggiunto il diploma di scuola secondaria di secondo grado era ancora pari al 13,1% (contro una media dei paesi dell’Unione Europea inferiore al 10%), ma a essa va sommata una percentuale del 9,5% di diplomati con livelli 1 e 2 nelle abilità misurate da Invalsi, livelli ritenuti non adeguati per esercitare pienamente il diritto alla cittadinanza. Si tratta del fenomeno attualmente denominato “dispersione implicita”⁴, ossia una promozione scolastica formale che non corrisponde all’effettivo raggiungimento delle abilità necessarie a esercitare nei fatti tale diritto. Il fenomeno – che tocca in modo fortemente diseguale i territori regionali del nostro Paese (con percentuali di dispersione implicita che vanno dall’1,7% in Lombardia o in Friuli fino al 22,4% in Calabria) – è di nuovo strettamente correlato all’indice socio-economico-culturale di provenienza degli studenti, sia in termini di territorio sia in termini familiari; e per tale motivo, può essere considerato un effetto di vera e propria *selezione* che il nostro sistema scolastico esercita sui propri allievi. Non è dunque superata la riflessione che Mario Gattullo faceva nel 1991 quando criticava duramente l’uso ipocrita di termini “morbidi” e generici quali *la dispersione* per nascondere intenzionalità politiche del sistema Scuola contrarie al mandato democratico della nostra Costituzione.

Se i cambiamenti nella scuola non vengono, ci si può accontentare di cambiare le parole. Cambia allora nome anche la selezione, che si trasforma in *dispersione*.

4 Si fa qui riferimento al costrutto operativo di *dispersione implicita* che INVALSI ha cercato di definire a partire dal 2019, ossia la percentuale di studenti che, contemporaneamente, nelle prove Invasi di Italiano, Matematica e Inglese raggiunge al massimo il livello 2 (sito Invalsi OPEN).

Non pare che la sostituzione sia stata introdotta da molto tempo, né importa sapere a chi essa sia dovuta. È probabile che la diffusione del nuovo termine sia stata facilitata dalla sua ‘morbidezza’: la dispersione è meno ‘cattiva’ della selezione, non evoca conflitti e intenzioni (di individui o di gruppi sociali), rinvia all’ipotesi che la responsabilità principale degli insuccessi a scuola sia degli alunni e delle loro famiglie. Insomma, mentre la società e la scuola selezionano, gli scolari si disperdono.

Ma il termine non si riferisce a nulla di preciso: mentre i ritardi e gli abbandoni (con le ripetenze e le bocciature che ne sono le cause scolastiche) indicano in modo trasparente le modalità in cui la selezione (termine anch’esso chiarissimo) si articola, la dispersione non si riferisce ad alcuno di tali processi. Un termine generico e un riferimento impreciso per il nascondimento dei fatti reali: anche i cambiamenti verbali possono servire (Gattullo, 1991, p. 128).

2. Quale Scuola per (un orientamento) e un lavoro meno diseguali?

“La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde”, scrivevano nel 1967 i Ragazzi della Scuola di Barbiana. E il problema persiste a essere il medesimo ancora oggi nella scuola italiana.

La dispersione di risorse intellettuali costituisce nei fatti una questione non patologica del nostro sistema scolastico, bensì *fisiologica* (Gattullo, 1991, p. 38), “un connotato permanente dell’istituzione”, un elemento così abituale da osservare, ormai fin dalle prime indagini sulla selezione scolastica in Italia⁵ degli anni ‘60, che nel senso comune quasi non appare degno di considerazione, come fosse un fenomeno naturale immodificabile. Tutto ciò provoca, da un lato, un folto numero di studenti che non riesce a raggiungere un diploma di scuola secondaria superiore, accedendo così al mondo del lavoro con bassa qualificazione e rimanendo maggiormente in balia di contratti di cosiddetto “lavoro povero”; dall’altro lato, a questo folto numero si aggiungono percentuali importanti di giovani in condizioni, appunto, di dispersione implicita. Si tratta dello stesso fenomeno che già Vertecchi (2012) definiva di *dispersione inapparente*, ossia quella velata incapacità della scuola di fornire a tutti e a tutte le competenze necessarie ad agire come cittadini, senza riuscire a sanare le differenze di ingresso attraverso una reale didattica di *individualizzazione* (Vertecchi et al., 1994; Vertecchi, 2003; 2012; Baldacci, 2002; 2005; Vannini, 2009; Ciani, Ferrari, Vannini, 2020; Bonazza, 2022), unica strategia utile a portare tutti gli studenti, attraverso percorsi diversificati, a conseguire buoni risultati di apprendimento.

Questa caratteristica di iniquità strutturale della Scuola – moneta di pagamento per un sistema in grandissima parte abbandonato a mere logiche neoliberiste –

5 Da molto tempo conosciamo i risultati che caratterizzano il nostro sistema di istruzione, a partire dalle prime indagini internazionali e nazionali degli anni ‘60 (cfr. Boutorline, Tesi, 1961; Visalberghi, 1964).

comporta una perdita inestimabile di quello che potremmo definire, nella stessa logica, un *capitale intellettuale* che sarebbe indispensabile per il Paese e per lo sviluppo del sistema del Lavoro. È tuttavia nella stessa logica miope che anche il sistema Lavoro investe oggi ben poco in innovazione, ricerca e sviluppo, sia nelle piccole e medie imprese sia nel settore pubblico, creando una polarizzazione tra i pochi profili altamente qualificati fortemente ricercati (per contratti indeterminati e ben remunerati) e una grande quantità di profili a media e bassa qualificazione, preda appunto di contratti di lavoro povero e senza tutele⁶.

Si crea pertanto un corto circuito tra politiche per il lavoro stagnanti, che non supportano un messaggio di alta qualificazione intellettuale e di sviluppo di competenze elevate, e una scuola che non possiede le risorse – economiche e umane – per provare a immaginare una rotta differente, per supportare un messaggio di qualità ed equità dei saperi in ragione di una società più democratica e innovativa per tutti. La selezione scolastica – o il lasciare che la dispersione implicita agisca indirettamente in favore di una esclusione di ampi strati di popolazione dai saperi più elevati – diviene dunque da sempre la risposta più semplice per un sistema che non è in grado di cambiare.

Il cambiamento che sarebbe necessario nel sistema scolastico comporterebbe un vero e proprio spostamento di paradigma, una visione politica, sociale e didattico-educativa differente della Scuola. Vertecchi, ancora alla metà degli anni '80 del secolo scorso, la esprimeva in questo modo:

Se si vuole respingere una nozione deterministica dell'educazione bisogna che la scuola acquisti una capacità di selezione positiva, fondata cioè non sull'esclusione ma sull'inclusione.

Si tratta di indicare per ciascun allievo un percorso formativo che consenta la più ampia espressione delle sue capacità e nello stesso tempo non pregiudichi alcuna possibilità di ulteriore acquisizione di competenze, né sia predittivo, almeno per tempi lunghi, della qualità del lavoro che potrà essere svolto.

La condizione perché la scuola sia in grado di attuare una selezione positiva è che la formazione di base assicuri a tutta la popolazione il possesso diffuso di abilità fondamentali: se la selezione è una scelta, e la scelta consente di essere diversi, bisogna però che le condizioni di scelta siano uguali.

In altre parole la selezione è positiva se non è condizionata, e non è condizionata se interviene su un corredo di abilità uniformemente posseduto ed apprezzabile per quantità e qualità (Vertecchi, 1984, pp. 248ss.).

Si tratta di una idea di Scuola che necessita in primo luogo di essere condivisa a livello di politiche di macro-sistema, capaci di sganciare l'obiettivo della democrazia dei saperi dal piano dell'utopia per portarlo sul piano della riproget-

6 Riferimento a Bollettini ADAPT (associazione ADAPT è una associazione senza fini di lucro, fondata da Marco Biagi nel 2000 per promuovere, in un'ottica internazionale e comparata, studi e ricerche nell'ambito delle relazioni industriali e di lavoro – www.adapt.it).

tazione concreta delle condizioni e delle risorse necessarie per una riforma dell'istruzione.

La complessità di una riforma di tal genere richiederebbe di tener conto di una molteplicità di fattori del sistema scolastico che agiscono sinergicamente e contemporaneamente sui diversi piani del macro- del meso- e del micro-sistema (Vannini, 2023). Essi dovrebbero riprendere quelle linee di azione che già erano state immaginate nell'ultimo scorcio di fine millennio (*cf.* anche Gattullo, 1991, pp. 123ss.): dalla cura dei curricoli scolastici, alla formazione universitaria completa (reale e riconosciuta) degli insegnanti di ogni ordine e grado, a una decisa presa in carico del problema del loro reclutamento e dei percorsi di carriera, fino a un ripensamento dei rapporti fra Scuole, istituti Invalsi e Indire e Ministero, che garantisca sostenibilità, coerenza e adesione ai contesti per l'effettiva realizzazione di pratiche collegiali, progettuali e valutative interne agli istituti scolastici. Non dovrebbe tuttavia mancare un'attenzione precipua per quei cambiamenti che dovrebbero coinvolgere aspetti *organici* di sistema, in particolare di riforma della scuola secondaria e di attenuazione della rigidità del suo funzionamento curricolare e didattico.

3. Quale contributo possibile dalla comunità pedagogica?

Vi è un piano del tutto scientifico che richiama il mondo pedagogico a interrogarsi su quale sia il contributo che la ricerca educativa può portare alla questione delle diseguaglianze che si riproducono nei sistemi politico-sociali della Scuola e del Lavoro.

L'interrogativo richiama la comunità tutta, nelle sue differenti competenze teoriche, storico-letterarie ed empiriche (soprattutto, queste ultime, per quanto attiene alla ricerca didattica e valutativa), a condividere processi di ricerca orientati a descrivere, comprendere e finanche spiegare il fenomeno della mancata equità del sistema scolastico, ponendo la lotta contro le diseguaglianze e l'ideale di una scuola democratica come punto principale di riferimento.

Si tratta di lavorare – insieme al mondo degli insegnanti e ad altri settori disciplinari interessati all'ambito educativo – al fine di costruire quadri concettuali e ipotesi teoriche, delineare modelli interpretativi di tipo storico e filosofico, definire ipotesi operative su strategie educative e didattiche e mettere a punto impianti valutativi utili a controllarne l'efficacia.

Occorre sottolineare che, in tale quadro, uno dei principali contributi che compete e può offrire il settore specifico della Pedagogia Sperimentale è quello della ricerca di tipo quantitativo, capace di analizzare fenomeni a livello di macro-sistemi e con buone garanzie di validità esterna, per fornire quadri interpretativi ampi, utili a successivi o complementari approfondimenti di tipo qualitativo.

3.1 *Il contributo specifico della Pedagogia Sperimentale*

Il settore scientifico-disciplinare della Pedagogia Sperimentale nasce in Italia con una vocazione specificamente legata a un paradigma neo-positivista e, appunto, sperimentale, che ha fin da subito privilegiato la ricerca empirica con approccio quantitativo, sia attraverso le grandi indagini osservative e correlazionali, sia attraverso impianti di vera e propria sperimentazione. La nascita di questa scienza – che i grandi maestri definivano *a servizio* delle altre scienze pedagogiche e dell'educazione orientandone l'attenzione verso gli aspetti fondanti del *metodo* empirico (Visalberghi, 1978; Calonghi, 1989) – ha consentito alla pedagogia, purtroppo solo a partire dalla seconda metà del secolo scorso, di connotarsi anche nel nostro Paese come scienza autonoma. A proposito del ritardo con il quale tutto ciò è avvenuto, non sembra inutile qui ricordare che:

Il ritardo è stato poi accompagnato da una certa resistenza e da scetticismo rispetto alle prime importantissime ricerche – soprattutto degli anni sessanta e settanta del secolo scorso – condotte dai primi maestri della Pedagogia sperimentale italiana (Aldo Visalberghi, Luigi Calonghi, Egle Becchi, Maria Corda Costa, Mauro Laeng) e della Psicologia dell'educazione (Carmela Metelli di Lallo, Clotilde Pontecorvo, Lydia Tornatore, Lucia Lumbelli) che aprirono finalmente la strada a procedure di controllo sistematico nei contesti dell'insegnamento-apprendimento in ambito scolastico. Gli sviluppi di queste ricerche, pur di grande valore scientifico, vennero penalizzati soprattutto da un tratto diffuso di sfiducia e indifferenza nei confronti della ricerca empirica, e in particolare di approcci di tipo quantitativo. Tutto questo ha avuto storicamente ricadute significative sulla progressiva e tormentata costruzione di una *cultura* della ricerca educativa nel nostro Paese, spesso impreparata ad affrontare questioni metodologiche e tecniche delle indagini empiriche e delle sperimentazioni e insieme affezionata ad un'idea esclusivamente filosofica di 'educazione'. Tutto ciò ha spesso creato una concezione errata di separatezza tra gli studi di filosofia dell'educazione e i percorsi di ricerca empirica e sperimentale, quasi fossero due ambiti di studio mutuamente escludentesi. Non è difficile comprendere la pericolosità – in termini epistemologici – di una tale logica di separazione all'interno di un campo disciplinare come quello delle Scienze dell'Educazione che necessita di una costante attenzione a definire ipotesi operative teoricamente fondate e di connettere costantemente (e ciclicamente) momento teorico e momento empirico delle proprie ricerche. Queste visioni restrittive degli studi in ambito educativo hanno inoltre aperto il campo a incursioni da parte di pseudo-esperti, a interpretazioni dei fenomeni educativi di tipo impressionistico, emotivo, basate su percorsi esperienziali (troppo frequentemente spacciati per indagini empiriche) (Vannini, 2019, p. 189).

Ciò che connota primariamente il processo della ricerca empirica, nelle sue dimensioni di ricerca descrittiva e di ricerca sperimentale, è la *cultura del dato* (Vannini, 2009, p. 21), intesa nel senso di un pensiero umile che si avvicina alla realtà

per raccoglierne evidenze senza pregiudizi, un'abitudine alla sospensione del giudizio e al rigore metodologico. Non per assolutizzare il dato e rinunciare a paradigmi di interpretazione e comprensione della realtà, bensì, al contrario, per ricordarsi che il fare ricerca è un'attività che non conduce a verità indiscusse e indiscutibili, ma porta a delineare e mettere continuamente alla prova ipotesi parziali, via via sempre più coerenti con il fenomeno stesso, mai completamente definitive (cfr. Visalberghi, 2002).

Ed è proprio questo il principale compito che la Pedagogia Sperimentale dovrebbe avere, in particolare nel campo di una delle problematiche politiche e pedagogiche più rilevanti per il nostro tempo: l'analisi delle disuguaglianze nei sistemi di istruzione e le relazioni che esse hanno con il mondo del lavoro. Il privilegio di uno sguardo quantitativo-sperimentale è quello di poter definire e realizzare disegni di ricerca che abbiamo al centro, appunto, analisi di macro-sistema e possibilità di risultati con validità esterna: sono indispensabili a questo proposito analisi serie e rigorose, guidate da ipotesi pedagogicamente fondate, che sappiano aiutare a leggere la questione delle disuguaglianze nel sistema educativo entro un quadro di variabili ampio, che comprendano non solo il sistema-scuola, ma anche il sistema sociale, politico e del lavoro, che consentano letture diacroniche di quanto accaduto, e sta ancora accadendo, in questi ultimi 50 anni.

Le ricerche della Pedagogia Sperimentale in Italia evidenziano, fin dai primi anni '60 del secolo scorso⁷, la volontà di leggere in questa direzione il sistema educativo, attraverso analisi macro che – connettendosi alle indagini della Sociologia dell'educazione – hanno messo in relazione le variabili del contesto di provenienza degli allievi e i loro risultati scolastici. Le indagini empiriche si sono sempre inserite all'interno di rilevanti quadri teorici di riferimento pedagogici e l'interpretazione dei dati è sempre stata accompagnata da una chiara intenzione di scorgere le reali possibilità di intervenire per il miglioramento: ipotesi di riforma scolastica, sperimentazione di innovazioni, progetti contro la dispersione e monitoraggi, ...

Fin dalle prime ricerche delle varie scuole italiane di Pedagogia Sperimentale si evince la volontà di indagare, leggere e interpretare dati di macro-sistema con uno sguardo eminentemente pedagogico, capace di divenire strumento potente

7 È del 1959 l'indagine ISTAT sulle scelte scolastiche e professionali degli alunni delle scuole medie inferiori. Subito all'inizio degli anni '60, giungono le prime indagini internazionali e nazionali che evidenziano le forti disuguaglianze di una scuola incapace di sanare le profonde ferite di un Paese spaccato tra Nord e Sud e tra contesti borghesi cittadini e contesti periferici di maggiore isolamento e disagio: Boutorline e Tesi, nel 1961 sull'importante rivista *Scuola e Città*, analizzano il fenomeno della selezione dopo la quinta elementare nelle scuole italiane; mentre Visalberghi nel 1964, insieme a Egle Becchi, Luigi Borelli, Maria Corda Costa, Pierpaolo Luzzatto Fegiz, pubblica con Laterza "*Educazione e condizionamento sociale*". Quinta ricerca sulla scuola e la società italiana in trasformazione". Si tratta di indagini empiriche in ambito educativo che apriranno la strada alla successiva partecipazione dell'Italia alle grandi indagini comparative internazionali, ma anche alle grandi indagini di sociologia dell'educazione, come la storica ricerca di Barbargli e Dei del 1969 e le altre successive. Nel 1978, Gattullo entra ancor più nel merito delle distorsioni del nostro sistema d'istruzione con: *Problemi di politica scolastica. Documenti e analisi*, pubblicato dalla Cooperativa libraria Genova.

per delineare e promuovere il cambiamento sociale; percorsi di tal genere sono stati portati avanti dai ricercatori di questo settore fin dalle prime indagini degli anni '60 e '70 citate più sopra. Oltre ad esse, tra i pedagogisti sperimentali contemporanei si può citare una lunga serie di ricerche di tipo quantitativo-sperimentale, in particolare indagini descrittive e correlazionali su grandi campioni, che si sono occupate di analizzare i temi delle disuguaglianze nel sistema educativo e tematiche a esse strettamente collegate. La Tabella 1 tenta di sintetizzare, pur se in modo certamente parziale, questa fitta e ricca rete di ricerche⁸.

<p>Vertecchi, Scolarizzazione e selezione, 1989 Agrusti, Losito (Nardi, Poce, Angelini, F. Agrusti)</p>	<p>Dalle analisi e riflessioni sulla selezione scolastica a ipotesi e modelli di intervento sui sistemi scolastici. Letture di macro-sistema e partecipazione alle indagini comparative internazionali. Fino alle ricerche recenti sulla scrittura nella scuola primaria (<i>Nulla dies sine linea</i>), l'individualizzazione automatizzata dei testi di studio nell'istruzione terziaria (FIRB), la creazione di risorse adattive aperte per i <i>low achievers</i> in Europa (LIBE)</p>
<p>Benvenuto, Lucisano, Salerni Asquini, Cesareni, Corsini Batini</p>	<p>Alla scuola di Corda Costa e Visalberghi prendono vita analisi di sistema (a partire dalle indagini internazionali IEA) sulle competenze alfabetiche della popolazione e, nel contempo, progetti contro la dispersione scolastica (Progetto REDIS e altri progetti per recupero e orientamento), progetti di monitoraggio delle carriere universitarie e delle transizioni al lavoro. Proseguono oggi analisi di dati internazionali (OCSE) e studio delle disuguaglianze, progetti contro la dispersione, per l'orientamento e la prevenzione dell'insuccesso; monitoraggio di innovazioni didattiche e organizzative. Analisi effetti della lettura ad alta voce come didattica su grandi campioni.</p>
<p>Domenici Biasi</p>	<p>Fin dai primi lavori con Laeng, prendono avvio analisi del sistema d'istruzione, interrogativi su <i>dropout</i>, motivazione e fattori correlati. Messa a punto di strumenti di analisi di atteggiamenti, motivazione, ... fattori connessi all'orientamento scolastico.</p>
<p>Galliani, Varisco Felisatti, Giron</p>	<p>Analisi di sistema a partire dalla professionalità docente; progetti di monitoraggio e valutazione degli interventi di orientamento e per la formazione professionale. Student Voice Research.</p>

8 A partire da un'analisi delle pubblicazioni degli studiosi afferenti alle principali scuole di Pedagogia Sperimentale in Italia, la Tabella tenta di sintetizzare i principali filoni di ricerche descrittive e correlazionali su grande campione che hanno affrontato, direttamente o indirettamente, i temi delle disuguaglianze nel nostro sistema di istruzione. Per necessità di sintesi, essa non entra nel dettaglio e, per tale ragione, risulta certamente non esaustiva della molteplicità e ricchezza dei lavori degli studiosi italiani di questo settore. L'autrice si scusa per le mancanze che verranno rilevate.

Coggi Ricchiardi, Torre Trincherò (Robasto et al.)	Alla scuola di Calonghi, Coggi e la sua scuola partono da analisi e studi internazionali per dare un contributo di rilievo al problema della valutazione delle competenze, per definire strumenti standardizzati capaci di mettere in connessione il sapere culturale valutato a scuola e le richieste del mondo esterno, con lo scopo di promuovere il successo scolastico. Trincherò approfondisce analisi regionali a partire da analisi su risultati Ocse-Pisa, sulla Formazione Professionale, sugli adolescenti, sugli insegnanti. Analisi <i>evidence based</i> sull'efficacia della didattica. Analisi di sperimentazioni nella scuola.
Notti, Marzano, Tammaro	Progetti e analisi su grande campione su lettura, attenzione e apprendimento scolastico; azioni di orientamento nella scuola secondaria di II grado; test di profitto e istituti secondaria di II grado. Costruzione di strumenti per la valutazione delle competenze, per prevenire l'abbandono scolastico; orientamento nella scuola secondaria. Analisi dati in ingresso all'università: lavoro, insegnamento, precariato.
Corchia, Capperucci	Analisi secondarie sui dati europei relativi ad abbandono scolastico: cause, strategie d'intervento e risultati conseguiti dalle politiche europee e nazionali nella lotta all'ELET (<i>Early Leaving in Education and Training</i>). Analisi sui giovani e le loro percezioni di futuro e la loro capacità di essere presenti attivamente nell'evoluzione della società
Grange Nuzzaci	Approfondimenti regionali su dati Ocse-Pisa; interventi di promozione del successo formativo nei contesti formali e contrasto e prevenzione della dispersione scolastica. Valutazione della qualità dei sistemi educativi e costruzione di strumenti atti a rilevarla. Analisi su studenti e loro strategie di studio.
Viganò	Indagini sui temi del disagio nascosto in classe e ricadute sulla formazione degli insegnanti.
(Zanniello) Cappuccio	Indagini valutative delle competenze metacognitive nella scuola media.
Gruppo bolognese	A partire dai lavori di Gattullo, Grandi, Genovese, Lodini, Giovannini: analisi sui sistemi della formazione professionale e il successo formativo; indagini su <i>soft skills</i> nei processi di apprendimento degli studenti e confronti internazionali; monitoraggi di percorsi di orientamento, nelle scuole e nell'università; indagini su grande campione su insegnanti, in formazione iniziale e in servizio, nell'ottica di analizzare i fattori che promuovono democrazia nei processi di insegnamento-apprendimento.

Tab. 1: Sintesi delle principali linee di ricerca descrittiva e correlazionale su grande campione che hanno affrontato i temi delle diseguaglianze nel sistema educativo in Italia
(*gruppi e scuole di Pedagogia Sperimentale contemporanea*)

3.2 Continuare nell'impegno scientifico

Resta dunque a oggi, ancora, la necessità di un impegno scientifico della comunità pedagogica – nella sua collettività e con la sua capacità di mettere in sinergia le diversità – per affrontare la problematica delle diseguaglianze nel sistema educativo del nostro Paese, mettendo a disposizione del dibattito le diverse tradizioni e i metodi di indagine, contemperando letture teoriche, storiche, empiriche, ...

Se nello specifico si volesse rimarcare poi l'impegno precipuo della comunità dei pedagogisti che appartengono a scuole italiane di Pedagogia Sperimentale, andrebbe certamente sottolineata l'esigenza di interrogarsi sulla problematica attraverso approcci di ricerca di tipo quantitativo, capaci di restituire al dibattito nazionale sulla Scuola e il Lavoro quadri di lettura ampi sul funzionamento del nostro sistema di istruzione, validamente declinati in senso pedagogico, anche a partire da analisi critiche di fattori e correlazioni che sappiano discostarsi da letture *mainstream*, spesso incapaci di cogliere a fondo gli elementi di iniquità e ingiustizia sociale che caratterizzano il sistema.

Ma non solo più ampie, particolareggiate e approfondite descrizioni e analisi correlazionali sul fenomeno della non equità del sistema sono necessarie; anche la possibilità di individuare ipotesi causali risulta oggi irrinunciabile. È parte del DNA degli studi pedagogici interrogarsi su quali siano i fattori che possono contribuire a sanare le situazioni educative di difficoltà e, in questo senso, diviene dunque ancor più necessario procedere con disegni di tipo sperimentale o quasi-sperimentale, allo scopo di controllare la validità di ipotesi causali, di fornire evidenze (seppur sempre parziali, data la complessità dell'ambito nel quale ci muoviamo) sul *quanto* e sul *come* contesti educativi e strategie didattiche improntate all'ideale dell'individualizzazione siano davvero capaci di ri-orientare il sistema verso la democrazia del sapere e dell'istruzione.

Riferimenti bibliografici

- Agrusti G., Damiani V., Agrusti F. (2018). *Interdisciplinarietà e individualizzazione dell'apprendimento. I risultati del progetto LIBE*. Milano: FrancoAngeli.
- Andrisano Ruggieri R., Percoraro N., Gorrese A., Notti A.M., Piro F., Pennisi M. (2013). Impiegabilità *vs* occupabilità. Traccianti di ridefinizione dell'offerta formativa universitaria in ragione del mercato del lavoro: il caso degli iscritti al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione. *Psicologia Scolastica*, 11(2), 47-72.
- Baldacci M. (2002). *Una scuola a misura d'alunno*. Torino: UTET.
- Baldacci M. (2005). *Personalizzazione o Individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Baptiste F., Trincherò R. (2011). Il processo di formazione: strategie di sperimentazione in Italia e in Europa. In A. Saracco (Ed.), *Aspetti socio-pedagogici della Formazione Professionale in Piemonte* (pp. 111-148). Torino: Regione Piemonte - Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Torino.
- Batini F., Trincherò R. (2015). Il rapporto Skills Outlook 2013 e la situazione italiana. In *OCSE: Skills Outlook 2013. Primi risultati della ricerca sulle competenze degli adulti* (pp. 27-39). Torino: Loescher.
- Batini F., Bartolucci M. (Eds.). (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F., Benvenuto G. (2016). Le parole «disperse». La voce degli studenti drop-out e la ricerca etnografica in pedagogia. In P. Sposetti, G. Szpunar (Eds.), *Narrazione e educazione* (pp. 67-78). Roma: Nuova Cultura.
- Benvenuto G., Bettoni C., Boldi E. (Eds.). (1993). *Il progetto Re.Di.S, recupero della dispersione scolastica*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.

- Benvenuto G., Musmeci R., Lopriore L., Natoli V. (Eds.). (1998). *Promozione del successo formativo. Progetti di continuità, orientamento e recupero*. Provveditorato agli studi di Rieti - Dipartimento di Ricerche storico-filosofiche e pedagogiche (Università "La Sapienza" di Roma). Rieti: Grafica Sabina - Tipolitografia.
- Benvenuto G. (2004). La valutazione collegiale di elaborati scritti di italiano. In V. Natoli (Ed.), *Valutare collegialmente. Atti del Corso di Aggiornamento "La Promozione del successo formativo – IV fase, analisi didattica, strumenti di verifica disciplinare, strategie di recupero"*. Rieti: Grafica Sabina - Tipolitografia.
- Benvenuto G. (Ed.). (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.
- Benvenuto G. (2016). 1990-2015: Una lunga storia di analisi e progetti di intervento a contrasto della Dispersione Scolastica. Dove abbiamo sbagliato? In F. Batini, M. Bartolucci (Eds.), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla* (pp. 123-133). Milano: FrancoAngeli.
- Benvenuto G., Lucisano P. (2016). Il progetto «Saper Scrivere» nella provincia di Bergamo: un esempio di interazione tra ricerca educativa e formazione docenti nei piani provinciali. In L. Guasti (Ed.), *Costruire un nuovo curriculum. Saggi in onore di Ennio Draghichio* (pp. 57-68). IPRASE - Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa.
- Benvenuto G., Montebello M. (2020). *Monitorare i percorsi di studio universitari per riqualificare la didattica*. Roma: Nuova Cultura.
- Biasi V., De Vincenzo C., Patrizi N. (2018). Cognitive strategies, motivation to learning, levels of wellbeing and risk of drop-out: An empirical longitudinal study for qualifying ongoing university guidance services. *Journal of Educational and Social Research*, 8(2), 79-91.
- Biasi V., De Vincenzo C., Fagioli S., Mosca M., Patrizi N. (2019). Evaluation of predictive factors in the drop-out phenomenon: Interaction of latent personal factors and social-environmental context. *Journal of Educational and Social Research*, 9(4), 92-103.
- Bonazza V. (2022). *Individualizzazione e scuola. Il modello di apprendimento, la strategia didattica, la ricerca empirica*. Milano: FrancoAngeli.
- Borrione P., Abburrà L., Trincherò R. (2011). *Ocse-Pisa 2009. I risultati del Piemonte a confronto con le altre regioni italiane e straniere*. Torino: Ires Piemonte.
- Boutorline Y.H., Tesi G. (1961). Selezione dopo la quinta elementare nelle scuole italiane. *Scuola e Città*, maggio 1961.
- Calonghi L. (1989). Definizione di Pedagogia sperimentale. In M. Laeng (Ed.), *Enciclopedia Pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Capperucci D. (2016). L'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione in Europa: cause, interventi e risultati. *LLL*, 12, 33-58.
- Cavicchiolo E., Manganelli S., Bianchi D., Biasi V., Lucidi F., Girelli L., Cozzolino M., Alivernini F. (2023). Social inclusion of immigrant children at school: the impact of group, family and individual characteristics, and the role of proficiency in the national language. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 146-166.
- Coggi C. (2001). Tra scuola secondaria e Università. In R. Grimaldi (Ed.), *Valutare l'Università* (pp. 173- 211). Torino: UTET.
- Coggi C. (Ed.). (2005). *Domande di qualità. Le istanze degli studenti universitari*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Coggi C. (2009). *Il potenziamento cognitivo e motivazionale dei bambini in difficoltà. Il Progetto Fenix*. Milano: FrancoAngeli.

- Coggi C. (Ed.). (2015). *Favorire il successo a scuola: il Programma Fenix dall'infanzia alla secondaria*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Coggi C., Ricchiardi P., Torre E.M. (2017). *Prévenir et surmonter les difficultés d'apprentissage dans les premiers cycles scolaires*. Paris: L'Harmattan.
- Colicchio M., Mancini V., Nesi V., Paramatti R. (2022) Un'analisi con sette indicatori socioeconomici per laureate e laureati triennali. *Scuola Democratica*, 3, 417-441.
- Corchia F. (2004). La percezione del futuro nei giovani del 2000. In F. Corchia, *Itinerari di ricerca di pedagogia sperimentale* (pp. 27-84) Pisa: ETS.
- Costa M., Visalberghi A. (Eds.). (1995). *Misurare e valutare le competenze linguistiche. Guida scientifico-pratica per gli insegnanti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Domenici G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- Ferrari L., Ciani A., Vannini I. (2020). *Progettare e valutare per la qualità e l'equità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Galliani L. (Ed.). (1989). *Multimedialità - Produzione, sperimentazione e valutazione di pacchetti multimediali per la formazione manageriale, professionale e scolastica*. Quaderni della Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per l'Informazione e l'Editoria, Roma.
- Galliani L. (2001). Un curriculum universitario di qualità per un insegnante di qualità. In L. Galliani, E. Felisatti (Eds.). *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova* (pp. 17-50). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani L., Zaggia C., Maniero S. (Eds.). (2009). *Valutare l'orientamento. Progetto di monitoraggio e valutazione degli interventi di orientamento della Regione del Veneto*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani L. (2013). Valutare per migliorare il sistema educativo. Il caso INVALSI tra cultura della valutazione e responsabilità politica. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11, 9-15.
- Gattullo M. (1991). *Questioni attuali di politica scolastica*. Bologna: CLUEB.
- Grange T. (2012). Clima, relazione, partecipazione in Pisa 2009: uno sguardo pedagogico sul contesto valdostano. In T. Grange, M.G. Onorati, L. Revelli, P. Floris (Eds.), *Le competenze dei quindicenni in PISA 2009. Il caso della Valle d'Aosta* (pp. 75-112). Roma: Armando.
- Grange T., Onorati M.G., Revelli L., Floris P. (Eds.). (2012). *Le competenze dei quindicenni in PISA 2009. Il caso della Valle d'Aosta*. Roma: Armando.
- Lucisano P. (1984). L'indagine IEA sulla produzione scritta. *Ricerca Educativa*, 5, 41-61.
- Lucisano P. (1990). *Indagine sulle capacità di produzione scritta per le classi terminali della scuola elementare e media*. In Quaderni del Provveditorato agli studi di Bergamo "La produttività della scuola nella provincia di Bergamo", n. 2. Bergamo: Grafital.
- Lucisano P., Magni C., De Luca A.M., Renda E., Zanazzi S. (2017). Percorsi di inserimento dei laureati nel mercato del lavoro attraverso l'uso delle «Comunicazioni obbligatorie» (CO) del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali. In G. Domenici, M.L. Giovannini, I. Loidice, P. Lucisano, A. Portera (Eds.), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie orientative e transizione università-lavoro* (pp. 7-75). Roma: Armando.
- Lucisano P., Renda E., Zanazzi S. (2017). Stabilità lavorativa e alte qualifiche professionali. Uno sguardo sul fenomeno dell'*overeducation* a partire da fonti amministrative integrate. *Scuola Democratica*, 1, 73-98.
- Marzano A. (2013) L'instabilità lavorativa e la pratica professionale del docente precario. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 7, 187-218.

- Murdaca A.M., Nuzzaci A. (2014). Abitudini e atteggiamenti degli studenti 'con basso rendimento': una ricerca osservativa sulle abilità di studio. *Formazione & Insegnamento*, 12(3), 135-152.
- Notti A.M., Marzano A., Tammaro R. (2012). Le prove d'ingresso all'università. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8, 59-73.
- Poce A. (Ed.). (2015). *Individualizzazione del messaggio di apprendimento in ambiente adattivo. Atti del Convegno am-learning*. Milano: FrancoAngeli.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: L.E.F.
- Tammaro R., Di Iorio P. (2012). *Dalle prove di ingresso alla laurea. Risultati di una ricerca sul corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria*. san Cesario di Lecce: Pensa.
- Tammaro R. (2017). Orienteering: motivation, multidisciplinary and skills. A project in a secondary school in the province of Salerno. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 5, 34-40.
- Tino C., Grion V. (2019). *Valutare le competenze trasversali in Alternanza Scuola-Lavoro. Modelli e strumenti*. Roma: Anicia.
- Trincherò R. (2005). Eravamo accampati a Palazzo Nuovo ... Storie di vita universitaria. In C. Coggi (Ed.), *Domande di qualità. Le istanze degli studenti universitari* (pp. 157-210). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Trincherò R. (2011). Correre, saltare, pensare: i profili dei ragazzi che fanno sport. In R. Grimaldi (Ed.), *Valori e modelli nello sport. Una ricerca con Stefania Belmondo nelle scuole del Piemonte*. Vol. 1 (pp. 135-164). Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò R., Tordini M.L. (2011). *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò R. (2015). Contrastare l'insuccesso scolastico con il potenziamento cognitivo e motivazionale. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante Diritti, culture, territori* (pp. 991-992). Pisa: ETS.
- Vannini I. (2009). *La Qualità nella didattica*. Trento: Erickson.
- Vannini I. (2023). La scuola di tutti e di tutte. Equità e qualità del sistema e professionalità dell'insegnante: un'analisi incompleta. *LLL*, 19(42), 25-34.
- Vertecchi B. (1984). È possibile una selezione positiva nella scuola? In A. Visalberghi (Ed.), *Quale società?* Firenze: La Nuova Italia.
- Vertecchi B. (1989). *Scolarizzazione e selezione*. Firenze: Giunti.
- Vertecchi B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Vertecchi B. (2012). La dispersione inapparente. *EDUCAZIONE Giornale di pedagogia critica*, I, 2, 109-120.
- Vertecchi B. (2016). *I bambini e la scrittura. L'esperimento Nulla dies sine linea* (Coordinamento di G. Agrusti e C. Angelini). Milano: FrancoAngeli.
- Vertecchi B. (2023). Nuove forme dello svantaggio. Emarginati e omologati. *Tuttoscuola*, 630, marzo 2023.
- Vertecchi B., La Torre M., Nardi E. (1994). *Valutazione analogica e istruzione individualizzata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Viganò R.M. (2005). *Scuola e disagio: oltre l'emergenza. Indagine nella scuola lombarda*. Milano: Vita e Pensiero.
- Viganò R.M., Brex G., Goisis C. (Eds.). (2011). *Per il gusto di apprendere. La didattica come risorsa contro il disagio*. Milano: FrancoAngeli.
- Visalberghi A. (1964). *Educazione e condizionamento sociale. Quinta ricerca sulla scuola e la società italiana in trasformazione*. Bari: Laterza.

- Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Visalberghi A. (Ed.). (1984). *Quale società?* Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi A. (2002). Prefazione. In P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione* (pp. 11-12). Roma: Carocci.
- Zanniello G. (Ed.). (2003). *Didattica orientativa*. Napoli: Tecnodid.

Il lavoro nella pedagogia e nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra

Giuseppe Zago

Professore Ordinario - Università degli Studi di Padova
giuseppe.zago@unipd.it

Nell'arco di tempo compreso fra la fine della Guerra e la fine del secolo, l'Italia è cambiata rapidamente e anche la Pedagogia è cambiata. Pur con qualche rischio di schematizzazione, l'intervento sarà articolato in tre momenti che corrispondono a tre fasi della vita economica, sociale, politica e culturale del Paese, ma anche a tre visioni del lavoro e a tre letture pedagogiche del rapporto fra sistema economico-produttivo e sistema educativo-scolastico.

1. Dalla Ricostruzione alla fine degli anni Sessanta

Il rapido decollo industriale del Paese, che raggiunse il suo apice negli anni del cosiddetto boom economico (1958-63), fu accompagnato da un generale clima di ottimismo: il progresso era ritenuto un fenomeno ormai irreversibile e la stabilità monetaria, raggiunta in quel periodo, sembrava confermarlo. Anche alla Scuola si guardava con ottimismo poiché cresceva la fiducia nella sua funzione formativa e quindi nella sua capacità di promuovere il pieno sviluppo della personalità individuale e, al tempo stesso, l'eguaglianza delle opportunità sociali. Si era consolidata inoltre una visione positiva del lavoro, basata su una ideologia di tipo meritocratico e professionalistico.

Verso la metà degli anni Cinquanta, si diffuse la "Teoria del capitale umano", elaborata dalla Scuola economica dell'Università di Chicago e sostenuta nel nostro Paese da importanti Centri studio. Secondo questa teoria, l'istruzione non è una spesa improduttiva, ma un investimento in capitale umano, necessario per favorire e accelerare lo sviluppo. L'educazione va considerata pertanto come una variabile fondamentale della crescita. Si trattava di idee non del tutto nuove, ma che gli economisti di Chicago dichiaravano di poter convalidare ora con prove scientifiche.

Il processo di industrializzazione andava dunque sostenuto attraverso una migliore preparazione della forza lavoro (a tutti i livelli) e anche attraverso adeguate motivazioni al cosiddetto *achievement*. Si auspicava, in buona sostanza, un orientamento scolastico dei giovani capace di privilegiare i valori della realizzazione personale, dell'impegno e della dedizione al lavoro. Lo sviluppo economico faceva da

traino allo sviluppo scolastico: sia perché procurava una notevole quantità di risorse finanziarie (inimmaginabile in passato) da destinare alla Scuola, sia perché faceva emergere nuovi bisogni formativi. Nelle principali Aziende si sviluppavano i settori a più alto contenuto tecnologico e il progresso tecnico-scientifico richiedeva nuove conoscenze e competenze, ossia una manodopera più preparata. Per soddisfare la domanda di tecnici e di operai qualificati occorreva elevare i livelli di scolarizzazione (rendendo effettivo l'assolvimento dell'obbligo fino ai 14 anni) e anche di istruzione (migliorandone e aggiornandone i contenuti).

Sul finire degli anni Cinquanta, nei dibattiti economico-politici ricorreva insistentemente un tema, e cioè la necessità di giungere a una convergenza tra sistema produttivo-industriale e sistema educativo-scolastico, tra mondo del lavoro e formazione professionale. Esigenza meno sentita in passato, ora diventava urgente per creare un aggancio di tipo efficientistico della Scuola al sistema produttivo. Per stabilire un raccordo ottimale, un ruolo sempre più importante fu riconosciuto all'orientamento, inteso come funzione propria di un'attività formativa capace di superare la tradizionale dicotomia tra una scuola depositaria della cultura e del sapere e un mondo del lavoro detentore unico delle competenze e del saper fare. Si auspicava soprattutto una nuova Scuola media di primo grado, non più luogo di selezione ma di orientamento. La nuova Scuola, varata nel 1962-63, si presentava come unica e orientativa: significativamente la legge istitutiva precisava che era destinata a favorire "l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività complessiva", ossia a seguire e facilitare il formarsi e lo svolgersi delle tendenze e delle attitudini vocazionali di ciascuno.

Sempre più insistentemente si cominciò a chiedere che, nell'ordinamento scolastico, a fianco dell'Istruzione classica e dell'Istruzione tecnica, fosse prevista una Istruzione professionale rinnovata. In effetti, anche senza una legge apposita, essa registrò una sorprendente crescita: forzando alcune norme del 1938-1939, il Ministero della Pubblica Istruzione autorizzò l'apertura di Istituti professionali nel caso in cui si ritenessero utili per rispondere alle dinamiche del mercato del lavoro o all'economia di un territorio. In queste scuole, nel giro di pochi anni, furono creati oltre 100 profili professionali, ripartiti in 14 settori, che giunsero in seguito a oltre 200 qualifiche nel tentativo di intercettare la costante evoluzione del mercato del lavoro.

Fra la metà degli anni Cinquanta e quella degli anni Sessanta, i pedagogisti italiani più attenti cercarono di colmare il ritardo accumulato dalla riflessione educativa su questi temi. I Congressi nazionali dell'Associazione Pedagogica Italiana (che riuniva docenti universitari e uomini di scuola) possono essere considerati come un significativo osservatorio per ricostruire l'evoluzione di questa riflessione. Nella ricerca di un raccordo fra economia e educazione, fra produzione e formazione, la Pedagogia italiana era concorde nel sostenere il primato dell'educazione integrale di ogni allievo e di affidare questa al Ministero della Pubblica Istruzione e quindi alla Scuola pubblica.

È stato forse questo il periodo d'oro della Pedagogia del lavoro: sono stati elaborati vari modelli di notevole qualità teorica e spessore storico, di alta riflessività

e di forte incidenza politica e sociale. Alla radice della lettura formativa della società industriale vi erano precise filosofie dell'educazione, i cui maestri erano Dewey, Marx e Gramsci, Maritain ed Hessen. Minore attenzione ha ricevuto l'Istruzione professionale: non solamente per una inveterata minorità nei confronti degli altri ordini scolastici, ma anche per la difficoltà della comunità pedagogica ad analizzarne la fenomenologia e a individuare adeguate strategie per un rilancio della sua funzione formativa. Per almeno un paio di decenni, il dibattito pedagogico, per quanto assai differenziato sul piano dei principi e non di rado addirittura alternativo nelle posizioni, si sarebbe sviluppato su questi binari di alta riflessione culturale e di stretto rapporto con il mondo politico. Così connotata, la Pedagogia italiana ha goduto di un significativo spazio sia nella cosiddetta cultura alta, sia nelle decisioni politiche, dal momento che molti pedagogisti facevano parte degli Uffici Scuola dei vari partiti.

L'aggancio fra sistema scolastico e sistema produttivo, auspicato negli anni del boom, fallì ben presto sia per ragioni economiche sia per ragioni culturali e il confronto venne praticamente a interrompersi. I ricorrenti periodi di stagnazione – che smentivano regolarmente le ottimistiche previsioni degli economisti – e soprattutto il movimento contestativo che, a partire dalla fine degli anni Sessanta, investì la Scuola e la società determinarono l'abbandono definitivo del cosiddetto “modello efficientistico” e provocarono una frattura mai più risanata fra mondo scolastico e mondo del lavoro.

2. Dalla Contestazione alla fine degli anni Settanta

Verso la fine degli anni Sessanta, il rapporto fra sistema economico e sistema scolastico ha ricevuto un'interpretazione opposta a quella precedente. Il nuovo paradigma culturale rifiutava le forme di organizzazione della società capitalistica, respingeva la teoria del capitale umano, accusandola di essere una forma ideologica di copertura degli interessi del capitalismo, e metteva in discussione anche l'ottimismo con cui si guardava allo sviluppo socio-economico e della stessa Scuola.

Gli indirizzi di analisi e gli apparati concettuali, prevalentemente di tipo neo-marxista, provenivano dalla Scuola di Francoforte (soprattutto Marcuse), da alcuni filosofi come Althusser e da esponenti della nuova Sociologia radicale. Questi studiosi erano accomunati dalla denuncia della logica occulta della riproduzione che – a detta loro – ispirava l'azione del sistema industriale, della società capitalistico-produttiva e anche del sistema scolastico.

Secondo Marcuse, l'uomo doveva liberarsi dal lavoro capitalistico, per godere di un “lavoro liberato”, emancipato cioè da storiche catene come la fatica e la parcellizzazione. Egli auspicava un organico incontro tra lavoro e tempo libero, un innesto di gioco e lavoro, una prospettiva di “società estetica” la quale si elabora anche sul (se non proprio dal) terreno del lavoro. La formazione dell'uomo liberato, soggetto della nuova società estetico-produttiva, presupponeva ovviamente un nuovo e differente modello scolastico.

Sempre in questi anni, l'immagine della Scuola fu fortemente attaccata poiché era descritta come agenzia che riproduce e legittima l'ordine esistente capitalistico, cioè la disuguaglianza sociale e l'interesse dei gruppi dominanti. In un famoso saggio del 1970, il filosofo francese Althusser denunciava la subalternità dei sistemi scolastici alle logiche economico-produttive. La Scuola era definita come un "apparato ideologico di Stato", organizzazione istituzionale a servizio del potere capitalistico.

Significativamente, fra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta, le politiche scolastiche cessarono di richiamarsi alla logica dell'efficienza e presero ad accentuare le finalità sociali. L'Istruzione fu presentata non più (o non solo) come un investimento produttivo ai fini dello sviluppo economico, ma soprattutto con finalità di maggiore giustizia sociale e di riduzione delle disuguaglianze. La maggior parte delle innovazioni introdotte in questo periodo nell'organizzazione scolastica – dalla liberalizzazione degli accessi all'Università, al prolungamento da tre a cinque anni degli studi professionali (con possibilità quindi anche per gli allievi di questi Corsi di laurearsi) – rispondevano in sostanza a questo orientamento.

Grande influenza esercitò il Convegno tenutosi a Frascati nel maggio 1970, presso il CEDE-Centro europeo dell'educazione e promosso dal Governo italiano in collaborazione con l'OCSE. L'idea forza che emerse stava nell'abbandono del carattere professionale degli studi secondari. La proposta era di quinquennializzare tutta la Secondaria e di eliminare i Corsi triennali o biennali dell'Istruzione professionale; di deprofessionalizzare anche gli indirizzi tecnici e di delegare la preparazione professionale a periodi di formazione post-secondari affidati alle Regioni o ad altre agenzie. Il dibattito sulla riforma della Scuola media superiore si orientò così verso un tipo di scuola onnicomprensiva, con una distinzione netta tra strutture della formazione generale e strutture direttamente professionalizzanti. In Italia, la tanto discussa e attesa Riforma della Secondaria e dell'intero sistema scolastico però non arrivò mai in porto.

In effetti, gli orientamenti politici e pedagogici che si confrontarono fino ai primi anni Ottanta si dividevano fra soluzioni diverse e contrapposte. Dopo la Contestazione, le diverse anime della Pedagogia italiana furono profondamente scosse dalle questioni poste dalla cultura anti-funzionalista e anti-capitalistica. Nelle elaborazioni di molti pedagogisti si nota una certa distanza rispetto alle tematiche legate allo sviluppo economico del decennio precedente. Era evidente che il lavoro aveva perso la centralità pedagogica di un tempo. Per avere un quadro dei principali orientamenti, si potrebbe ancora una volta a ricordare un Congresso dell'Associazione pedagogica. Il X Congresso nazionale, che si tenne nell'aprile del 1970, aveva come tema la Scuola secondaria superiore.

La Mozione conclusiva, precisava che c'era stato un "dialogo franco" fra i diversi indirizzi e le diverse posizioni ideologiche e personali. Inoltre, ammetteva che non si era giunti ad una soluzione univoca, date le divergenze – spesso profonde – emerse. Le convergenze erano piuttosto generiche: si auspicava un percorso quinquennale unitario, articolato nei livelli del biennio e del triennio, costruito sulla base di programmi comuni, equivalenti nella loro sostanza per tutti i corsi; di ma-

terie ed attività caratterizzanti e di libere attività individuali e di gruppo. Circa la formazione professionale, affidata alle istituende Regioni, si avvertiva che essa avrebbe dovuto poggiare su una solida preparazione scientifico-tecnologica e che questa doveva essere formata dalla Scuola statale.

La Pedagogia del lavoro italiana non fu quindi insensibile alle richieste educative provenienti dal nuovo clima culturale. Essa divenne più critica, più dialettica e anche disponibile ad aprirsi alla prospettiva dell'utopia. La svalutazione del lavoro, considerato non più come un valore ma come un obbligo e un modello comportamentale imposto dalla società capitalistica, e i richiami – al limite dell'utopia – verso un “lavoro liberato” e verso un uomo non più a una dimensione ma “onnilaterale”, esercitarono una certa influenza almeno su una parte dei pedagogisti.

Quale luogo d'incontro fra scuola e mondo del lavoro fu scelto quello del lavoro liberato. Per favorire questo incontro, vari pedagogisti indicarono alcuni orientamenti, quali l'educazione alla creatività e l'educazione alla fruizione, soprattutto. La prima da svilupparsi attraverso la promozione del pensiero divergente e della capacità progettuale. La seconda da realizzarsi attraverso il contatto con l'arte, in tutte le sue forme, come sviluppo di capacità fruibili, ma anche espressive, e come presa di coscienza del valore estetico quale aspetto fondamentale non solo della cultura, ma anche della stessa esistenza

3. Dagli anni Ottanta agli anni Novanta (e oltre...)

Il periodo può considerarsi una ripresa e una continuazione, in chiave dialettica, dei periodi precedenti. Nello scenario della società postindustriale, il lavoro è diventato sempre più informatizzato e sempre più spesso estraneo al sistema di fabbrica; legato alla accumulazione-gestione delle informazioni; connotato da un sensibile tasso di sapere e di attività intellettuale, e con un continuo mutamento delle prassi e delle competenze necessarie, basate sulle qualità personali del soggetto.

In questo contesto, la formazione professionale è risultata sempre più centrale e la riflessione pedagogica ha maturato un riorientamento. In funzione non sostitutiva ma integrativa della Pedagogia del lavoro, si è sviluppata la Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni, che ha posto al centro lo studio dei processi di lavoro nell'economia postindustriale e dei modelli formativi propri degli ambiti organizzativi in cui si esercita un lavoro.

Fino alla fine del Novecento, non si è avuto la tanto attesa e discussa Riforma della Scuola italiana. Bisognerà attendere il nuovo secolo per vedere andare in porto questo rinnovamento.

Sessioni Parallele

Sessione A

Dignità, futuro del lavoro e sistemi educativi di qualità.
Prospettive teoriche, metodologiche e comparative tra generi,
territori e generazioni

Relazioni introduttive

Giuseppe Bertagna
Monica Parricchi
Giancarla Sola
Massimiliano Tarozzi

Interventi

Federico Batini
Enrico Bocciolesi
Anna Bondioli, Donatella Savio
Stefano Bonometti
Emanuela Botta
Chiara Bove, Piera Braga
Amelia Broccoli
Carlo Cappa
Valentina D'Ascanio
Valentina Guerrini
Lorena Milani
Silvia Nanni
Carlo Orefice
Andrea Potestio
Veronica Riccardi
Vincenzo Nunzio Scalcione
Sara Serbati
Emanuele Serrelli
Clara Silva
Claudia Spina

Relazioni introduttive

“Pedagogia del lavoro” o “pedagogia della persona che lavora”?

Giuseppe Bertagna

Professore Ordinario - Università degli Studi di Bergamo
giuseppe.bertagna@unibg.it

“Pedagogia del lavoro e del suo futuro, in sistemi educativi di qualità”. Assumere la prospettiva a cui è dedicata la nostra Sessione significa anzitutto investigare la natura del complemento di specificazione nell’espressione “Pedagogia *del* lavoro”: saremmo dinanzi ad un genitivo oggettivo o soggettivo?

1. Genitivo oggettivo

Se la pedagogia avesse come proprio oggetto di studio il lavoro, magari quello giudicato nel sentire comune oggi (o ieri) più o meno dignitoso, con tutte le graduatorie economiche e di immagine sociale conseguenti, per cui alcuni lavori andrebbero esclusi e solo alcuni altri sarebbero desiderabili, perché rispettosi della persona che li svolge e, quindi, della sua crescita educativa e soprattutto formativa, saremmo dinanzi ad una struttura epistemologica e metodologica nella quale la pedagogia sarebbe davvero tale, e non tradita, per il suo genitivo oggettivo.

In questo caso, il rischio di confondere la nostra disciplina con la, o peggio ancora, di ridurla a sociologia, diritto, economia, psicologia del lavoro, ingegneria gestionale e organizzativa, geografia, antropologia culturale... e a tutte le altre scienze che studiano il lavoro come fosse un oggetto esistente in quanto oggetto, come può essere un orologio per la fisica, sarebbe altissimo. Con due rischi che mi paiono pericolosi, però.

1 - Il primo: ridurre la pedagogia a ciò che dicono del lavoro considerato come oggetto di studio scienze che, per definizione, non sono affatto pedagogia e non hanno perciò preoccupazioni pedagogiche. Che scienza sarebbe, del resto, una pedagogia che, per costituire una sua identità, parassitasse strutturalmente i mattoni che trova già confezionati e riempiti anche di significati referenziali in campi arati dalle altre scienze, solo per ricondurli ad un preteso significato complessivo che soltanto lei sarebbe in grado di generare?

Questa concezione gerarchica e regale, anzi più propriamente briganteggiante, della pedagogia, la quale non solo porta a casa soltanto cose costruite da altri e sottratte da case d’altri, ma pretende di impossessarsene in modo così padronale da ricondurle, come fosse possibile, ad una unità coerente con il proprio punto di vista, è pretenziosa e velleitaria.

Se anche la pedagogia *re-impastasse* tutta questa refurtiva, facendo riferimento alla *weltanschauung*, alle sensibilità, alle concezioni antropologiche, metodologiche e teleologiche sottese in modo esplicito o implicito a ogni pedagogia, il risultato sarebbe infatti e comunque di gran lunga meno completo di quanto avrebbe potuto essere se fosse stato affidato ad una *ChatGpt* di OpenAI o ad *Atlas* di Google da ultima generazione. Chi infatti può censire, immagazzinare e digerire bene, ancorché a modo proprio, tutto quanto è stato ricercato, scritto e interpretato, in Italia e nel mondo, sul lavoro come oggetto di studio di quante più scienze possibili, meglio dell'AI che, tra qualche anno, avremo affidabilmente, a disposizione?

2 - Il secondo rischio è ancora peggiore del primo: considerare “pedagogia del lavoro” e delle sue prospettive future in sistemi educativi di qualità soltanto l'esplorazione di tutti i libri scritti da altri colleghi pedagogisti che abbiano parlato di questo oggetto di studio al modo del primo rischio e cioè come se tale oggetto, il lavoro, fosse davvero esistente ed autonomo in quanto lavoro. Magari solo per avere più titoli in Asn. Una specie di salto mortale alla seconda potenza nell'astrazione e nella fuga dal reale: non solo non ci si confronterebbe più direttamente con gli “oggetti scientifici chiamati lavoro” costruiti dalle altre scienze poi fagocitati dal punto di vista pedagogico, ma ci si confronterebbe soltanto con le sintesi (o le selezioni) prodotte da altri pedagogisti che hanno già proceduto a questa fagocitazione per farne un'altra ancora. Tra citazioni di citazioni, si giungerebbe, in questo modo, alla massima autofagia non solo dell'identità epistemologica e metodologica, ma anche del residuo prestigio accademico della nostra disciplina. La pedagogia come blablologia, cultrice, forse anche raffinata, dei *teretismata* (tralalla) di Aristotele (*Analitici posteriori* 83a32-34), fondati sul goethiano “Io lo dico, tu lo dici, ma alla fine lo dice anche quello:/ dopo che lo si è detto tante volte, altro non vedi se non ciò che è stato detto” (*Dico ego, tu dicis, sed denique dixit et ille:/dictaque post toties, nil nisi dicta vides*) (Goethe, 2014).

Ciò che hanno in comune le soluzioni oggettualiste appena indicate, infatti, è considerare oggetti di studio della pedagogia concetti, proposizioni, tesi che parlano sì, per dirla con la filosofia medievale, del *quid est* (dell'*essentia*, della *quidditas*, della *substantia*) del lavoro a cui certo, in qualche modo, pur con tutte le oscure mediazioni del caso, rimandano (il semiotico di Benveniste (1971): lingua come segno di un oggetto reale nominato). Tuttavia, sono costretti a farlo nominando il lavoro soltanto come “discorso”, come “lingua in atto” (il semantico sempre di Benveniste). Ovvero a trattare il *quid est* come un *quod est*, cioè come un astratto, un nome che non raggiunge la *physis* della cosa nominata, nel nostro caso il lavoro: e questo semplicemente perché esso, da solo, non esiste in quanto tale, ma esiste soltanto con la persona che lo svolge e di cui esso non è che una manifestazione.

Queste soluzioni dimenticano, quindi, il *sub-iectum*, l'*hypokeimenon*, la *substantia*, l'*hypostasis*, la *subsistentia*, l'*haecceitas* che non è il lavoro, appunto in sé inesistente, ma la “persona che lavora”. La quale, come è noto, è quell'unica e singolare esistenza a cui non si aggiunge mai un'essenza separata, ma che è sempre l'estrema realizzazione possibile dell'essenza umana nelle condizioni storiche, organiche e materiali a volta a volta date (Bertagna, 2022).

2. Genitivo soggettivo

Per evitare fraintendimenti, di conseguenza, bisogna fare l'inverso di quanto finora descritto e analizzato: nella definizione "pedagogia del lavoro", il complemento di specificazione va inteso come genitivo soggettivo, non oggettivo.

Per procedere in questa direzione serve partire dalla stessa etimologia del vocabolo "pedagogia": da *pais agoghé*. Ovvero dall'accompagnare e sostenere "qualcuno" (una "persona") che "lavora in un contesto" e che, anche in questo suo vivere lavorando, è sempre immerso nella responsabilità del suo inesauribile processo ascensionale verso la maggiore compiutezza possibile del *quid est* che è. E lo fa cercando con ogni sforzo di migliorare, cambiare, inventare il lavoro che svolge perché così facendo matura e forma sempre più criticamente sé stesso.

In questo senso, è indispensabile, sul piano pedagogico, concepire questo "qualcuno che è chi è" non come un universale astratto (l'uomo, lo studente, il minore, il lavoratore, il dirigente, il sindacalista ecc.), la qual cosa ci riporterebbe al "discorso", al *quod est* a cui si faceva prima riferimento, ma concepirlo proprio semioticamente come Callia (Aristotele, *Metafisica* I, 1, 981a, 13-24), come Emilio (Rousseau), cioè come chi, con il suo unico nome e cognome, nel suo unico tempo (storia), spazio e contesto lavora vivendo. Sovrapponendo, insomma, il più possibile semiotica e semantica. Non è stato proprio Marx (1964, pp. 250 ss.; 1978, pp. 278 ss.), del resto, a ben distinguere il "lavoro vivo" da quello "comandato"? Potremmo anche dire a non ridurre la "persona che lavora" al suo lavoro oggettivato, a merce da scambiare sul mercato al minor prezzo, così costringendola a tradire sé stessa estraniandosi ed alienandosi?

La vera "pedagogia del lavoro", quindi, è soltanto quella che mira a restituire idiograficamente, in modo critico-ascensionale, attraverso la narrazione illuminata da tutte le concettualità interpretative nomotetiche ricavate dalle ricostruzioni idiografiche precedenti, le "persone che lavorano" e che, in quanto "sostanze", hanno la possibilità di affrontare sempre al meglio educativo e formativo ciò che fanno. Ciò al fine dell'inesauribile, reciproco compiersi di tutti gli attori personali coinvolti in un contesto lavorativo, processo che, perciò, deve avvenire sempre di più anche con, sul, tramite, durante il lavoro non soltanto durante la scuola. Meglio: durante la *scholé* (Bertagna, 2020).

D'altra parte, "così come la filosofia della scienza consiste solo in una riflessione sul lavoro dello scienziato e, allo stesso modo, la filosofia della storia può solo consistere in una riflessione sul lavoro dello storico" (Gómez Dávila, 2020, p. 305) analogamente la filosofia della pedagogia non può che essere la riflessione critica sul lavoro del pedagogista inteso come chi è in grado di capire come, quando e perché far ascendere un *minus* verso il suo proprio, essenziale, maggior *magis* possibile proprio mentre svolge "quel" suo lavoro. Qualsiasi lavoro svolga (Bertagna, 2017).

Bibliografia

- Benveniste E. (1971). Categorie di pensiero e categorie di lingua. In *Problemi di linguistica generale*, vol. I. Milano: Saggiatore.
- Bertagna G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertagna G. (2020). Le condizioni della scholé. Una rilettura storico-epistemologica. In E. Balduzzi (Ed.), *L'impegno educativo nella costruzione della vita buona*. Roma: Studium.
- Bertagna G. (2022). *Per una scuola dell'inclusione: la pedagogia generale come pedagogia speciale*. Roma: Studium.
- Gómez Dávila N. (2020). *Escolios a un texto implicito*, voll. I e II. Roma: Gog. ed. Ediz. orig.: 1996.
- Goethe Von J.W. (2014). *Teoria dei colori*. Milano: Il Saggiatore. Ediz. orig.: 1810.
- Marx K. (1964). *Il capitale*, libro I. Roma: Editori Riuniti. Ediz. orig.: 1867.
- Marx K. (1978). *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, vol. II. Firenze: La Nuova Italia. Ediz. orig.: 1857-1858.

Relazioni introduttive

Mondo del lavoro e parità di genere: il ruolo dell'educazione economica, per una società inclusiva e sostenibile

Monica Parricchi

Professoressa Ordinaria - Libera Università di Bolzano
monica.parricchi@unibz.it

1. Lavoro ed inclusione sociale

Il lavoro è una dimensione fondamentale della vita umana. Il soggetto del lavoro è l'uomo stesso che nel lavoro cerca la realizzazione, il compimento della sua vocazione professionale, la costituzione dei rapporti sociali (Lazarini, 2004). Mediante il lavoro, inoltre, si costituisce la cultura, intesa come modo propriamente umano di abitare il mondo (Nicoli, 2009) per cui la conseguente "cultura del lavoro" risulta connessa alle visioni del mondo e alle rappresentazioni simboliche della storia del pensiero (Costa, 2011).

Negli ultimi anni il mondo è stato caratterizzato da notevoli cambiamenti che hanno influenzato diverse sfere vitali, fra cui i rapporti e le forme di lavoro, mantenendo attive purtroppo, in esse, strutture consuete di discriminazione, fenomeno che viola i diritti fondamentali e ha conseguenze rilevanti dal punto di vista non solo personale ma anche economico e sociale. Le discriminazioni soffocano opportunità, sprecano il talento umano necessario per il progresso economico e accentuano le tensioni sociali e le disuguaglianze (International Labour Organization, 2023). Secondo recenti stime dell'ILO, le donne sono ancora lontane dal raggiungimento dell'uguaglianza nel mondo del lavoro e, in molte parti del mondo, sono intrappolate in lavori poco qualificati e retribuite in maniera inferiore rispetto agli uomini. Tale Organizzazione considera la parità di genere un elemento fondamentale per combattere le discriminazioni nel mondo del lavoro e per realizzare obiettivi strategici quali promuovere e realizzare norme internazionali e principi fondamentali sul lavoro; creare maggiori e migliori possibilità per uomini e donne di poter accedere ad un lavoro e ad un reddito sicuro e dignitoso; rafforzare la copertura e l'effettività della protezione sociale per tutti i lavoratori e le lavoratrici; rafforzare il dialogo sociale.

I motivi dei divari ancora esistenti sono molteplici. I più profondi sono di tipo *culturale* e per questo difficili da affrontare e sradicare. Secondo alcune ricerche della Banca Mondiale (World Bank, 2022) le differenze dipendono da cosa succede all'interno dei nuclei familiari, da come le famiglie interagiscono con le istituzioni, dalla struttura e qualità delle leggi e dei diritti, dalla qualità e quantità dei servizi pubblici disponibili, dall'istruzione, dai mercati e da come tutto ciò interagisce e influisce con e sulle «istituzioni informali». L'aspetto culturale è complesso, tocca

modi di pensare e comportamenti radicati, atavici, che alimentano e sono alimentati da pregiudizi e stereotipi. Gli stereotipi escludono le donne e ne alimentano l'autoesclusione. Costituiscono una barriera forte da compromettere il perseguimento di una equità reale, che prescindendo dal genere, sia orizzontale (pari trattamento delle risorse che possiedono pari capacità) che verticale (uguali opportunità di carriera in funzione delle capacità) (Bottazzi, Lusardi, 2021).

Un altro fattore/ostacolo è rappresentato dal *tempo*, dalle difficoltà cioè di conciliare famiglia e lavoro per cui la pressione dei "work-family conflicts" ricade prevalentemente sul genere femminile, che agisce con il tentativo di conciliare più ruoli, causando inquietudine provocante spesso l'uscita dal mondo del lavoro. Le donne, inoltre, vivono ancora una situazione penalizzante dal punto di vista materiale (capacità reddituale, gestione del patrimonio, carriera lavorativa), fattori che poi si traducono, da un lato, in minore riconoscibilità sociale e, dall'altro, in minore fiducia in se stesse.

2. Il ruolo dell'educazione economica

L'importanza di sostenere e aumentare il livello di competenze finanziarie della popolazione come strumento per tutelare e migliorare il benessere finanziario individuale e sociale è stata evidenziata da un'ampia letteratura a livello sia internazionale che nazionale (Agasisti, 2022; Kaiser et al., 2022). Anche il numero di Paesi che hanno messo in atto politiche pubbliche inerenti all'educazione finanziaria, promosse da attori associativi, pubblici e privati, si è rapidamente moltiplicato negli ultimi anni (Rinaldi, Salmieri, 2020). Tenendo conto che, secondo l'OECD (2020) l'Italia è al venticinquesimo posto su 26 paesi esaminati quanto alle competenze economiche dei suoi cittadini, risulta di importanza strategica per il futuro delle generazioni.

La conoscenza finanziaria è uno strumento di comprensione della realtà e di partecipazione alla società, per cui essere educati ai temi della finanza e del risparmio fin da piccoli, crea cittadini più preparati ad affrontare il mondo (Netemeyer, 2018). L'educazione economica è fondamentale per dare a giovani e adulti consapevolezza della propria posizione di cittadini del mondo, attraverso un processo di progressiva inclusione (Klapper, El-Zoghbi, Hess, 2016), nei meccanismi della società. Gli studi attestano che l'educazione finanziaria a partire dalla scuola aiuta a sconfiggere le differenze socioeconomiche e di genere che si ripercuotono anche nel mondo del lavoro amplificandosi (Lusardi, Mitchell, 2014).

L'educazione finanziaria può dare inoltre un contributo fondamentale a ridurre il gap di genere ed a combattere le disuguaglianze anche nel mondo del lavoro poiché la mancanza di competenze finanziarie si concretizza come una minaccia per tutti i soggetti a rischio di esclusione sociale. L'indagine (D'Alessio et al., 2020) sull'alfabetizzazione finanziaria degli italiani, certifica che il livello di competenze delle donne resta più basso di quello degli uomini (Rapporto Edufin 2022). Poiché tali competenze derivano in buona misura dagli apprendimenti e dai comporta-

menti che maturano nell'arco della vita, molti studi rilevano che una loro precoce acquisizione rende le persone più consapevoli ed indipendenti, favorendo soprattutto i ceti svantaggiati e le donne (Rinaldi, Salmieri, 2020).

Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze è il quinto dei 17 obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, definiti nel 2015 con l'Agenda ONU 2030. Per questo motivo inserire l'educazione finanziaria dalla scuola è indispensabile, non solo per aumentare il livello di alfabetizzazione finanziaria dei giovani ma anche degli adulti in quanto la scuola può fungere da disseminatore verso genitori e comunità.

La questione, a livello macrosociale, del rapporto tra educazione ed economia è una costante invariabile della storia del progresso sociale ed è un tema fondamentale nelle teorie educative, tra i cui principali obiettivi vi è un posto di rilievo al tema dell'accrescimento economico per mezzo delle conoscenze, nell'aspettativa di ricavare benefici per lo sviluppo del Paese. Infatti, il Piano Nazionale di Ripresa e di Resilienza (PNRR) italiano presenta, in coerenza con la Strategia europea, una Strategia Nazionale per la parità di genere 2021-2026¹, che prevede cinque priorità: lavoro, reddito, competenze, tempo, potere. Il suo obiettivo è la risalita di cinque punti entro il 2026 nella classifica del Gender Equality Index².

Da decenni le donne all'interno del percorso scolastico e universitario risultano avere un livello superiore di prestazioni ma ciò sembra non essere considerato nel lavoro. La differenza di retribuzione tra uomini e donne a parità di responsabilità è, secondo i dati Istat, di circa il 9%, e si amplia fino al 26% a livello manageriale, evidenziando l'esistenza del cosiddetto "soffitto di cristallo", quale barriera insormontabile che impedisce alle donne e alle minoranze di avanzare in carriera (Bottazzi, Lusardi, 2021). Troppo spesso però alle donne manca la volontà di superare il gap e innalzare le proprie conoscenze finanziarie, per prendere decisioni importanti poiché assumono credenze stereotipiche in relazione alle prescrizioni di genere legate alla gestione del denaro.

Si prospetta sempre più inevitabile per la pedagogia promuovere forme di educazione economica non solo nelle scuole ma anche nel sociale e nel mondo del lavoro, per formare giovani e adulti, uomini e donne nelle diverse prerogative e difficoltà a essere in grado di compiere scelte professionali e finanziarie consapevoli, nelle diverse fasi del proprio ciclo di vita.

- 1 <https://www.pariopportunita.gov.it/politiche-e-attivita/parita-di-genere-ed-empowerment-femminile/strategia-nazionale-per-la-parita-di-genere-2021-2026/#:~:text=L%27-obiettivo%20è%20guadagnare%205,in%20modo%20efficiente%20ed%20efficace>. Retrieved April 2023
- 2 <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2022>. Retrieved April 2023.

Bibliografia

- Agasisti T. (2022). *L'educazione finanziaria in Italia: stato dell'arte, sperimentazioni e prospettive*. Trento: Erickson.
- Bottazzi L., Lusardi A. (2021). Stereotypes in financial literacy: Evidence from PISA. *Journal of Corporate Finance*, 71, 5.
- Costa M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Alessio G., De Bonis R., Neri A., Rampazzi C. (2020). *Indagine sull'alfabetizzazione finanziaria degli italiani*. Roma: Banca d'Italia.
- Kaiser T., Lusardi A., Menkhoff L., Urban C. (2022). Financial education affects financial knowledge and downstream behaviors. *Journal of Financial Economics*, 145(2), 255-272.
- Klapper L., El-Zoghbi M., Hess J. (2016). *Achieving the Sustainable Development Goals: The Role of Financial Inclusion*. Washington: CGAP.
- Lazzarini G. (Ed.). (2004). *Il mondo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Lusardi A., Mitchell O. (2014). The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44.
- Netemeyer R.G., Warmath D., Fernandes D., Lynch J.G. (2018). How am I doing? Perceived financial well-being, its potential antecedents, and its relation to overall well-being. *Journal of Consumer Research*, 45(1), 68-89.
- Nicoli D. (2009). *Il lavoratore coinvolto*. Milano: Vita e Pensiero.
- OECD (2020). *PISA 2018 Results: Are Students Smart about Money?* Paris: PISA OECD Publishing.
- Rinaldi E.E., Salmieri L. (2020). Gender Gaps in Financial Education. The Italian Case. In L. Salmieri, M. Colombo (Eds.), *The education of gender. The gender of education* (pp. 141-168). Roma: Associazione Per Scuola Democratica.
- World Bank (2022). <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2022/03/01/nearly-2-4-billion-women-globally-don-t-have-same-economic-rights-as-men>. Retrieved April 2023.

Relazioni introduttive
Dignità, futuro del lavoro e sistemi educativi di qualità.
Prospettive teoriche, metodologiche e comparative tra generi,
territori e generazioni

Giancarla Sola

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Genova
giancarla.sola@unige.it

All'interno del Convegno Nazionale SIPED (Bologna, 2-4 febbraio 2023) dedicato al tema "Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro", la Sessione Parallela intitolata "A. Dignità, futuro del lavoro e sistemi educativi di qualità. Prospettive teoriche, metodologiche e comparative tra generi, territori e generazioni" ospita una pluralità di contributi. Questi ultimi, colti nel loro complesso e nella loro specificità, restituiscono una parte delle direttrici teorico-metodologiche che denotano il dibattito contemporaneo in Pedagogia.

Nell'introdurre tale Sessione occorre effettuare alcune premesse, utili a contestualizzare gli interventi che seguono all'interno di un quadro epistemologico-euristico dove il discorso pedagogico riflette la poliedricità di voci che lo compongono. Acquisito che la Pedagogia (*i*) è la scienza generale della formazione, dell'educazione e dell'istruzione culturale dell'essere umano, (*ii*) consiste in un sistema di saperi epistemologicamente rigorizzato, sistematizzato, formalizzato, (*iii*) costruisce conoscenze di ordine sia teorico sia pratico e (*iv*) si caratterizza per un'identità epistemica aperta e plurale – quindi, strutturalmente interdisciplinare –, la tematica oggetto del Convegno sospinge a porre in relazione il problema dei sistemi educativi anzitutto con le dimensioni dell'orientamento e del lavoro. Ciò suggerisce, preliminarmente, di chiarire che cosa è un "sistema educativo" – o, quantomeno, di considerare come tale espressione possa venire intesa –, quindi di soppesarne i nessi espliciti ed impliciti con i pluriversi dell'orientamento e il composito mondo del lavoro. Nelle economie di questa *Introduzione* e per i fini del discorso qui intrapreso, pare congruo richiamare almeno due differenti posizioni interpretative che, entro la storia delle idee e della cultura, rinviano a filosofie del pensiero distinte e a teorie della conoscenza diverse.

La prima posizione è riconducibile a quanto argomentato da Niklas Luhmann e Karl-Eberhard Schorr nel testo *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* – pubblicato in Germania, nel 1979, da Klett e tradotto in Italia, nel 1988, da Armando con il titolo *Il sistema educativo: problemi di riflessività*. Nel delineare la necessità di coniare "formule di contingenza" che, in quanto "dispositivi" del processo gnoseologico, consentano di muovere da "forme di generalizzazione" a forme di "rispecificazione" di ciò che si vuole conoscere, circoscrivendone così

l'“indeterminatezza” e le “compossibilità” (Luhmann, Schorr, 1979/1988, pp. 66-67), i due autori tedeschi interpretano l'*Erziehungssystem* come un sistema autonomo ma non isolato dal più articolato sistema culturale, come un sistema parziale del più ampio sistema sociale, come un sistema funzionale all'organizzazione complessiva della società. Sicché la formula di contingenza più adatta per comprenderne la struttura interna e potenziarne l'efficacia è l'“apprendimento dell'apprendere” (p. 94): ossia, l'“abilità contemporaneamente acquisita di usare quel che è stato appreso come fondamento per un ulteriore apprendimento” (p. 95). Con ciò la categoria di formazione, che nei secoli XVIII e XIX indicava la “forma interna” propria di ogni essere umano inteso quale “soggetto di autoriferimento” (p. 82), risulta non costituire la formula di contingenza più adatta per studiare il processo educativo e rendere l'*Erziehungssystem* funzionale – ossia, utile – al sistema economico che regola la società. Alle filosofie e alle pedagogie della *Bildung* (la formazione) vengono così sostituendosi didattiche e metodologie dell'*Erlernung* (l'apprendimento). Precisano al riguardo gli autori: “non tematizziamo la funzione dell'educazione per le *persone*, ma la sua funzione per il *sistema sociale*” (p. 290). Tale posizione viene ripresa e dettagliata da Luhmann in un suo lavoro successivo, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* – edito postumo, nel 2002, dalla casa editrice Suhrkamp e non ancora tradotto in Italia. Al centro della trattazione torna la questione del sistema educativo, che viene però approfondita indagando lo stretto rapporto che lega il “Mensch” (l'uomo) alla “Gesellschaft” (la società), quindi la “Sozialisation” (la socializzazione) all'“Erziehung” (l'educazione), l'“Organisation” (l'organizzazione) alla “Professionalisierung” (professionalizzazione). Nel muovere frequenti richiami alla “Bildung”, alla “Bildungstheorie” (la teoria della formazione) e al “Bildungskanon” (il canone della formazione), Luhmann (cfr. 2002: *passim*) rimarca come nella dimensione squisitamente soggettiva che contrassegna la categoria di formazione “risulti peraltro non riflessa la dimensione sociale” (“bleibt jedoch die Sozialdimension unreflektiert”) (p. 196), tratto invece distintivo della vita dell'uomo all'interno della società. Quest'ultima, le cui forme organizzative differiscono ormai da quelle della *Gemeinschaft* (la comunità) – descritte da Ferdinand Tönnies nell'opera *Gemeinschaft und Gesellschaft*, del 1887 –, richiede che il sistema scolastico, il sistema educativo e la pedagogia stessa vengano ripensati quali “Funktionssysteme” (sistemi funzionali) (p. 14) al *Gesellschaftssystem* (il sistema della società). Nel prospettare una *Theorie der Gesellschaft* dove non vi è più spazio per una *Philosophie der Bildung*, Luhmann contribuisce così a sancire, e non soltanto entro il discorso pedagogico, la “tabe della *Bildung*” (Gennari, 2001, p. 54): la consunzione, il disfacimento, l'annientamento della categoria umanistica di formazione armonica dell'essere umano.

La seconda posizione interpretativa che pare proficuo richiamare per accostarsi a una riflessione sui sistemi educativi è storicamente antecedente alla precedente e scaturisce dal fertile alveo della Scuola di Francoforte, con la sua teoria critico-sociale. Senza qui poter sussumere le molteplici declinazioni in cui si è espressa la critica sociale dei Francofortesi, si trascoglie per il suo valore paradigmatico la figura di Carl Grünberg. Chiamato, nel 1923, da Felix Weil a dirigere l'“Institut

für Sozialforschung” legato all’Università di Francoforte e ad assumervi la Cattedra di “Scienze economiche”, in occasione del discorso inaugurale – tenutosi nel giugno del 1924 – per la fondazione dell’Istituto Grünberg così chiosa: “le università non vanno intese come istituti scolastici, scuole di formazione per mandarini, grandi aziende per la formazione di massa di funzionari sociali” (cfr. Wiggershaus, 1986/1992, p. 35). Tale è, sinotticamente, la posizione della “Scuola di Francoforte” espressasi attraverso la voce di Grünberg: anticapitalista e antiborghese, critica nei confronti di un sistema sociale che in ragione di logiche economiche ha ridotto la *Kultur* (cultura) al *Markt* (mercato), la *Bildung* (formazione) all’*Erler-nung* (apprendimento), il *Mensch* (uomo) a *Funktionär* (funzionario).

Dunque, due posizioni interpretative assai distanti l’una dall’altra. Anche entro tale iato richiedono di essere soppesate le filosofie e le pedagogie, le didattiche e le metodologie, le epistemologie e le logiche attraverso le quali ci si accosta, nel Terzo decennio del XXI secolo, ad affrontare il sistema educativo in quanto problema. Di là dalle molteplici politiche dell’orientamento e del lavoro, sulle quali sovente retoricamente si dibatte enfatizzando il rapporto scuola-lavoro senza tuttavia aver precostituito indirizzi scolastici idonei o aver progettato percorsi di orientamento pedagogicamente sostenuti, si è tutti di fronte a una scelta di cui occorre assumersi la responsabilità. Da un lato, si può (ri)pensare e (ri)costruire la configurazione dei sistemi educativi moderni attingendo da quella tradizione umanistica che dall’età greco-classica della *paideia* – attraverso la stagione latino-romana dell’*humanitas*, l’epoca cristiano-medioevale della *perfectio* e della *caritas*, il periodo umanistico-rinascimentale della *dignitas hominis* (cfr. Sola, 2016) – giunge fino al Neumanesimo dell’“Età di Goethe” e alla *Bildung*, strutturandoli quali luoghi per la formazione dell’essere umano. Dall’altro, si può (ri)progettare e (ri)organizzare la struttura dei sistemi educativi attuali aderendo a logiche economiche funzionali ai processi di selezione richiesti dal sistema sociale. Detto in termini più chiari: occorrerà decidere se impegnarsi in un processo di ri-pedagogizzazione della società o, al contrario, schierarsi a favore di quella generale tendenza alla depedagogizzazione (cfr. Gennari, 2018, p. 31) che è già da tempo in atto e dei cui esiziali effetti siamo, più o meno consapevolmente, testimoni.

Bibliografia

- Gennari M. (1995). *Storia della Bildung. Formazione dell’uomo e storia della cultura nella Germania e nella Mitteleuropa* [History of Bildung. Self-formation of human being and history of culture in Germany and Central Europe]. Brescia: La Scuola.
- Gennari M. (2001). *Filosofia della formazione dell’uomo* [Philosophy of human self-formation]. Milano: Bompiani.
- Gennari M. (Ed.). (2018-2020). *Neohumanismus. Pedagogie e culture del Neumanesimo tedesco tra Settecento e Ottocento* [Pedagogies and cultures of German Neohumanism between the eighteenth and nineteenth centuries] (Vols. 3). Genova: Il Melangolo.
- Gennari M., Sola G. (2016). *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia* [Logic, language and method in pedagogy]. Genova: Il Melangolo.

- Luhmann N. (2002). *Das Erziehungssystem Der Gesellschaft* [The educational system of society]. Frankfurt A.M.: Suhrkamp.
- Luhmann N., Schorr K.E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* [Problems of reflection in the educational system]. Stuttgart: Klett (trad. it. *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma, 1988).
- Sola G. (2016). *La Formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung* [The original formation. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung]. Milano: Bompiani.
- Tönnies F. (1887). *Gemeinschaft und Gesellschaft* [Community and society]. Leipzig: Reislad (trad. it. *Comunità e società*, Edizioni di Comunità, Milano, 1963)
- Wiggershaus R. (1986). *Die Frankfurter Schule* [The Frankfurt School]. München: Hanser, (tr. it. *La Scuola di Francoforte*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992)

Relazioni introduttive

Pedagogia come filosofia del futuro

Massimiliano Tarozzi

Professore Ordinario - Università di Bologna
massimiliano.tarozzi@unibo.it

1. Crisi della scuola?

La scelta della Siped di dedicare il suo convegno nazionale ai temi che ruotano intorno a tre parole-chiave “Sistemi educativi di qualità”, “Orientamento” e “Lavoro” è coraggiosa ed opportuna ad un tempo. Si tratta di temi spinosi e attualissimi sui quali si intrecciano molti approcci e interessi, ma sui quali è stato finora carente uno sguardo pedagogico, che invece è oggi più che mai necessario.

Certo non è mancato lo spazio di riflessione pubblica sui quotidiani nazionali e su una letteratura saggistica divulgativa che costruisce e rinforza uno scenario segnato dal solito piagnisteo di non addetti ai lavori che lamentano la crisi della scuola per orientare al lavoro, assegnandone spesso la colpa alla crisi del sapere pedagogico. Ne sono testimonianza fra gli altri la coppia Mastrocola e Ricolfi, *Il danno scolastico* (2021), Giovanni Floris, *L'ultimo banco* (2018), Ernesto Galli della Loggia che oltre agli articoli sul “Corriere della sera” è autore de *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola* (2019).

Questi testi, benché fra loro diversi, sono accomunati oltre che da un'inaccettabile omissione del sapere pedagogico – fa eccezione in questo senso il ben documentato libro di Christian Raimo *L'ultima ora* (2022) – da una visione della scuola perennemente in crisi.

Oggi i sistemi di educazione formale sarebbero in crisi perché non in grado di insegnare le competenze necessarie al mercato del lavoro. Non sarebbero adeguati a produrre il necessario capitale umano, né a formare alle richieste di un mercato del lavoro flessibile e sempre più precario. Per altri versi, la scuola attuale sarebbe in crisi perché non in grado di produrre solida qualificazione, in quanto troppo democratica e inclusiva. Di qui la richiesta di maggiore selettività come argine al decadimento generato dalla scolarizzazione di massa.

Attraverso quello sguardo pedagogico, occultato da questa retorica anti-pedagogica che oggi appare dominante, la crisi della scuola appare invece essenzialmente come una crisi di senso. Ciò che sembra drammaticamente in crisi è il senso stesso dell'educazione come pratica di emancipazione, che le è assegnato dal dettato costituzione.

E tuttavia non va nemmeno dimenticato che si tratta anche e forse soprattutto di una crisi di investimenti: la scuola (italiana) è stata semplicemente abbandonata

dalle politiche pubbliche. Secondo OCSE l'Italia è terzultima fra i paesi OCSE per investimenti nell'istruzione con il 7,4% della spesa pubblica (OECD, 2022), mentre va ricordato che secondo gli Obiettivi di sviluppo sostenibile si dovrebbe arrivare al 15% entro il 2030.

Ma la situazione italiana si inserisce nel solco di una più vasta direzione globale che deriva dall'adozione a-critica di modelli manageriali nel settore pubblico per misurare l'efficienza e l'efficacia degli interventi e dar conto dell'investimento pubblico.

In questa visione neoliberale, il settore pubblico, e quindi anche la scuola, vengono criticati per la loro strutturale inefficienza organizzativa e la mancanza di quegli indicatori oggettivi di performance – di studenti, di insegnanti – che rendono le aziende efficienti.

Questa prospettiva nata in seno all'economia della conoscenza ha diffuso anche nei sistemi educativi (compresa l'università) una cultura della performatività di stampo aziendalistico fra studenti e insegnanti. È quella che Biesta (2010) ha chiamato "learnification": lo schiacciamento della funzione della scuola sugli apprendimenti misurabili. Ne sono un esempio i test standardizzati, e la fede nel loro valore non solo performativo, ma anche normativo, per cui si finisce per misurare ciò che è possibile misurare e non ciò che andrebbe misurato; una didattica per competenze ridotta alla misurazione delle capacità per eccellere nel mondo del lavoro; la dequalificazione della professionalità insegnante, lo svuotamento della loro professionalità e soprattutto della loro *agency*; la demotivazione degli studenti sempre più inquietati dall'idea di essere "perdenti" nella competizione nel mercato del lavoro.

2. Reimmaginare i futuri dell'educazione

Nel paragrafo precedente si sono esaminate criticamente le ragioni della crisi della scuola che si inseriscono nel più globale discorso neoliberista dell'economia della conoscenza. Ma la pedagogia non si limita a offrire uno sguardo critico sul presente. Va invece intesa come una propensione positiva verso il futuro (Bertolini, 2021), la capacità intrinseca ad ogni autentica pratica (e politica) educativa di prefigurare futuri possibili.

In questo senso, nella seconda parte di questo capitolo vorrei introdurre una prospettiva ottimistica, e quindi autenticamente pedagogica, riprendendo il tema dei futuri, incastonato nel titolo di questo convegno fra "dignità" e "qualità".

La tesi è che oggi le politiche e le pratiche educative hanno bisogno di una filosofia del futuro e che la società globale ha bisogno di più pedagogia, come *filosofia del futuro*, non meno, come invece vorrebbe la pubblicistica anti-pedagogica da cui siamo partiti.

Per sostenere questa tesi vorrei riferirmi al recente 3° Rapporto UNESCO *Reimagining our Futures Together: a new social contract for education*. Un documento che come i due autorevoli precedenti (Faure, 1972 e Delors, 1996), è de-

stinato a influire sul dibattito pedagogico e le politiche educative dei prossimi decenni.

Quel rapporto parte dall'individuazione di tre sfide fondamentali che interpellano le società contemporanee, per reimmaginare i futuri dell'educazione sulla base di esse:

- riparare le ingiustizie generate dalle disuguaglianze di genere e, più in generale, contrastare le asimmetrie di potere;
- ridefinire il rapporto con l'ambiente, superando quell'umanesimo antropocentrico che ha segnato la nostra relazione irresponsabile con la biosfera;
- ripensare l'uso delle tecnologie per un uso critico e responsabile dei media e degli strumenti digitali.

A fronte di queste sfide il Rapporto sostiene la necessità di un nuovo contratto sociale che consenta all'educazione (rinnovata) di favorire la costruzione di futuri pacifici, giusti e sostenibili.

Per affrontare queste sfide è necessario un cambio di paradigma basato sulla *cura* e sulla *guarigione*, per costruire un futuro riparatore delle ferite create da politiche egoistiche, socialmente inique ed ecologicamente insostenibili.

Sebbene questo Rapporto, così come quelli precedenti, sia stato criticato per il suo eccessivo idealismo visionario e la mancanza di attenzione alle dinamiche di potere che governano i processi e le politiche educative (Elfert, Morris, 2022), esso suggerisce anche un ruolo politico della speranza nell'educazione.

Diversamente dal futuro prefigurato da OCSE, che contende a UNESCO il ruolo di "guardiano del futuro" (Robertson, 2022), UNESCO abbraccia una prospettiva educativa umanistica basata su una giustizia sociale globale. Invece di puntare sulle competenze globali individuali, per affermarsi all'interno di scenari futuri altamente competitivi in un mercato del lavoro flessibile, continua a promuovere un'idea di cittadinanza globale che ha in sé un potenziale valore politico e trasformativo. Una visione non così politicamente neutrale che propone una *filosofia del futuro* (Robertson, 2022), critica, trasformativa e orientata alla giustizia sociale.

In questa prospettiva, l'educazione può giocare un ruolo importante per affrontare le sfide globali di cui si è detto, immaginando futuri *possibili*, non solo staticamente *probabili*, e potenziando nei soggetti in apprendimento studenti la propria "Capacità di aspirare" (Appadurai, 2013). Ma per farlo deve smettere di inseguire una rigida cultura della performatività e ritrovare il suo senso come pratica di emancipazione.

3. Per una pedagogia della speranza

La pedagogia riguarda gli orizzonti della possibilità e quindi investe la dimensione del futuro. Ed è all'interno di questi orizzonti che dovrebbe guardare al lavoro, alla dignità e ai sistemi di qualità. Per costruire un futuro possibile e an-

corare in modo equo i processi educativi al lavoro è fondamentale educare tutti e ciascuno, alla capacità di aspirare, alla capacità di immaginare futuri possibili e di costruirli.

Questa capacità è definibile, anche pedagogicamente come *speranza* – e qui il richiamo all'ultimo Freire è d'obbligo (Freire, 1992/2014 – intesa come virtù politica trasformativa. In altre parole, laddove il discorso neoliberale dominante, in nome di un cinico realismo, invita ad accettare passivamente il fatto che non ci sono alternative alle scelte basate sulla razionalità economica, l'educazione deve essere in grado di alimentare la speranza e l'ottimismo per la trasformazione sociale.

Certo, come sottolineava Freire, solo sperare è sperare invano. Serve invece una speranza *critica* non solo per incoraggiare le giovani generazioni a superare gli effetti delle crisi sanitarie, economiche e ambientali, ma anche per evitare di soccombere al fatalismo e immaginare il nostro futuro e il futuro della nostra scuola con speranza pedagogica.

Bibliografia

- Appadurai A. (2013). *The future as cultural fact: essays on the global condition*. New York: Verso.
- Bertolini P. (2021). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Nuova edizione a cura di M. Tarozzi. Milano: Guerini.
- Biesta G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. London: Routledge.
- Elfert M., Morris P. (2022). The Long Shadow Between the Vision and the Reality. A Review of UNESCO's Report Reimagining our futures together: a new social contract for education. *Quaderni di Pedagogia della Scuola*, 2, 37-44.
- Freire P. (1992/2014). *Pedagogia della speranza: un nuovo approccio a «la pedagogia degli oppressi»*. Torino: Gruppo Abele.
- OECD (2022). *Education at a glance 2022: OECD Indicators*. Parigi: OECD Publishing.
- Raimo C. (2022). *L'ultima ora. Scuola, democrazia, utopia*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Robertson S.L. (2022). Guardians of the Future: International Organisations, Anticipatory Governance and Education. *Global Society*, 36(2), 188-205.

Orientare per non disperdere

Federico Batini

Professore Associato - Università degli Studi di Perugia
federico.batini@unipg.it

1. La profezia che si autoavvera: quando l'orientamento legittima la dispersione scolastica

Il percorso storico della ricerca sull'orientamento ha attraversato diverse fasi, riassumibili nella prevalenza di determinate pratiche (attitudinali, caratteriologiche...), conseguenti a una precisa idea di orientamento, non sempre esplicita. In oltre cento anni di affermazione dell'orientamento come area di riflessione e poi di ricerca specifica, le idee e le pratiche si sono evolute. Si è partiti da modelli in cui un soggetto «esperto», portatore di un sapere specifico, era autorizzato ad indicare, con vari gradi di direttività, alle persone, spesso con approccio di tipo «diagnostico», le loro «naturali» disposizioni, ciò che sapevano e potevano fare “meglio”.

Intenzionalmente o meno l'orientamento finiva per confermare come destinazione formativa del soggetto «adeguata a ciò che era in grado» di imparare, quella che la sua provenienza suggeriva. Detto in altre parole, molto spesso ciò che qualcuno era in grado di imparare aumentava proporzionalmente alla situazione socioeconomica e culturale di provenienza.

Le possibilità di inserimento lavorativo erano conseguenti e le «destinazioni» di gran parte delle persone erano definite in funzione dell'interesse delle organizzazioni o dei contesti territoriali. In questo modo l'orientamento dava una patina di personalizzazione e una certa dose di legittimazione alla funzione conservativa del sistema di istruzione: riprodurre le differenze di origine. In una fase storica in cui, in pieno novecento, non funzionava più attribuire la collocazione sociale, e la sua conseguente fissità, sulla base di un complessivo disegno superiore poteva contribuire la scienza e la ricerca. Potremmo semplificare così: *farai l'artigiano insomma, non perché sei figlio di un artigiano ma perché sei adatto a fare questo, sei più utile, hai più soddisfazione, ti eviti inutili frustrazioni con aspirazioni diverse.*

Sino a che l'orientamento si è attribuito, credendoci o meno, la capacità di predire il futuro ha finito per confermare il passato, trovando legittimità proprio in questa circolarità, aprendo spazi a chi già li aveva spalancati e riducendo le possibilità di chi già ne aveva poche. Una profezia che si autoavvera. Lo sguardo di sfiducia sulle possibilità di qualcuno, come è noto, produce il fallimento che prevede. Non soltanto la dispersione scolastica, in Italia, è un fenomeno di rara gra-

vità, ma soffre dell'aggravante della predicibilità per la stretta connessione con la strumentazione sviluppata nei contesti di provenienza³. La scuola italiana è "a soglia alta" e tende a confondere la strumentazione di base posseduta con le possibilità. Le pratiche di orientamento dovrebbero orientarsi, al contrario, nell'incrementare le possibilità delle persone ed avere una retroazione sulle pratiche didattiche e valutative.

In aggiunta si producono oggi, complici le stesse istituzioni formative, ulteriori confusioni, tra tutte basti almeno rubricare la sovrapposizione tra orientamento e informazione quando non al marketing, se già quasi venti anni fa, si poteva affermare che: "avanza l'ipotesi che l'accentuazione della dimensione informativa tenda a mascherare una reale difficoltà a mettere in campo, nell'orientamento, quelle strategie formative innovative largamente contemplate sul piano della riflessione teorica" (Margottini, 2006, pp.27-28) e della ricerca. Riflessione e ricerca che, anche sulla base di alcuni approcci osservati a partire dalle pratiche, sono andate avanti.

2. Orientamento formativo, orientamento narrativo e Linee Guida

L'evoluzione della ricerca sull'orientamento ha portato all'accordo progressivo di differenti approcci disciplinari, che con la loro alternata dominanza, hanno prodotto centrature differenti dell'orientamento, in direzione di modelli prima educativi e poi formativi di orientamento che restituiscono decisionalità a chi è chiamato a orientarsi. La resistenza dell'ambito psicologico italiano alla diminuzione di importanza di una certa strumentazione (i test attitudinali su tutti) è andata progressivamente crollando.

Risulta oggi un buon livello di accordo sulla necessità di utilizzare modelli formativi di orientamento. I modelli formativi di orientamento si pongono, come finalità complessiva, l'autorientamento e lo spostamento della decisionalità sul soggetto che immagina e progetta la propria vita, compie le proprie scelte, definisce e ridefinisce i propri obiettivi. Per far questo l'orientamento formativo persegue lo scopo di favorire lo sviluppo, progressivo, di una serie di competenze trasversali e di competenze orientative in tutte le persone.

Negli ultimi anni, all'interno dei modelli formativi è aumentata l'attenzione per quei metodi costruiti e validati attraverso il confronto con evidenze quantitative e qualitative di efficacia e attraverso l'ascolto delle persone, che costituiscono, cioè, una risposta adeguata alla complessità e varietà delle traiettorie formative e lavorative odierne.

3 La scuola, è noto, valorizza soltanto alcune tipologie di strumentazione: non sarà il bambino o la bambina capaci in autonomia di occuparsi di bambini più piccoli o di animali, o di cucinare un piatto semplice a trovare più accessibile il percorso scolastico, ma quelli che hanno sviluppato un lessico ricco, che hanno occasioni di interazione con adulti che parlano di tematiche diverse in modo diverso, che hanno libri in casa, accesso a tecnologie e a strumentazioni di vario tipo.

L'orientamento formativo, per le proprie stesse assunzioni di base e per gli obiettivi che si pone richiede una declinazione in verticale in cui si offra, a ciascuno, la possibilità e il tempo di conoscersi meglio, di definire i propri desideri e le proprie intenzioni per il futuro, di sviluppare le abilità, conoscenze e competenze che permettono di costruirsi, immaginare il futuro, progettare, fare scelte.

All'interno dei modelli formativi si colloca l'orientamento narrativo (Batini, Salvarani, 1999a, 1999b; Batini, Giusti, 2008; Batini, 2011) che ha raccolto numerose evidenze circa la propria efficacia. L'orientamento narrativo, aderendo in pieno alle assunzioni dei modelli formativi vi aggiunge una particolare attenzione all'empowerment delle persone e alla sollecitazione di ciascuno ad assumere responsabilità e controllo del proprio percorso. Questo metodo si configura come particolarmente attrattivo per il sistema di istruzione in ragione delle possibilità di declinazione e integrazione tra intervento specialistico e didattica orientativa che consente. Le nuove linee guida per l'orientamento nel sistema di istruzione rappresentano una novità rilevante che, con l'inserimento di un monte orario dedicato in tutte le secondarie (30 ore all'anno per otto anni) e con la reiterata esplicitazione del riferimento all'orientamento formativo implicano la costruzione di veri e propri curricula orientativi in verticale a partire dalla scuola dell'infanzia. Un curriculum orientativo in verticale è il tentativo di definire, in modo concertato, gli obiettivi di apprendimento che corrispondono a ciascuna fase dello sviluppo e ciascun grado e classe del sistema di istruzione e di definire le azioni e le attività necessari a facilitarli.

3. Conclusioni

Lo snodo storico rappresentato dalle azioni di prevenzione della dispersione scolastica rese possibili dal PNRR e dall'introduzione dell'orientamento nel percorso delle secondarie di primo e secondo grado rese operativo e obbligatorio dalla Linee Guida chiama la ricerca educativa, pure sollecitata da finanziamenti specifici, ad un grande impegno di dialogo con il campo e di azione su di esso. La congiuntura particolare richiede una progettazione in cui siano coinvolti tutti gli attori in gioco, senza dimenticare gli studenti e le studentesse, anzi, iniziando proprio dal loro ascolto: la costruzione di curricula orientativi sin dalla scuola dell'infanzia può divenire, allora, un'occasione per l'orientamento di mostrare, appieno, la propria potenzialità emancipativa contribuendo alla riduzione della dispersione e alla varietà imprevedibile dei percorsi individuali.

Bibliografia

- Batini F. (Ed.). (2023). *La lettura ad alta voce condivisa*. Bologna: Il Mulino.
Batini F. (2015a). *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*. Torino: Loescher.

- Batini F. (2015b). To Choose or to Plan? The Narrative Orientation as an Answer to the Change of Orientation Need. *Pedagogia Oggi*, 1, 204-221.
- Batini F. (2012). L'orientamento alla prova della contemporaneità. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, n. 2.
- Batini F. (2011). *Storie, futuro e controllo*. Napoli: Liguori.
- Batini F., Bartolucci M., De Carlo E. (2017). Fight Dispersion Through Education: The Results of the First Cycle of the NoOut Project. *Mind, Brain, and Education*, 11, 201-212. doi:10.1111/mbe.12157.
- Batini F., Bartolucci M. (Eds.). (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, Milano: FrancoAngeli.
- Batini F., Benvenuto G. (2016). Le parole disperse. La voce degli studenti drop-out e la ricerca etnografica in pedagogia. in G. Szpunar, P. Sposetti, A. Sanzo (Eds.), *Narrazione e educazione* (pp. 67-78). Roma: Nuova Cultura.
- Batini F., Giusti S. (2008). *Orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Batini F., Salvarani B. (1999a). Tra pedagogia narrativa ed orientamento; primo tempo: appunti per una pedagogia narrativa. *Rivista dell'istruzione*, n. 6 novembre-dicembre.
- Batini F., Salvarani B. (1999b). Tra pedagogia narrativa ed orientamento; secondo tempo: per un orientamento narrativo. *Rivista dell'istruzione*, n. 6 novembre-dicembre.
- Benvenuto G. (2011). *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.
- Margottini M. (2006). L'informazione nell'orientamento: una questione di carattere formativo. *LLL Lifelong Lifewide Learning*, 2(6), 27-32.

Una riflessione teorica sulla dignità nell'educazione fra questioni pedagogiche postcoloniali

Enrico Bocciolesi

Ricercatore (RTDb) - Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"
enrico.bocciolesi@uniurb.it

1. Dignità educante

La *querelle* aperta sulla primaria questione della dignità nel contesto educativo, questa riferita sia al coinvolgimento delle professionalità di area pedagogica, sia alle parti direttamente coinvolte nelle prassi delle dinamiche dell'apprendimento, come avviene nel caso di coloro che frequentano il contesto scolastico, tanto docenti quanto studenti, perlomeno negli anni dell'obbligatorietà prevista, è divenuta il *leitmotiv* di una formazione a volte limitata e verticalizzata. Nonostante le numerose attenzioni rivolte dall'area pedagogica alla comprensione etica, e alla rilettura della dignità umana, come nei più recenti riscontri rilevati durante le ricerche sul campo nel PRIN - Curricolo per l'Educazione Morale CEM (Baldacci, 2020, 2021; Calidoni, 2022), molte questioni a questa collegate continuano a richiedere particolare attenzione. Alla luce delle sempre maggiori difficoltà emergenti, tanto a seguito della recente crisi pandemica, quanto dovute alla capillarizzazione degli strumenti di comunicazione elettronica senza distinzione d'età, che altro non rappresentano che interessi capitalistici di controllo e devianti, divengono espressioni e concause che accompagnano nella necessaria definizione di una contemporanea sistematizzazione della *cosificazione* freiriana della persona. In questi spazi educativi, rilevanti per la popolazione *in fieri*, si manifestano con prorompente alcune questioni specifiche, le quali si definiscono nella evidenza di un parallelismo, qui richiamato, fra problematica egemonica e oppressione. Questi ultimi due aspetti, momenti di riflessione e dibattito pedagogico sono da ricondurre prioritariamente alle sollecitazioni teoriche di Gramsci, come approfondito da Baldacci (2017), mentre un'ulteriore occasione di indagine è riferita alla proposta di "autonomia" e "speranza" di Freire, con esplicito riferimento ai suoi testi proposti principalmente in lingua portoghese e traduzioni spagnole. Con esplicito riferimento all'educatore di Recife, i saggi a cui si rimanda per questa sollecitazione teorica sono datati 1970 e 1993, e intitolati *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*, e *Cartas a quien pretende enseñar*. Dunque, dignità come necessità, ma anche obiettivo, e finalità educativa, oltretutto occasione da ricercare per il riscatto sociale. Come scrisse l'autore brasiliano: "insegnare esige che si dia corpo alle parole attraverso l'esempio [...] Pensare in modo corretto è agire in modo corretto" (Freire, 1996, p. 33). Dal punto di vista teorico,

sia per il politico sardo, sia per l'educatore brasiliano, oggi, tale prospettiva di coscientizzazione, tanto della subalternità quanto dell'oppressione, non può concretizzarsi in assenza di un superamento del dogmatismo condizionante della società contemporanea. In questo contesto sociale limitante, la stessa persona è una manifestazione frammentaria della parcellizzazione dei saperi, dell'essere come dell'agire, non le è offerta la possibilità di stabilire delle relazioni di complessità, di origine moriniane, ma è anzi sollecitata alla esclusiva specializzazione, come occasione di separazione e allontanamento dall'altro, dall'altra, con l'obiettivo di capitalizzare il singolo sapere specializzato. Per queste ragioni, fin ora esplicitate, le riflessioni qui esposte risultano convergere con prorompentezza in necessari e caratterizzanti orientamenti di tipo educativo, nella percezione sociale e nella necessità improcrastinabile del riscatto della persona. Questo soggetto dell'agire pedagogico è ancora oggi, secondo le proposte freiriane, un essere "sovversivo" perché vuole conoscere, capire, argomentarsi per poter raggiungere una chiara presa di coscienza, libera e autonoma.

2. Questioni dialogiche e di umanità

Le problematiche rilevate portano a una mercificazione dei saperi, questi sono poi orientati a un fine ultimo che è l'esclusiva spendibilità lavorativa, questa dinamica strutturata è fine a se stessa e non commutabile in relazioni sociali che, ne risultano indebolite dai tempi di fabbrica e portano a una riduzione delle stesse esperienze affettive e dinamiche di crescita comunitaria. Le considerazioni provenienti da Freire muovono nel sentiero opposto a quello della società mercificatrice, nel tentativo di recupero dell'oppresso, e quindi orientate al riscatto del soggetto da una situazione di inconsapevole svantaggio, grazie al ricorso a un'alfabetizzazione che persegue la liberazione delle persone, attraverso la possibilità di comprensione del sapere come oggetto e strumento liberatore.

In questo contesto di post colonialismo è necessario tornare a porre l'attenzione ai tempi di vita, ai luoghi delle convivenze, agli spazi di comunità, ai dialoghi profondi e affettivi. Un numero crescente di persone richiama quotidianamente alla rivalutazione e recupero della e delle dignità di ciascuna persona. L'unidimensionalità dell'individuo prende il sopravvento in assenza di un pieno riconoscimento dell'esistenza. Il controllo, le dipendenze, richiamate anche da Nussbaum, ci obbligano a soffermarci per tornare a "coltivare l'umanità". La questione è ampia, e non può essere esaurita in poche righe di riflessione, il dibattito è crescente e necessita di continue e aggiornate articolazioni. La visione aperta dai movimenti e le ricerche post colonialiste sono in visibile aumento, ma soprattutto fondamentali per una visione critica di un panorama in mutamento. Alcune questioni comparative sono emerse fra gli spazi scolastici europei ed extraeuropei, in particolare nelle continue relazioni di ricerca con l'America centrale e meridionale (Bocciolosi, 2018).

La tematica del pensiero critico, oggi, appartiene ad un poliedrico si-

stema di sovrastrutture che sono andate intersecandosi con il passare delle decadi, ma senza raggiungere una concreta manifestazione e applicazione di questa tipologia complessa di pensare. Queste ragioni sono solamente alcune delle quali che ci portano, oggi, a dover approfondire variabili quali sono quelle emerse da evoluzioni post-coloniali orientate alle crescenti difficoltà comunicative e di apprendimento. Le trasformazioni che ci permettono di contestualizzare una siffatta problematica del quotidiano, ma non favoriscono tuttavia l'analisi delle stesse, questo perché la comprensione di determinate contestualizzazioni sociali che risultano fondamentali per il percorso orientato ad una complessità del pensare e della conoscenza non appaiono ancora analizzate adeguatamente, o perlomeno non sufficientemente argomentate.

3. Riflessioni conclusive

Numerose sono le questioni aperte dai più recenti dibattiti post-coloniali, questi ultimi riconducibili al riscatto dell'essere umano e al rispetto dell'autonomia individuale in un contesto sociale privativo. L'esempio politico contemporaneo di Mujica, ex presidente dell'Uruguay, oltretutto i recenti riferimenti di Rosa, alla pedagogia della risonanza, alle questioni legate "all'accelerazione e alienazione", così come ricordano Gallego, Alonso e Medina, ci rimandano ad alcune esemplificazioni calate nei contesti di appartenenza di tipo educativo, così come sociale e politico. Le questioni diacroniche divengono centrali per la crescita della persona, non solo secondo una cronologia dell'essere biologico, ma in risposta alla definizione dell'esistenza nel tempo e alla sua valorizzazione. Le stesse considerazioni provenienti da Freire nel recupero dell'oppresso, attraverso un'alfabetizzazione orientata alla liberazione delle persone, ci inducono al recupero della temporalità del vivere, così come dell'apprendere per giungere a un sapere come dispositivo liberatore. La questione è ampia, e soggetta a ulteriori ricerche, confronti, dibattiti e riflessioni; per questo vi è la improcrastinabile necessità di proseguire nella ricostruzione culturale contemporanea e di liberazione della persona in un'ottica pedagogica, in accordo con quanto richiamato sia da Gramsci sia da Freire.

Bibliografia

- Baldacci M. (2021). L'impianto di un curriculum di educazione etico-sociale. *Pedagogia più Didattica*, 1, 4-16.
- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Baldacci M., Fabbri M. (2021). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale. Ediz. Ampliata di Bertin, G.M.* Roma: Avio Edizioni Scientifiche.
- Bocciolesi E. (2018). *Pedagogía de la literacidad. Reflexiones hacia la construcción de una competencia compleja*. Guadalajara: Editorial Universitaria.

- Calidoni P. (Ed.). (2022). *Phronèsis. Coltivare la competenza etica Spunti da una ricerca sul campo*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Mexico: Siglo XXI.
- Freire P., Shor I. (2019). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Mexico: Siglo XXI.
- Gramsci A. (1975). *Quaderni dal carcere*, a cura di V. Gerratana. Torino: Einaudi.
- Monclús A., Freire P. (1988). *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire: nuevos planteamientos en educación de adultos: estudio actualizado y entrevista con Paulo Freire* (Vol. 30). Anthropos Editorial.

La costruzione del sistema integrato 0-6 come problema: primi esiti di una ricerca-formazione con i servizi e le scuole del Comune

Anna Bondioli

*già Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Pavia
anna.bondioli@unipv.it*

Donatella Savio

*Professoressa Associata - Università degli Studi di Pavia
donatella.savio@unipv.it*

1. Premessa

L'esperienza che presentiamo riguarda l'avvio di un processo di consapevolezza rispetto allo 0-6 da parte di educatrici e insegnanti del Comune di Brescia. Con l'emanazione del Decreto 65 (13 Aprile 2017) e successivamente delle Linee pedagogiche per lo 0-6 (MIUR, 2021) viene a cadere il cosiddetto *split system* secondo cui l'offerta educativa rivolta allo 0-6 è articolata in sistemi separati a seconda della fascia di età cui i bambini appartengono (servizi per l'infanzia 0-3 e scuole dell'infanzia 3-6). Ma la creazione di un sistema integrato, promosso dalla nuova normativa, non ha trovato immediatamente un'accoglienza positiva da parte di educatrici e insegnanti chiamati a elaborare forme di collaborazione di cui spesso sfuggiva il significato. Da qui l'idea da parte della Committenza – il Comune di Brescia – di realizzare un percorso formativo rivolto a educatrici dello 0-3 e a insegnanti di scuola dell'infanzia per avviare un dibattito sullo 0-6 assumendo consapevolezza delle problematiche connesse e delle possibili soluzioni.

Il modo con cui è stata condotta la formazione si colloca entro una cornice teorico-metodologica particolare.

Il primo riferimento è l'approccio della Ricerca-Formazione sviluppato all'interno del CRESPI (Centro di ricerca educativa sulla professionalità degli insegnanti) di Bologna, recentemente trasformato in Centro di Ricerca interuniversitario. Questo approccio si propone di promuovere la professionalità degli insegnanti attraverso la costruzione in comune, tra ricercatori e insegnanti, di percorsi di ricerca situati, centrati cioè su focus e contesti specifici. Ricercatori e insegnanti condividono tutte le diverse fasi della ricerca negoziando i ruoli da assumere, i compiti da svolgere, le metodologie da adottare attraverso un confronto continuo e sistematico. L'attenzione è sempre rivolta alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia in termini di innovazione educativa e didattica, sia di formazione e di sviluppo professionale degli insegnanti (Asquini, 2018).

Entro questa cornice abbiamo proposto una particolare sottolineatura che fa riferimento al Dewey di *Come pensiamo* (1933), secondo cui la ricerca, che si co-

costruisce con gli insegnanti, parte da una situazione problematica relativa a uno specifico contesto, e viene indagata secondo il metodo riflessivo: a partire cioè dalle prime suggestioni, osservando attentamente i “fatti del caso” e precisando il problema, elaborando su questa base ipotesi di soluzione, mettendole alla prova e verificandole e, infine, prospettando interventi migliorativi.

La nostra specifica ricerca è stata realizzata tenendo presenti ambedue le prospettive. La costruzione del sistema integrato 0-6 viene interpretata come un problema situato (lo 0-6 di un certo territorio), da affrontare con il metodo riflessivo dell'indagine deweyana: individuazione del problema in termini di bisogni formativi dei partecipanti; definizione, messa alla prova e verifica di ipotesi di soluzione nella forma di interventi migliorativi per lo 0-6.

2. La Ricerca-Formazione con i servizi e le scuole del comune di Brescia

Il percorso di Ricerca-Formazione che presentiamo ha come finalità principale l'avvio di processi di riflessione e confronto tra educatori e insegnanti dello 0-6 bresciano per sostenere la costruzione di coerenza educativa, intesa come condivisione di principi pedagogici trasversali di fondo (idea di bambino, di educazione ecc.) e di “buone” pratiche congruenti a tali principi, pur se declinate in relazione alle diverse età dei bambini. Più precisamente si tratta di promuovere una coerenza educativa da una parte situata, cioè congruente con la cultura educativa bresciana, dall'altra ancorata e in dialogo con i documenti di orientamento nazionali (*Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, Miur, 2021; *Orientamenti per i servizi 0-3*, Miur, 2022) e internazionali (*Quality Framework*, Lazzari, 2016; *Raccomandazione relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*, Consiglio Europeo, 2019) per il sistema 0-6.

In tale prospettiva il “problema dello 0-6” si sviluppa su due piani, che rappresentano due obiettivi da perseguire. Da una parte si tratta di rendere educatrici, insegnanti, coordinatrici davvero protagoniste del percorso; occorre cioè integrare il bisogno della Committenza comunale con il bisogno degli operatori in modo che si appropriino in senso emancipativo del cambiamento epocale rappresentato per la loro professionalità dall'istruzione del sistema integrato 0-6. Per favorire tale protagonismo, occorre d'altra parte mettere a fuoco i bisogni formativi degli operatori bresciani, cioè sollecitare la loro “voce” e le loro risposte a domande quali: cosa riteniamo importante per realizzare lo 0-6 in termini di coerenza educativa? Cosa, di quanto riteniamo importante, è poco realizzato nella nostra realtà e rappresenta dunque per noi un bisogno formativo?

Modalità di realizzazione. Il percorso ha una durata biennale ed è stato avviato nell'anno educativo 21/22; mentre scriviamo è stato perciò ultimato il primo anno di lavoro ed è in corso di realizzazione il secondo. Sono coinvolte 316 educatrici e insegnanti, accompagnate da 11 coordinatrici pedagogiche; le partecipanti sono state suddivise in 16 gruppi di lavoro misti (educatrici e insegnanti con una coor-

dinatrice di riferimento). Ogni gruppo di lavoro è stato affiancato da una formatrice e il gruppo di coordinatrici fruisce di una supervisione sul percorso da parte delle responsabili scientifiche. Sono coinvolte 4 Università afferenti al centro CRE-SPI (Pavia, Modena-Reggio, Parma, Bologna) con la finalità di studiare il percorso in termini di Ricerca-Formazione.

Prima annualità - Il metodo e gli esiti. Per sollecitare il protagonismo e la rilevazione dei bisogni formativi delle partecipanti si è utilizzato l'item continuità del TRA 0-6 (Bondioli, Savio, Gobetto, 2017), uno strumento di riflessione/valutazione sullo 0-6 che enuncia principi/pratiche trasversali con brevi affermazioni descrittive. Con l'obiettivo di favorire l'espressione del punto di vista delle partecipanti, e quindi il loro protagonismo, l'item continuità è stato proposto con un questionario, a livello prima individuale poi di gruppo, chiedendo di indicare: 3 affermazioni dell'item che individuano aspetti ritenuti rilevanti per la costruzione dello 0-6; il grado di realizzazione di questi aspetti (del tutto/in parte/per niente) nella propria realtà. In ogni gruppo, gli esiti dei questionari sono stati restituiti da un formatore e discussi. L'elaborazione dei dati complessivi, oltre a essere stata restituita a tutte le partecipanti in un momento assembleare, ha permesso di delineare sia il profilo educativo auspicato per lo 0-6 (gli aspetti maggiormente segnalati come rilevanti), sia il grado di realizzazione di tali aspetti. Su queste basi è stato possibile individuare i bisogni formativi/problemi da affrontare, rappresentati dagli aspetti più segnalati come rilevanti e contemporaneamente come poco realizzati; contestualmente, sono state abbozzate dai ricercatori-formatori delle possibili ipotesi di risposte/soluzioni a tali bisogni/problemi definendo alcuni micro-progetti migliorativi. Per portare un esempio, una delle affermazioni più segnalate come rilevanti (dal 43,35% dei partecipanti) è la seguente: *La continuità educativa tra istituzioni contigue verticalmente - come il nido e la scuola dell'infanzia - è importante perché garantisce la coerenza pedagogica delle due istituzioni ed un passaggio "pensato" dei bambini da un servizio educativo all'altro* (ivi, p. 92); il 48,17% di coloro che l'hanno segnalata la considera anche poco/per nulla realizzata nella propria realtà. Sulla base di questi dati si è proposta tale affermazione come espressione di un possibile bisogno formativo e sono stati delineati due possibili micro-progetti migliorativi:

- confronto tra educatrici ed insegnanti su un aspetto della scheda di continuità nido-infanzia (es. gioco, autonomia, sviluppo del linguaggio, ecc...) e declinazione del suo significato condiviso alla luce della quotidianità educativa dei due servizi per dare continuità all'esperienza dei bambini;
- elaborazione di un passaporto del bambino che nasca da una progettazione comune tra educatrici ed insegnanti, con uno spazio riservato alla famiglia. Il passaporto, che racconterà la crescita del bambino, sarà steso dalle educatrici del nido e le insegnanti lo utilizzeranno per dare continuità all'esperienza del bambino.

Seconda annualità - Il metodo e i primi esiti. Per promuovere il protagonismo delle partecipanti, i supervisor del percorso hanno illustrato al gruppo di coordinamento i bisogni formativi/problemi emersi e possibili micro-progetti di risposta, invitando a confrontarsi con i gruppi di lavoro per definire *propri* micro progetti, sulla base di quelli proposti ma anche in modo indipendente. I gruppi hanno risposto positivamente, elaborando ognuno un proprio progetto pur rimanendo all'interno delle tematiche individuate con i bisogni formativi, che sono stati riconosciuti come tali. Si tratta di un primo segno nella direzione dell'appropriazione del percorso, e dunque della costruzione emancipativa dello 0-6 del proprio territorio. Un segno ancora da verificare, come ci si propone di fare con i passi del percorso attualmente in via di attuazione, che prevedono: la realizzazione dei micro-progetti; la documentazione e la condivisione delle caratteristiche e degli esiti dei microprogetti tra tutti i partecipanti; la valutazione del percorso in rapporto agli esiti attesi, cioè alla costruzione di coerenza educativa, mediante strumenti ad hoc (focus group, questionari ecc.) e l'analisi di confronti *ad hoc* tra formatori-ricercatori e insegnanti-educatrici-coordinatrici.

Bibliografia

- Asquini G. (Ed.). (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., Savio D., Gobetto B. (2017). *TRA 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*. Bergamo: Zeroeiup.
- Consiglio europeo (2019). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia* (2019/c 189/02). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(-01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(-01)&from=GA)
- Dewey J. (1933), *Come pensiamo*. Trad. it. a cura di C. Bove, Milano: Cortina, 2019.
- Lazzari A. (Ed.). (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. San Paolo d'Argon (BG): Zeroseiup.
- MIUR (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+ministeriale+n.+334+del+22+novembre+2021.pdf/e2b021b5-4bb5-90fd-e17a-6b3af7fc3b6f?version=1.0&t=1640603375461>
- MIUR (2022). *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?t=1648550954343>

Stiamo bruciando il nostro futuro.

Trasformare i sistemi educativi per un nuovo impulso di speranza

Stefano Bonometti

Professore Associato - Università degli Studi dell'Insubria
stefano.bonometti@unisubria.it

1. Uno sguardo pedagogico rivolto al cambiamento attuale

L'evento pandemico del Covid 19 ha rappresentato una fase topica ed epocale per tutta l'umanità. Osservando l'esperienza italiana, la pandemia si è posta come un breakdown improvviso e pervasivo per tutta la popolazione. Tra la paura e il coraggio, la rabbia e la speranza, abbiamo vissuto tutti un'importante fase di meta-riflessione sul nostro vivere. È stata per molti un'occasione unica per riflettere sui nostri principi regolatori della vita personale e sociale. Per molti, anche se non per tutti, la pandemia ha dato l'opportunità di mettere in luce in modo chiaro e distinto tutte le forzature, distorsioni, a volte, aberrazioni dello stile di vita diffuso nella società attuale.

2. Il cambiamento nel mondo del lavoro

Se si osservano i dati emergenti dal mondo del lavoro, un primo fenomeno che è possibile evidenziare è il numero rilevante di persone che hanno scelto negli ultimi due anni (2021-22) di cambiare lavoro, modalità e posizione. Questo fenomeno denominato "Great Resignation" presenta numeri importanti, più di un 30% di lavoratori, nel rapporto 2018/2022, hanno lasciato volontariamente il proprio posto di lavoro, di livello medio-alto, con contratti a tempo indeterminato e buoni stipendi.

Fonti ANPAL dichiarano circa 2 milioni di lavoratori solo nel 2021 sono stati investiti da questo fenomeno. Le ragioni dichiarate in diverse ricerche, fra le quali (Randstad Workmonitor) rimandano principalmente ad un miglior bilanciamento tra vita lavorativa e vita personale e familiare (*worklife balance*). In altre parole, il periodo di sospensione e opportunità di lavoro da casa ha messo in luce quanto il lavoro oggi sia vissuto in modalità di immersione totale, rincorsa alle performance e come indica Byun Chul-Han in una condizione di perenne stanchezza, logoramento.

Si evidenzia inoltre da interviste nei lavoratori come lo *smart* (o più correttamente detto *home*) *working*, sia una modalità possibile di lavoro e da molti apprezzata: la

riduzione dei continui spostamenti da città a città per brevi riunioni, una maggiore possibilità di conciliazione tra casa e lavoro sono modalità gradite e sostenibile, nonché “concedersi” momenti di rigenerazione nei contesti naturali e artistici sia uno spazio molto più importante che non un semplice svago veloce dal dopo lavoro (Bonometti, 2021).

Questa consapevolezza di perpetrare una vita di stanchezza e logoramento che senza sosta consuma sé stessa, si è resa sempre più nitida in molte persone, producendo cambiamenti profondi nei propri stili di vita, finora limitati sparuti casi visti come “trasgressione”. Sia nel processo di Great Resignation sia nella cultura del lavoro delle nuove generazioni sta mergendo una nuova etica del lavoro. Il “fattore umano” ha imposto, o meglio, riproposto interrogativi sull’etica del lavoro, sul senso del tempo-lavoro, caratterizzato oggi per un’immersione totale, una dedizione assoluta, un atteggiamento di pieno coinvolgimento o per competitività nella professionalità o anche solo per lottare per un giorno di lavoro. L’etica del lavoro nella consapevolezza di molte persone e in particolare, nelle nuove generazioni, non vuole più allinearsi ad un approccio “totalizzante e immersivo” ma recuperare una dimensione che riconosca la possibilità di contribuire in modo creativo (nel senso innovativo, generativo) e anche di curare altri interessi non necessariamente professionali.

Se per un verso questo cambiamento diventa sempre più evidente nella prassi quotidiana e nella cultura del lavoro, per altro verso, nell’ambito della governance politica e manageriale, questa trasformazione fatica ad essere colta, accettata e inserita nelle politiche nazionali e dai ruoli decisionali nei contesti di lavoro.

3. Il cambiamento nel mondo dei giovani

Nell’ambito giovanile e adolescenziale, la pandemia non ha promosso particolari occasioni di positività, salvo un incremento di alcune competenze digitali e disambiguare il valore dell’amicizia in presenza rispetto a quella esclusivamente online (se ce n’era bisogno). Il mondo adolescenziale-giovanile ha pagato e sta ancora pagando, un caro prezzo l’isolamento e il clima di angoscia vissuto nell’arco di quasi un biennio, dimostrato dalla moltiplicazione delle file di attesa nelle neuropsichiatrie infantili e adolescenziali, nei consultori famigliari, con le risse nelle piazze delle città e purtroppo anche nei pronto soccorso con i ricoveri per i tentativi di suicidio con un incremento nell’ultimo anno, dichiarato dalla Federazione dei pediatri, del 75%.

Osservando in modo più puntuale i dati emergenti dal mondo adolescenziale e giovani, in particolare vissuto nel rapporto con la scuola e la famiglia è possibile mettere in evidenza un decisivo momento di sofferenza e criticità. L’OMS già nel 2016 indicava che gli studenti italiani erano tra quelli “più stressati” riguardo l’esperienza scolastica, nel 2022 bel il 75% delle ragazze presenta forti sintomi di stress. In recente ricerca (2023) condotta da Unicredit Foundation per il brand ScuolaZoo, emerge che il 92% degli studenti si ritiene poco o per nulla soddisfatto

del sistema scolastico attuale, mentre il 74,30% ha seriamente considerato di abbandonare gli studi dopo la scuola dell'obbligo. Le ragioni sono diverse: perdita di interesse per le materie (25%), bullismo e conflitti vari (18%), ma lo stress eccessivo causato da compiti e interrogazioni risulta essere il motivo principale (45%). E alla domanda "Per te scuola è futuro?" il 60,88% degli studenti ha risposto di no.

L'UNICEF riporta in modo molto chiaro il disagio degli adolescenti con tre ricerche svolte nei tre anni critici. Nel 2019, il 16,6% degli studenti italiani ha sofferto di problemi di salute mentale, nel 2020 un adolescente su tre ha chiesto un supporto psicologico, nel 2021 un adolescente su 7 ha avuto una diagnosi di disturbo mentale. Inoltre, la Federazione dei Pediatri (FIMP) e altre istituzioni sanitarie dichiarano che tra il 2021 e il 2022 si possono stimare circa un tentativo di suicidio al giorno nella fascia adolescenziale-giovanile. Una ricerca dell'Università di Parma (2021) condotta da S. Esposito dichiara che 84% delle Femmine e il 62% dei maschi in età adolescenziale hanno vissuto un sentimento generalizzato di tristezza. I dati relativi al Telefono Azzurro e Doxa Kid evidenziano che nel 2020 hanno rilevato un aumento del 46% di richieste di contatto rispetto al periodo precedente, temi principali: paure, segnali depressivi, atti autolesivi, ideazione suicidaria, sfiducia nel futuro e negli adulti.

Il mondo scuola durante il periodo pandemico ha messo in evidenza tutte le fatiche e le criticità già presenti precedentemente, racchiuse in un distacco relazione ed emotivo tra il mondo dei docenti e il mondo vissuto dagli studenti adolescenti e giovani. La scuola nei gradi delle secondarie non è il contesto in cui i ragazzi si sentono ascoltati, in cui vivono una situazione di benessere, dove possono esprimere i loro talenti. Il vissuto generalizzato degli studenti rispetto alla loro esperienza scolastica può essere descritto come un momento di sospensione dalla vita reale, una sorta di bolla carica di stress in cui si gioca una battaglia di sopravvivenza, salvo per alcune buone amicizie che si costruiscono in classe e alcuni, pochi docenti, in grado di costruire un rapporto autentico con gli studenti.

Il report, "Facciamo scuola - L'educazione in Italia ai tempi del Covid-19", elaborato da WeWorld, organizzazione italiana indipendente impegnata da 50 anni a garantire i diritti di donne, bambine e bambini in 25 Paesi, indica che il sistema scolastico italiano è uno dei più stressanti al mondo: più della metà degli studenti dichiarano di sentirsi nervosi mentre studiano, rispetto a una media OCSE del 37%. I dati riportati da Orizzonte Scuola rispetto questa ricerca indicano che: "Gli studenti italiani, con 50 ore a settimana, sono tra quelli che dedicano più tempo allo studio: proprio a causa della mancanza di pause adeguate durante l'anno scolastico, bambini e ragazzi faticano a trovare tempo per riposare e vedono aumentare il loro livello di stress, correlato anche al carico di compiti a casa. Risultato, sottolinea WeWorld, il nervosismo e il malessere producono scarso interesse per la scuola e cattive performance tra i banchi, favorendo disagio psicologico e dispersione scolastica. Nel 2020, i giovani tra i 15 e i 24 anni che non lavorano né studiano hanno raggiunto il 20,7%".

4. Nuove prospettive per i sistemi educativi

Alla luce della situazione descritta è necessario sostenere con forza processi di trasformazione dei sistemi educativi scolastici. Con il supporto delle scoperte nell'ambito neuroscientifico, che mettono in evidenza il forte intreccio tra dimensione emotiva e cognitiva, il contributo di due secoli di pedagogia che costantemente richiama il valore della relazione, le innumerevoli proposte di strategie didattiche che valorizzano l'interazione tra pari, l'intreccio con le tecnologie e la connessione con la realtà, è possibile identificare almeno cinque aspetti che non è più possibile rimandare:

- a) valorizzare in ogni contesto educativo, formativo e scolastico l'interazione con i diversi soggetti coinvolti: dare voce agli studenti, ai testimoni, alle realtà presenti nei contesti di vita che possono contribuire in modo significativo all'apprendimento;
- b) promuovere modalità di apprendimento di natura co-costruttiva e laboratoriale con attività di *team based learning*;
- c) avviare processi di insegnamento a partire da problemi e questioni reali, nella loro essere complessi e contraddittori, superando approcci mono-disciplinari;
- d) favorire nella componente docenti una leadership di servizio in cui ognuno diventa sostenitore e promotore di processi di innovazione;
- e) superare il vincolo di "programmi" predeterminati e aprirsi a traiettorie di insegnamento/apprendimento che superano confini e sostano in zona di sconosciute.

In conclusione, è necessario che si ristabilisca la priorità di una relazione significativa che promuova il desiderio di apprendere attraverso la testimonianza di un desiderio di educare al fine di promuovere opportunità per la crescita di una persona autentica e consapevole della complessità del mondo.

Bibliografia

- Byung-Chul H. (2012). *La società della stanchezza*. Milano: Nottetempo.
- Bonometti S., Guerra L. (2020). *Didattica della bioetica*. Brescia: Scholé.
- Castoldi M., Chiosso G. (2017). *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*. Milano: Mondadori.
- Tarozzi M., Mallon B. (2019). Educating teachers towards global citizenship: A comparative study in four European countries. *London Review of Education*, 17(2), 112-125.

Validazione dell'adattamento inglese di “Quando Insegno”. La professionalità dell'insegnante in prospettiva internazionale

Emanuela Botta

*Docente a contratto - Sapienza Università di Roma
emanuela.botta@uniroma1.it*

1. Introduzione

Sia la ricerca sulla professionalità docente sia quella sul costruito della riflessività come strumento di formazione e approccio al lavoro si sono ampiamente sviluppate negli ultimi anni a livello nazionale e internazionale, focalizzandosi da una parte sull'idea dell'insegnante efficace (Gibson, Dembo, 1984; Ross, Cousins, Gaddala, 1996; Raudenbuch, Rowen, Cheong, 1992; Webb, Ashton, 1986; Achurra Villardon, 2012) e sulla stima del senso di auto-efficacia (Bandura, 1994; Tschanen, Moran, Woolfolk Hoy, Hoy, 1998) e dall'altra sulle potenzialità dell'approccio riflessivo nella pratica didattica (Dewey, 1933; Schön, 1993; Mezirow, 2003, Anisimov, 1994) fra cui la capacità di far emergere quanto vi è di inconsapevole nell'azione (Perrenoud, 2001) e la sua utilità per aumentare le competenze e promuovere lo sviluppo professionale necessario per affrontare i cambiamenti dei contesti professionali e per individuare i punti di forza e di debolezza della propria pratica e migliorarla (Impedovo, 2018; Alsup, 2006). In quest'ambito è stato validato in italiano il questionario *Quin - Quando Insegno* (Lucisano, Botta, 2023), uno strumento che indaga su alcuni aspetti caratterizzanti la professionalità di un insegnante quali la riflessività, la disponibilità al confronto all'interno della comunità scolastica e l'attenzione verso gli studenti.

Lo strumento è costituito da 48 affermazioni sul proprio comportamento e le proprie percezioni nell'ambito della pratica professionale rispetto alle quali si chiede di esprimere una valutazione in una scala di frequenza a 5 passi, da Mai a Quasi sempre o sempre, articolate in 8 dimensioni. In Tabella 1 è riportata la struttura del questionario.

Con questo studio pilota si intende esplorare la possibilità di validare il questionario in lingua inglese, in un'ottica di internazionalizzazione. Gli obiettivi sono tre: il primo è verificare se il questionario si mantiene valido in contesti diversi dal punto di vista organizzativo, culturale, delle pratiche didattiche e dei paradigmi pedagogici; il secondo è indagare se e quali differenze di contesto possono influenzarne la validità ed eventualmente la struttura; infine si vuole verificare la tenuta dello strumento sul sotto campione dei docenti del Regno Unito, rimanendo all'interno del contesto europeo.

	N. item	Alpha di Cronbach	Descrizione	Item di esempio
Autovalutazione	12	0.858	Denota la tendenza ad autovalutare le proprie pratiche di insegnamento e di valutazione e il proprio modo di rapportarsi con gli studenti.	- Conosco i miei punti di forza e di debolezza nell'insegnare. - Alla fine dell'anno considero in che misura ho raggiunto gli obiettivi che mi ero posto per i miei studenti.
Consapevolezza critica	4	0.732	Denota la consapevolezza delle proprie competenze e l'attitudine a interrogarsi su di esse.	- Mi chiedo di quale preparazione ho ancora bisogno per insegnare bene. - Mi chiedo se ho impostato bene i miei rapporti con gli studenti.
Disponibilità al confronto	5	0.792	Denota il desiderio e l'interesse per la partecipazione alla comunità di pratica e per il confronto con i pari.	- Se ho una difficoltà cerco di parlarne con gli altri. - Prima di fare dei cambiamenti nel mio modo di insegnare, mi confronto coi colleghi per sapere cosa ne pensano.
Attenzione agli studenti	6	0.814	Denota la tendenza a porre gli studenti al centro del processo di insegnamento che deve partire dalla rilevazione dei loro	- Cerco di conoscere gli interessi dei miei studenti. - Pongo attenzione alla motivazione degli studenti.
Passione per la disciplina	4	0.696	Denota l'interesse per la materia insegnata che tiene viva la motivazione per il miglioramento della propria professionalità.	- Mi interessa cercare nuove conoscenze che possano migliorare le mie pratiche di insegnamento. - Le cose che insegno continuano ad appassionarmi.
Valorizzazione dell'esperienza	3	0.653	Descrive la consuetudine ad utilizzare le esperienze pregresse che si ritiene siano risultate efficaci come strumento per l'interpretazione e la ridefinizione di nuove situazioni problematiche.	- Cerco di utilizzare strategie di insegnamento che si sono rivelate efficaci nelle mie precedenti esperienze. - Utilizzo soprattutto attività didattiche che ho già sperimentato.
Riflessione sulla pratica	9	0.875	Descrive sia il processo di riflessione che si innesca ogni volta che si incontra una situazione problematica, unica e/o confusa sia l'abitudine a	- Quando affronto un problema mi chiedo se ho considerato tutte le opzioni. - Una volta risolto un problema rifletto sul percorso seguito.
Cura della pratica	5	0.719	Denota la tendenza a dedicare tempo all'osservazione della propria pratica, alla scelta dei materiali e alla strutturazione degli ambienti di	- Scelgo e adatto i materiali per adeguarli all'esperienza dei miei studenti. - Uso strategie di insegnamento diverse a seconda della situazione.

Tab. 1: Dimensioni del questionario “Quando insegno”

2. Somministrazione sul campo

Il questionario “When I Teach” è stato somministrato online e in forma anonima a un campione di 385 docenti di lingua inglese. La somministrazione è avvenuta tramite il sistema “Prolific” e questo potrebbe rappresentare un limite dello studio in termini di garanzia della qualità del campione.

Nelle Figure 1, 2 e 3 è riportata la distribuzione del campione rispetto al paese di provenienza, al grado scolastico e all’area disciplinare.

Paese	Frequenza	Frequenza %
UK	338	87,8
Irlanda del Nord	1	0,3
USA	37	9,6
Canada	7	1,8
Australia	2	0,5
Totale	385	100,0

Fig. 1: Distribuzione del campione per Paese

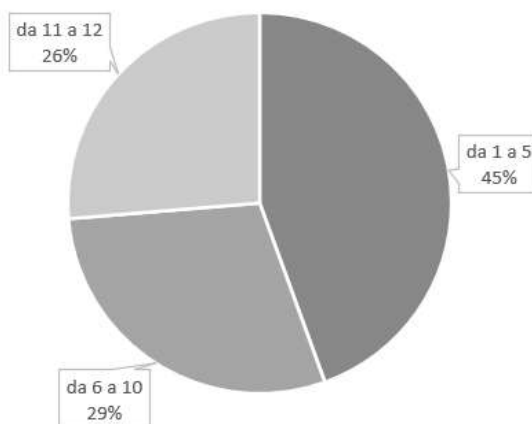


Fig. 2: Distribuzione percentuale del campione per grado scolastico

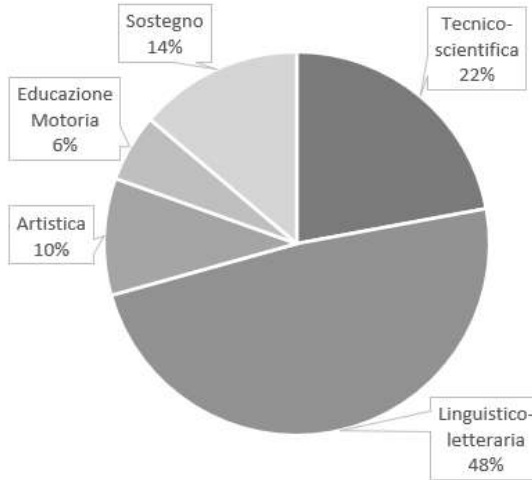


Fig. 3: Distribuzione percentuale del campione per area disciplinare

Il campione è costituito prevalentemente da docenti del Regno Unito e da un numero discreto di docenti degli Stati Uniti, mentre è basso il numero di quelli provenienti da altri paesi. In Tabella 2 si riportano alcune caratteristiche dei sistemi scolastici dei paesi oggetto della rilevazione. Essi hanno in comune l'articolazione su due livelli, statale o federale e locale e, in relazione alla rilevante autonomia delle istituzioni scolastiche, la definizione di standard di apprendimento vincolanti. Il percorso di studi prevede periodi di durata variabile in parte assimilabili alla primaria e alla secondaria di primo e secondo grado del sistema italiano.

Paese	Primaria	Secondaria	Programmi e responsabilità
UK	da 5 a 11 anni	da 11 a 16 o 18 anni (può essere unico o diviso in middle e high)	I programmi scolastici sono definiti dalle autorità educative nazionali , forniscono linee guida generali per gli obiettivi di apprendimento e i contenuti da insegnare, ma lasciano alle scuole una certa libertà per quanto riguarda la scelta delle metodologie didattiche. Tutte le scuole, sia statali che private, devono soddisfare gli standard educativi nazionali e gli esami di stato.
USA	da 5 a 10 anni	da 11 a 13 (middle) e da 14 a 18 anni (high)	Ogni stato ha la propria responsabilità per la definizione di programmi scolastici, certificazioni e standard di apprendimento .
CANADA	da 6 a 12 anni	da 13 a 15 (middle) da 16 a 18 anni (high)	Il sistema scolastico del Canada è organizzato a livello provinciale e territoriale, con ciascuna provincia e territorio che ha la propria responsabilità per la definizione di programmi scolastici, certificazioni e standard di apprendimento .
AUSTRALIA	da 7 o 8 fino a 10 anni	da 11 a 12 (middle) e da 13 a 17 o 18 anni (high)	Il sistema scolastico australiano è organizzato a livello statale e territoriale, con ciascuno stato e territorio che ha la propria responsabilità per la definizione di programmi scolastici, certificazioni e standard di apprendimento . L'Australia ha un sistema di valutazione continuo con esami finali e certificazioni alla fine di ogni livello di istruzione.

Tab. 2: Caratteristiche dei sistemi scolastici dei paesi oggetto di rilevazione

Inoltre è stato rilevato che spesso i docenti insegnano tutte le discipline, opzione non presente nel questionario e che li ha costretti a scegliere l'area disciplinare che li impegna in modo prevalente. Questo è un limite dello studio pilota che richiede una revisione delle variabili di sfondo in vista dello studio principale.

Infine dal confronto fra il campione italiano e quello di lingua inglese in relazione all'età (Fig. 4) e all'esperienza dei docenti (Fig. 5) emerge che il secondo è costituito da docenti più giovani e con un numero di anni di servizio più contenuto, in prevalenza fra i 5 e i 16.

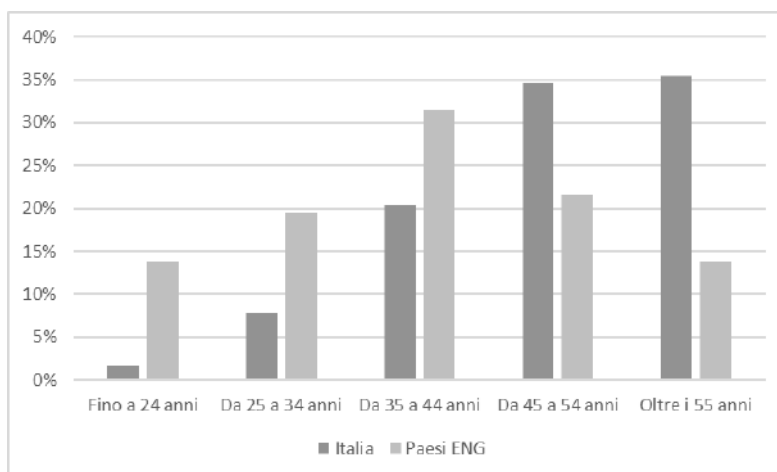


Fig. 4: Confronto per classi di età

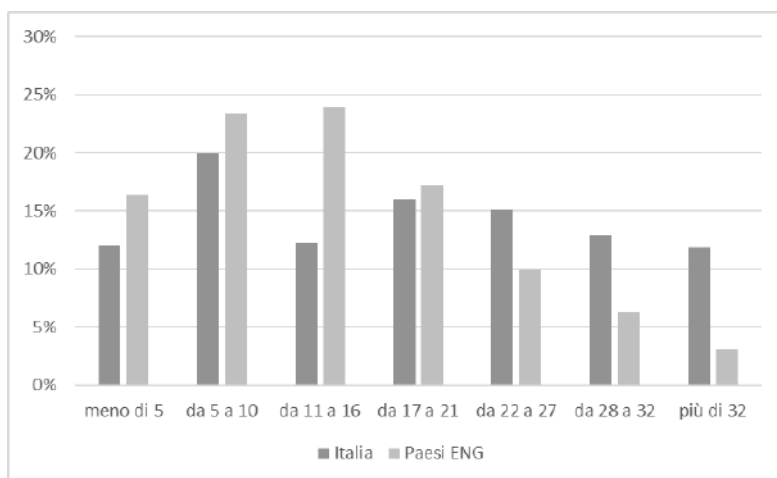


Fig. 5: Confronto per classi di anni di esperienza

3. Risultati

Sui dati sono state effettuate diverse analisi fattoriali confermative (CFA) e analisi delle proprietà delle scale per verificare l'aderenza dei dati al modello teorico a 8 dimensioni. Le analisi fattoriali sono state svolte con Mplus 8.7, con metodo di stima della massima verosimiglianza robusto (MLM) e rotazione Geomin, poiché esso risulta attendibile anche nel caso di non normalità delle distribuzioni (Gallucci, Leone, 2012) e di variabili ordinali (Carifio, Perla, 2008; Norman, 2010).

Fattore	Campione completo			
	Saturazione massima	Saturazione minima	Numero di marcatori	Alpha di Cronbach
Autovalutazione	0.668	0.336	4	0.813
Disponibilità al confronto	0.722	0.583	4	0.776
Attenzione agli studenti	0.690	0.459	5	0.788
Passione per la disciplina	0.685	0.557	3	0.731
Riflessione sulla pratica	0.728	0.476	7	0.859
Cura della pratica	0.704	0.448	3	0.678
Campione UK				
Autovalutazione	0.682	0.339	4	0.813
Disponibilità al confronto	0.720	0.549	2	0.754
Attenzione agli studenti	0.704	0.445	5	0.786
Passione per la disciplina	0.665	0.536	3	0.721
Riflessione sulla pratica	0.729	0.483	7	0.866
Cura della pratica	0.716	0.456	2	0.690

Tab. 3: Sintesi dei risultati della CFA e delle analisi di scala

Ne è emerso che i dati si accordano a un modello a 6 fattori e non ad 8. L'ipotesi di adattamento approssimato, in accordo con le tesi di Asparouhov e Muthén (2018), è soddisfatta, in questo caso, con valori molto buoni dei principali indici sia per il campione completo (CC) sia per il sottocampione del Regno Unito (UK), nonostante entrambi abbiano cardinalità inferiore a 500: $SRMR_{CC} = .057$ e $SRMR_{UK} = .058$, minori del valore di riferimento di $.08$, e residui standardizzati piccoli, in tutti e due i casi su un totale di 820 residui solo l'1.2% del totale supera in valore assoluto la soglia di $.10$ (Kline, 2016). Anche l'indice RMSEA, pari a $.049$ per entrambi, indica un buon adattamento. La Tabella 3 riassume il risultato della CFA su entrambi i campioni. Come si può osservare mancano la dimensione della Consapevolezza critica, che presenta un'alpha di Cronbach pari a $.377$ e quella della Valorizzazione dell'esperienza, che ha alpha di Cronbach pari a $.333$.

4. Conclusioni

Il risultato di questo primo studio ha evidenziato che, nonostante una buona tendenza a mantenersi della struttura originale, il modello sembra risentire di fattori di contesto (vincoli normativi, organizzazione amministrativa delle scuole, standardizzazione dei risultati, privatizzazione del contratto di lavoro, età ed esperienza dei docenti) e culturali (tradizioni pedagogiche e di insegnamento, ritrosia a mettere in luce eventuali debolezze, ecc). In prospettiva dunque si proseguirà la ricerca ampliando significativamente il campione e effettuando un'analisi delle ragioni per

cui le scale della Consapevolezza critica e della Valorizzazione dell'esperienza non hanno tenuto nella versione in inglese, valutandone un eventuale adattamento.

Bibliografia

- Achurra C., Villardón, L. (2012). Teacher's self-efficacy and student learning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 2(2), 366-383.
- Alsop J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Routledge.
- Anisimov O.S. (1994). Research on creativity and culture of teacher reflective self-organization. *Pedagogicheskaja koncepcija posle diplomnogo obrazovanija*. [Pedagogical concept of post-degree education] Vol. 14. Moscow: LMA (In Russian)
- Asparouhov T., Muthén B. (2018). *SRMR in Mplus*. Retrieved from: <http://www.statmodel.com/download/SRMR2.pdf>.
- Bandura A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*, San Diego, Academic Press, 1998).
- Carifio J., Perla R. (2008). Resolving the 50-year debate around using and misusing Likert scales. *Medical Education*, 42(12), 1150-1152.
- Dewey J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.
- Gallucci M., Leone L., Berlingeri M. (2012). *Modelli statistici per le scienze sociali*. Roma: Pearson Italia.
- Impedovo M.A. (2018). Approccio riflessivo e alternanza pratica e teoria nella formazione degli insegnanti: un case study in Francia. *Formazione & Insegnamento*, 16(1), 279-288.
- Kline R.B. (2016). *Data preparation and psychometrics review. Principles and practice of structural equation modeling. 4th ed.* New York, NY: Guilford.
- Lucisano P., Botta E. (2023). Validazione e standardizzazione del questionario "Quin - Quando Insegno". *ECPS Journal*, 27, 51-77, (in press).
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Muthén B. (1983). Latent Variable Structural Equation Modeling with Categorical Data. *Journal of Econometrics*, 22, 48-65.
- Norman G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the "laws" of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 625-632.
- Perrenoud P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Raudenbush S., Rowen B., Cheong Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teacher. *Sociology of Education*, 65(2), 150-167.
- Ross J., Cousins J., Gadalla T. (1996). Within teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12, 385-400.
- Schön D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Bari: Dedalo.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A., Hoy W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Webb R.B., Ashton P.T. (1986). Teacher motivation and the conditions of teaching: A call for ecological reform. *Journal of Thought*, 21(2), 43-60.

Professionisti riflessivi “in dialogo” per un sistema educativo 0-6 di qualità: spunti metodologici da alcune esperienze di ricerca e formazione

Chiara Bove

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Milano-Bicocca
chiara.bove@unimib.it

Piera Braga

Ricercatrice - Università degli Studi di Milano-Bicocca
piera.braga@unimib.it

1. Premessa

Nei contesti educativi per l'infanzia (ECEC), caratterizzati da crescente eterogeneità e complessità socioculturale, è cruciale formare i professionisti in prospettiva intra e interculturale affinché siano capaci di costruire un ecosistema formativo inclusivo, accogliente e democratico, promotore di scambi e processi partecipativi. Nelle raccomandazioni europee e nei recenti documenti ministeriali per il sistema educativo integrato 0-6 (MIUR, 2021, 2022), si sottolinea l'importanza di alimentare un agire professionale rispettoso delle diversità, disponibile a mettersi in dialogo, allenato alla riflessività e alla esplicitazione degli impliciti che orientano l'azione educativa (Mezirow, 1991).

Sappiamo infatti che l'esperienza da sola non basta: è necessario accompagnare gli educatori a riflettere sull'esperienza in modo sistematico e rigoroso (Dewey, 1933); i metodi trasmissivi non servono o servono poco: la formazione richiede attivazione, motivazione e metodi partecipativi (EU, 2014).

Tuttavia la sfida è capire quali strumenti possono attivare questa disposizione al confronto inter-professionale tenendo insieme la rielaborazione intelligente sulle pratiche con la tensione all'innovazione, che è alla base della qualità di un sistema educativo e che, in tal senso, richiede motivazione, condivisione di fini e partecipazione attiva.

Per rispondere a questa domanda ci soffermiamo sulla presentazione di uno strumento per lo scambio tra pari che abbiamo messo a punto a partire da alcune ricerche con l'obiettivo di accompagnare processi rigorosi e sistematici di riflessività e scambio interprofessionale tra operatori di contesti diversi. Si tratta di un dispositivo che abbiamo inizialmente provato con gli studenti universitari, in collaborazione con l'Università di Knoxville (Tennessee) sulla scia delle esperienze di Critical Friends (Baskerville, Goldblatt, 2009), raggiungendo risultati promettenti in termini di “allenamento al decentramento culturale” (Braga, Bove et. al., 2021;

Bove, Chinazzi, Moran, 2023) e che ora stiamo adattando allo scambio cross-culturale tra insegnanti nell'ambito del progetto EU-*Cooping* (Chinazzi, Mussi, Buffon, Bove, 2023) e anche in altri contesti di ricerca e formazione.

2. La “coppia”: dispositivo riflessivo

Lo strumento combina alcune indicazioni di metodo sia relative all'uso del video per stimolare la riflessione sulle proprie pratiche, sia relative all'uso di strumenti di intervista per favorire l'esplicitazione delle pedagogie implicite, come abbiamo già approfondito altrove (Bove, Braga, Cescato, 2014; Bove, Braga, Mantovani, 2016; Cescato, Bove, Braga, 2015). Più precisamente, prevede il coinvolgimento di “coppie” di educatori/insegnanti variabilmente composte, con ruoli interscambiabili (protagonista, osservatore e viceversa), impegnate in un processo di scambio di video-clip “auto-realizzate”, analisi riflessiva e scrittura guidata da domande-stimolo (Allen, Clark, 1967; Vermesh, 2005; Tochon, 2007; Tobin, Mantovani, Bove, 2010). La procedura si articola in 4 fasi: nella prima fase i protagonisti vengono invitati a realizzare mini-video, concentrandosi su aspetti che vorrebbero migliorare, e ad annotare le motivazioni delle proprie scelte; nella seconda fase i video vengono rivisti individualmente e poi ciascuno rivede il filmato dell'altro, alternando riflessione e scrittura; nella terza fase i video vengono visti da entrambi in un momento di confronto dialogico, a cui segue una nuova fase di scrittura; nella quarta fase entra in gioco il ricercatore che rivede i filmati e pone alcune domande per promuovere un nuovo livello di riflessione. Al termine del confronto, individualmente, ciascun protagonista scrive le sue note seguendo le domande.

Riflessione e scrittura procedono a imbuto nel corso delle quattro fasi, da una posizione più libera, a una più guidata, fino all'ultima fase dove il ricercatore stringe su alcuni temi e rilancia ciò che emerge.

L'obiettivo è accompagnare i protagonisti in un processo di riflessione sul proprio agire graduale, via via sempre più intenso e profondo, basato sull'osservazione individuale e reciproca, finalizzato all'esplicitazione delle pedagogie implicite e rivolto a ipotizzare e progettare cambiamenti, soluzioni o strategie alternative.

L'ipotesi è che il contesto diadico faciliti il confronto riducendo i rischi di valutazione e favorendo una maggiore attivazione solo se accompagnato da movimenti rigorosi di riflessività individuale e scambio con l'altro.

3. Prospettive

Sono emersi alcuni spunti che possono aiutarci a rispondere alla domanda da cui siamo partiti, che riguardava la necessità di capire come attivare maggiormente gli educatori in questi processi di innovazione dall'interno motivandoli, aiutandoli a condividere fini/interessi, ma anche formandoli all'uso di alcuni strumenti di ricerca. La “coppia” ci sembra un dispositivo che ha molte potenzialità: favorisce

l'attivazione dei partecipanti; allena ad andare oltre il giudizio; stimola la microanalisi delle pratiche. Per essere tale, tuttavia, ha bisogno di essere accompagnato da opportuni strumenti di esplicitazione.

L'uso del video per la review individuale, come già avevamo approfondito in lavori precedenti (Cescato et al., 2015; Moran et al., 2017; Braga et al., 2021), si conferma una strategia potente che diventa ancora più interessante quando si intreccia con la riflessione guidata da domande stimolo: si arriva al confronto con l'altro più preparati, più pronti, meno sopraffatti dalle emozioni, più lucidi.

Stiamo lavorando per adattare questo strumento anche in contesti di formazione dei Coordinatori Pedagogici, che oggi sono figure chiave per la qualità dei sistemi educativi. Attivare le competenze dei coordinatori come *ricercatori* insieme al loro gruppo di lavoro li allena a porre “buone domande” più che a dare “buone risposte”. Domande che aiutano davvero a “capire”, che richiedono sforzi di esplicitazione, di memoria e prefigurazione, ma anche di decentramento e che, soprattutto, innescano cambiamenti di posizionamenti molto utili sia nel lavoro con i bambini e le famiglie, sia nello scambio con altri professionisti. Siamo riflettendo anche su strumenti di auto-valutazione dei formatori e su come promuovere questi processi attraverso scambi indiretti, a distanza, in cui come formatori sempre di più “cerchiamo di fare un passo indietro”.

Bibliografia

- Allen D.W., Clark R. (1967). Microteaching: its rationale. *High School Journal*, 51(2), 75-79.
- Baskerville D., Goldblatt H. (2009). Learning to be a critical friend: from professional indifference through challenge to unguarded conversations. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 205-221.
- Bove C., Chinazzi A., Moran M.J. (in press). Fostering Reflective Thinking and Combating Ethnocentric Tendencies. A Cross-Cultural Inquiry-Based Learning Experience in Higher Education. *Proceeding ESREA*, 2022.
- Bove C., Braga P., Cescato S. (2014). Semantiche personali e processi riflessivi negli educatori. Analisi di una storia di formazione. *Studium Educationis*, 1, 75-83.
- Bove C., Braga P., Mantovani S. (2016). Videoricerca e formazione. Un approccio interculturale. In A. Bobbio, A. Traverso (Eds.), *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche* (pp. 147-173). Pisa: ETS.
- Braga P.M., Bove C.M., Moran M.J., Brookshire R., Correia M.A.A. (2021). Reciprocal learning: intercultural exchange as a tool for continuing professional development of ECEC's educators – Insights from a research in Italy and in the USA. *Zero-a-seis*, 23(43), 495-523.
- Cescato S., Bove C., Braga P. (2015). Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici. *Form@re*, 15(2), 61-74.
- Chinazzi A., Mussi A., Buffon V., Bove C. (2023). Cooperative approaches and ICTs for promoting social inclusion at school. Lessons from a scoping review. *Q-Times Web-magazine*, 1(1), 261-270.

- Dewey J. (1933). *How we think*. Boston: Heath & Co Publishers (trad. it. *Come pensiamo*, Milano, Raffaello Cortina, 2019).
- EU (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (trad. it. Lazzari A., a cura di, *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia. Proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup, 2016).
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass (trad. it. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina, 2003).
- Moran M.J., Bove C., Brookshire R., Braga P., Mantovani S. (2017). Learning from each other: The design and implementation of a cross-cultural research and professional development model in Italian and U.S. toddler classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 63,1-11.
- MIUR, 2021, *Linee pedagogiche per il Sistema integrato 0-6*.
- MIUR, 2022, *Orientamenti nazionali per i servizi educative per l'infanzia*.
- Tobin J.J., Mantovani S., Bove C. (2010). Methodological issues in video based research. In M. Tarozzi, L. Mortari (Eds.), *Phenomenology and human science research today* (pp. 204-225). Bucarest: Zeta Book.
- Tochon F.V. (2007). Dai video-casi alla video-pedagogia. Una cornice teorica per il video feedback e la riflessione con i video nella pratica della ricerca pedagogica. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S.J. Derry (Eds.), *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi* (pp. 83-101). Milano: Raffaello Cortina.
- Vermersh P. (2005). *Descrivere il lavoro*. Roma: Carocci.

Dignità umana e complessità dell'esperienza morale

Amelia Broccoli

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi Roma Tre
amelia.broccoli@uniroma3.it

Nel mio breve contributo al dibattito di questa sessione parallela cercherò di porre in luce la complessità dell'intento sotteso al tema del rapporto tra educazione e lavoro, mostrandone le criticità e le non poche ambiguità di fondo. Si tratterà di rapidi cenni, presentati in modo sintetico e paratattico, che hanno lo scopo di avviare un primo tentativo di scavo semantico e di approfondimento concettuale sull'argomento in oggetto.

Credo possa essere utile muovere da quello che sembra il presupposto contenuto implicitamente nella formula declaratoria del convegno: il titolo dell'incontro tematico a cui partecipo, *Dignità, futuro del lavoro e sistemi educativi di qualità*, mette infatti in connessione, auspicandone l'interna causalità, i "sistemi educativi di qualità" e la "dignità del futuro lavorativo", sottintendendo quindi che sistemi educativi di qualità *possono* contribuire a riprogettare il futuro del lavoro e a preservarne la dignità morale.

Difficile non essere d'accordo con questo enunciato. Mi chiedo però quale sia l'effettivo valore d'uso di tale dichiarazione di intenti.

Si tratta forse di un auspicio? Benché tale fiduciosa aspettativa sia del tutto condivisibile (chi mai dichiarerebbe di non desiderare che il lavoro sia degno per tutti e che l'educazione abbia davvero un potere trasformativo in tal senso?), mi sembra che essa sia espressione dell'atteggiamento parenetico ed esortativo di parte della riflessione pedagogica (anche la più recente), perveracamente proiettata sul *Sollen* kantiano anziché disposta a fare i conti fino in fondo, e preliminarmente, con la concretezza del *Sein*.

Oppure il titolo riflette solo una constatazione? Vuole rendere noto che sistemi educativi di qualità possiedono in sé stessi il potere di modificare il mondo del lavoro. Ma in questo caso mi sembra si sia di fronte ad una sorta di *petitio principii*, nota fallacia retorica che postula ciò che dovrebbe dimostrare. Occorre infatti domandarsi se davvero l'educazione, nel contesto contemporaneo, possa agire sul mondo del lavoro. Oppure se sia vittima, come purtroppo è lecito credere, di una forte pressione sovra adattativa del circuito economico, che la governa e le indica la direzione in cui muoversi. Se non si parte da tale visione realistica dello stato dell'*essere*, insomma, appare solo utopistico e velleitario progettare il *dover essere*.

L'attuale crisi dei sistemi educativi riflette in maniera evidente questa impos-

sibilità di legittimazione. Forse per tacita acquiescenza di fronte allo strapotere della dimensione tecnico-operativa di molti saperi o per una qualche debolezza della sua strumentazione teoretico-concettuale, sembra quasi che l'educazione si dibatta tra "resistenza e resa" nel tentativo di salvare ciò che resta dell'antica *paideia* greca, dell'*institutio* latina e della *Bildung* tedesca, da cui l'educazione e la formazione derivano per antica e nobile tradizione.

Non sarà vano allora, nel momento in cui si fa riferimento ai "sistemi educativi di qualità", chiedersi se con il lemma *educazione* si intenda rievocare il senso dell'avvicinamento dell'individuo al *bello* e al *buono* nell'esperienza della *kalokagathia*, o l'appartenenza ad una cultura condivisa anche nei suoi fondamenti morali e civili in grado di formare il *vir bonus dicendi peritus*, oppure ancora se si faccia riferimento alla costruzione completa di una *forma* umana (*Bild*) nella sua totalità e pienezza esistenziale.

Allo stesso modo, nel parlare di *lavoro* e di *dignità* converrà non trascurare l'ipotesi di una approfondita analisi semantica che, come ha suggerito Jackendoff, consenta di raggiungere la struttura concettuale dei singoli termini e permetta al "significato primitivo" di manifestarsi nella sua ricca polisemia.

Accenno solo brevemente al vocabolo *lavoro*, storicamente saturo di possibilità interpretative. Per un verso, il lavoro "rende schiavi" ed è per gli schiavi; per un altro, esso "libera dalle necessità, rende liberi" e permette di dare concretezza alla creatività umana. L'etimologia è come sempre illuminante e in grado di svelare la natura ancestrale di un lemma complesso. Basti ricordare che il greco antico traduceva *lavorare* con *ponèin* e *ergàzesthai*, a cui erano legati *pònos* e *èrgon*, che alludevano rispettivamente al lavoro faticoso o all'opera creativa degli esseri umani; e il latino impiegava *laborare* e *fabricari*.

Ma anche lingue moderne come il francese (che usa *travailler* e *ouvrier*) o il tedesco (in cui si utilizzano *arbeiten* e *werken*) conservano nel termine *lavoro* una forte doppiezza di senso, continuando ad evocare l'idea di *lavoro alienato* o di *lavoro umano* e dunque i concetti di *alienazione*, *estraneazione* e *oggettivazione*, su cui hanno tanto insistito, solo per citarne alcuni, Hegel, Marx, Simone Weil e Hannah Arendt. Ecco perché, credo, una analisi efficace sul futuro del lavoro dovrebbe partire da una fotografia della realtà in atto che restituisca l'immagine della persistenza di questa antitetività di significati e possa indurre una riflessione più articolata sul ruolo che l'educazione, ma anche la società, l'economia e la politica, possono svolgere nel mantenimento di tale dicotomia.

La stessa ambiguità semantica, continuando con questi rapidi cenni che hanno il solo scopo di indicare una possibile traccia euristica, avvolge la voce *dignità*, parola *shibboleth*, come scriveva Schopenhauer, che la definiva come la parola d'ordine "di tutti i moralisti scongiurati e spensierati" (Schopenhauer, 1991, p. 168).

È assai probabile che *dignità* sia lemma ancora più denso di insidie ermeneutiche, soprattutto perché è "sorprendente constatare quanto siano diversi i contesti dove ricorre questa parola" (Rosen, 2012, p. 6). Ma forse è Kant il filosofo che "ha avuto, dal punto di vista storico, un ruolo importante nel mettere in relazione il concetto di dignità con l'idea che tutti gli esseri umani abbiano un valore in-

trinseco e assoluto” (*Ivi*, p. 13). Egli sosteneva che “ciò che non ha un prezzo, e dunque non ammette alcun equivalente, ha una dignità” (Kant, 1985, p. 68) e poiché “la moralità è l’unica condizione sotto la quale un essere razionale [può] essere un fine in sé” (*ibidem*), quindi può essere libero e autonomo, l’umanità in quanto ha moralità può avere dignità. Certo, non si può dimenticare che con Kant ha origine la scissione del soggetto nella modernità – e da qui la sua tragicità –, eppure *libertà e autonomia* continuano ad essere le condizioni strutturali della dignità umana. Ma poiché l’individuo non è mai svincolato dal suo contesto storico-sociale, è con il mondo in cui vive che occorre confrontarsi per verificare se libertà e autonomia siano reali o se siano solo un inganno del pensiero astratto.

Possono davvero dirsi liberi e autonomi gli individui della contemporaneità? Possono progettare il loro lavoro (possibilmente “dignitoso”) in autonomia e libertà? Mi rendo conto che il discorso sarebbe assai vasto, ma si può concordare almeno sul fatto che, se per alcuni tale autonomia è sicuramente possibile, si tratta di una prerogativa concessa a pochi, dal momento che una specie di “sorte morale” continua ad orientare lo stile di vita di molti (Williams, 1987). L’esistenza degli esseri umani in quanto “agenti etici”, insomma, non si presenta mai come una trama intessuta di pura volontà e deliberazione razionale. Dal momento che povertà, emarginazione e precarietà del lavoro non sono diminuite né nel mondo globalizzato né nel ricco e industrializzato occidente, la possibilità di tutelare uno spazio di autonomia, libertà e dignità sembra riservata solo a pochi “fortunati”, con la conseguenza che sarà sempre più difficile proteggere l’efficacia simbolica delle strutture etiche tradizionali (Žižek, 2014).

Occorrerebbe, come suggeriva Williams, stabilire una dimensione di valutazione “al riparo dalla fortuna” e verificare la sussistenza delle condizioni che permettono di agire in modo etico, pur nella complessità dell’esperienza morale.

Mi chiedo, a questo punto, se per fare ciò sia sufficiente l’educazione oppure se sia necessaria una forte sinergia con altre “forze” (ad esempio, una politica efficiente?) che vogliano e sappiano tenere insieme dignità umana, sistemi educativi e pratiche lavorative attraverso una visione antropologica robusta in grado di progettare il futuro degli esseri umani al di fuori di logiche puramente mercantili.

Naturalmente, questo postula che si espliciti qual è l’idea di società a cui si guarda e in quale mondo sociale e statale si intende collocare l’educazione. Perché se non si lavora sulla connessione tra individuo, società e Stato, si toglie concretezza ad ogni azione educativa, che non ha alcun potere palinogenetico e a cui sarebbe del tutto infruttuoso delegare un compito che, da sola, non può sicuramente portare a termine.

Bibliografia

- Arendt H. (2017). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
 Jackendoff R. (1989). *Semantica e cognizione*. Bologna: il Mulino.
 Kant E. (1985). *Fondazione della metafisica dei costumi*. Roma-Bari: Laterza.

- Marx K. (2004). *Manoscritti economico-filosofici del 1844*. Torino: Einaudi.
- Natoli S. (2019). *Il fine della politica. Dalla "teologia del regno" al "governo della contingenza"*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Rosen M. (2012). *Dignità. Storia e significato*. Torino: Codice.
- Schopenhauer A. (1991). *Il fondamento della morale*. Roma-Bari: Laterza.
- Sennett R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Feltrinelli: Milano.
- Weil S. (2015). *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*. Milano: Adelphi.
- Williams B. (1987). *Sorte morale*. Milano: Il Saggiatore.
- Žižek S. (2014). *Evento*. Torino: Utet.

Nuove centralità e sedimentate criticità: la comparazione come senso della misura

Carlo Cappa

Professore Ordinario - Università degli Studi di Roma Tor Vergata
carlo.cappa@uniroma2.it

1. Plurale e corale: la voce delle scienze dell'educazione

La Società Italiana di Pedagogia, scegliendo di dedicare il suo convegno nazionale ai temi *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*, dimostra di voler contribuire attivamente alle dinamiche che attraversano l'ambito dell'istruzione e della società nel suo complesso, presentandosi come un interlocutore capace di offrire una partecipazione al contempo corale e plurale che, come già avvenuto in passato, è la migliore testimonianza della vitalità che sorregge la nostra comunità scientifica. Nella varietà che articola queste giornate, specchio dello specializzarsi e dell'approfondirsi delle scienze dell'educazione, ho ritenuto preferibile indicare un possibile sentiero, a partire dal tema dell'orientamento, le cui coordinate sono fissate dalle questioni maturate in seno agli studi comparativi in educazione.

Come spesso avviene, i temi che assurgono a priorità per lo sfaccettato mondo dell'istruzione e che s'impongono nell'agenda dei decisori politici risentono sia di urgenze nazionali sia di tendenze diffuse a livello internazionale. Nel caso dell'orientamento, tali dinamiche si sono cristallizzate nella voce d'investimento 1.6 del PNRR che, com'è noto, è dedicata a *Orientamento attivo nella transizione scuola-università*. Tale voce, si è poi articolata nei successivi provvedimenti che hanno cadenzato la seconda parte dello scorso anno, il DM n. 934 del 3 agosto 2022, il DD n. 1452 del 22 settembre 2022 e il DD n. 1639 del 17 ottobre 2022, per giungere alle *Linee Guida per l'orientamento* del Ministro dell'Istruzione e del Merito Giuseppe Valditara, allegate al DM n. 328 del 22 dicembre 2022 il cui tema è sempre l'orientamento contestualizzato al solo momento di passaggio della scuola secondaria di secondo grado all'università. La necessità di realizzare un intervento nazionale di questa portata risponde al desiderio di far fronte a criticità ampiamente registrate nel nostro sistema d'istruzione, il quale, purtroppo, è segnato da un'ancora insufficiente riuscita negli studi, a causa di dispersione scolastica e di percentuali troppe basse di laureati, le cui ragioni sono da ravvisarsi anche in una scarsa efficacia dell'orientamento sia tra la scuola secondaria di primo grado e quella di secondo grado, sia tra quest'ultima e l'università. Mi permetto di rimandare, in tal senso, tra le tante possibili fonti, alle analisi e alle proposte contenute nel recente volume di Andrea Gavosto, *La scuola bloccata* (2022, pp. 61-62), dove l'orientamento riveste un ruolo di primo piano, nonché a un articolo di Gri-

maldi e Landri (2019), pubblicato nella rivista *Comparative Education*, dedicato alla questione degli abbandoni scolastici precoci.

Tale investimento e l'accelerazione che esso imprime agli interventi nell'ambito dell'orientamento sono da salutare positivamente, poiché rappresentano una responsabile presa in carico della questione da parte dei decisori politici, rispondendo a un auspicio che ha fatto capolino nella riflessione di pensatori altamente rappresentativi per la nostra tradizione pedagogica. Già nella folgorante apertura dell'VIII libro della *Politica*, infatti, Aristotele poteva affermare che: "Nessuno metterebbe in dubbio che il legislatore debba occuparsi soprattutto dell'educazione dei giovani, dal momento che il trascurarla costituisce un danno per le costituzioni" (Aristotele, 2006, VIII, 1337a, 1, p. 327), suggerendo così una proficua interdipendenza tra educazione e tenuta della vita comune, un reciproco sostenersi i cui vibranti echi saranno ben udibili nelle epoche successive. Tra il 1506 e il 1509, nel pieno fermento culturale dell'inizio del XVI secolo, componendo due opere fondamentali come il *De ratione studii* e il *De pueris statim ac liberaliter instituendis*, quest'ultima pubblicata solo nel 1529 a Basilea, Erasmo da Rotterdam (2004, p. 135) dimostrava di aver ascoltato e di poter rinnovare tale lezione, ricordando che: "Bisogna che la scuola sia pubblica o non sia".

Accanto a tale giudizio positivo, però, non si può non constatare che la tempistica per realizzare quanto richiesto risulti piuttosto serrata – se non inadeguata – e che, per altro, al momento, l'operazione di monitoraggio è delineata solo vagamente nel punto 13.1 delle *Linee guida*, ricorrendo alla zoppicante formulazione: "Le presenti linee guida sono oggetto di apposito monitoraggio sulla loro attuazione, attraverso l'analisi dei dati rilevati dal sistema informativo del Ministero dell'istruzione e del merito e dalle piattaforme correlate, con cadenza annuale, sulla base di specifici indicatori di realizzazione" (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2022, p. 8). Ciò comporta il rischio che un'occasione di miglioramento strutturale del nostro sistema d'istruzione presti il fianco all'utilizzo acritico di parole d'ordine che, in maniera insistita, circolano nel discorso internazionale: l'efficacia dell'orientamento, a cui sono dedicati numerosi approfondimenti circostanziati, come la sezione dal titolo *L'orientamento come ponte verso il futuro*, della rivista *Studium Educationis* (2022, pp. 48-127), però, lungi da essere un tema unicamente tecnico, investe con forza gli ideali e le finalità di scuola e università (Baldacci, 2019). In tal senso, come spesso evidenziato dalla letteratura scientifica, la trattazione dell'orientamento coinvolge diversi concetti quali, ad esempio, merito (Pashby, da Costa, Stein, Andreotti, 2020) e trasparenza (cfr. Cappa, 2021), palesando quanto sia opportuno inserire qualunque intervento formativo all'interno di un avvertito dibattito accademico, nel quale non dovrebbe mai mancare un robusto senso della misura.

2. Il crinale del presente: per un equilibrio tra passato e futuro

Nella nostra tradizione filosofica e pedagogica, una delle più solide radici a cui si è ricorso per sostenere e nutrire tale senso della misura è stata quella salutare operazione di ampliamento, nel tempo e nello spazio, dell'orizzonte di riflessione. Tale *guardare – e cercar di vedere* – realtà differenti, l'*altro da sé*, è una postura che, venata di scetticismo, rappresenta il cuore pulsante dell'educazione comparata. Conversando con autori lontani da noi, appare con immediatezza quanto un orientamento *ante litteram* abbia spesso rappresentato una premura iscritta nell'educazione occidentale: mi sia permesso citare un autore che, con un sentire profondamente umano, affermava:

[A] La maggiore e più grave difficoltà della scienza umana par che s'incontri proprio là dove si tratta dell'educazione e dell'istruzione dei fanciulli. [...] I segni delle loro inclinazioni son così tenui in questa prima età, e così oscuri, le promesse così incerte e fallaci, che è difficile stabilire su queste un giudizio sicuro. [...] [B] gli uomini, immergendosi immediatamente fra usanze, opinioni, leggi, mutano o si mascherano facilmente. [A] Eppure è difficile forzare le propensioni naturali. Da questo deriva che non avendo ben scelto la loro strada, spesso ci si affatica per nulla e si impiega molto tempo a indirizzare i fanciulli a cose nelle quali non possono riuscire. Tuttavia, in tale difficoltà, la mia opinione è che si debba avviarli sempre alle cose migliori e più giovevoli, e che si debbano trascurare quei leggeri indizi e quei pronostici che si traggono dagli atteggiamenti della loro infanzia. (Montaigne, p. 267)

Queste circospette considerazioni di Michel de Montaigne, contenute nel capitolo più pedagogico dei suoi *Saggi*, *De l'institution des enfants* (XXVII del I libro), riecheggiano le ambascie già presenti nelle pagine di Aristotele (2006, VIII, 1337a, 2, p. 328), dove l'ambiziosa proposta pedagogica era preceduta dalla constatazione dell'irriducibile varietà delle già note ricette per garantire ai giovani l'educazione migliore. Si deve esser coscienti, dunque, che qualsivoglia impresa – o *pretesa* – di orientamento deve ancorarsi alla definizione di ciò che si ritiene un'educazione *sufficientemente buona* (storicamente e geograficamente) e alla comprensione delle inclinazioni individuali, coinvolgendo epistemologia ed etica. Nell'ambito dell'educazione comparata, queste due dimensioni sono prese in considerazione nella nozione di *educated identity*, uno di quegli snodi concettuali denominati *unit ideas*. Non è questo il luogo per approfondire tale concetto, ma segnalo che esso rappresenta un fondamentale banco di prova per l'educazione comparata (Cowen, 2009), tanto da essere al centro del volume *Educated identity, crisis and comparative education*, pubblicato nel 2021 dalla CESE – Comparative Education Society in Europe, ove è presente un importante contributo di Robert Cowen, nel quale si ricorda come: “Within the unit ideas, ‘educated identity’ is our moral fulcrum, a fulcrum we not always been anxious to identify” (Cowen, 2021, pp. 32-33).

Ecco, ritengo che dovremmo riscoprire il valore di quella perturbante ma vitale

ansia che ci spinge a penetrare nelle condizioni e nelle contraddizioni proprie di teorie e pratiche educative, rifuggendo dal modellare – che spesso si traduce nell’occultare – la pedagogia su altri ambiti, soprattutto perché, proprio riguardo all’orientamento, ciò sarebbe impoverente dal punto di vista educativo e mortificante sul piano esistenziale. Impoverente perché la riflessione sarebbe decurtata, non potendo abbeverarsi agli strumenti concettuali delle scienze dell’educazione, risultando mortificante per chi dovrebbe essere orientato, certo, ma anche per chi vorrebbe, con la sua professionalità, orientare, poiché l’intervento sarebbe slegato dai soggetti coinvolti, relegati a essere esecutori di un processo di cui dovrebbero essere attori. La scommessa è, dunque, abitare le tensioni di un atto educativo in divenire, senza infingimenti e con una professionalità consapevole del delicato equilibrio che accompagna un itinerario da compiere assieme.

Bibliografia

- Aristotele (2006). *Politica e Costituzione di Atene*. Torino: UTET.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Cappa C. (2021). The opaque transparency: Depthless governance. *Comparative and International Education Review*, 26, 127-142.
- Cowen R. (2009). Then and Now: Unit Ideas and Comparative Education. In R. Cowen, R. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 1277-1294). Dordrecht-Heidelberg-London-New York: Springer Science.
- Cowen R. (2021). Educated Identity: Concepts, Mobilities and Imperium. In S. Carney, E. Lefteris (Eds.), *Educated identity, crisis and comparative education* (pp. 27-46). London: Bloomsbury Academic.
- Erasmus da Rotterdam (2004). *Per una libera educazione*. Milano: BUR.
- Gavosto A. (2022). *La scuola bloccata*. Roma-Bari: Laterza.
- Grimaldi E., Landri P. (2019). Tackling early school leaving and the governing of educational transitions in Italy. *Comparative Education*, 55(3), 386-403.
- Ministero dell’Istruzione e del Merito (2022). *Linee guida per l’orientamento*. Allegato del DM 328 del 22 dicembre 2022.
- Montaigne M. Eyquem de (2012). *Saggi*. Milano: Bompiani.
- Pashby K., da Costa M., Stein S., Andreotti V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164.
- Studium Educationis* (2022). Focus: L’orientamento come ponte per il futuro, XIII, 1, 48-127.

L'orientamento nel panorama internazionale: esperienze a confronto

Valentina D'Ascanio

*Ricercatrice - Università degli Studi di Roma Tor Vergata
valentina.d.ascanio@uniroma2.it*

1. Il discorso europeo, tra politiche, prassi e finalità

L'orientamento può dirsi processo plurale, nelle attività che implica, nei tempi e nei luoghi in cui si realizza, nonché nelle finalità che esso può includere. Inoltre, come per altri ambiti delle politiche educative, l'orientamento necessita di esser posto nel più ampio scenario internazionale, così da distinguere le interrelazioni tra gli attori sovranazionali, nazionali e locali, traendo da tale analisi sia una compiuta disamina delle similarità e differenze tra gli Stati sia una lettura della realtà italiana, arricchita dal confronto con gli altri contesti. Gli studi comparativi in educazione, in virtù dell'attenzione alla specificità dei contesti e dell'ottica complessa con la quale leggono il più ampio scenario educativo, si rivelano, quindi, bacino prezioso dal quale attingere.

Adottando una prospettiva comparata e proponendo una analisi politico-istituzionale, si vuole considerare com'è pensato l'orientamento, a livello di politiche e di prassi, con particolare riferimento alle raccomandazioni europee, per poi muovere verso il livello nazionale, analizzando le misure poste in essere da alcuni Paesi e da qui proporre delle riflessioni in merito alla situazione riscontrabile nel nostro Paese, dove l'orientamento figura tra gli obiettivi centrali del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR).

Nel discorso europeo, i temi legati all'orientamento sono posti in relazione con le politiche dell'istruzione e della formazione e con quelle economiche e socio-occupazionali nella cornice dell'apprendimento permanente. In particolare, l'orientamento ha ampio spazio nel Quadro strategico per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020) e sin dalla Risoluzione del 2008 "Integrare maggiormente l'orientamento nelle strategie di apprendimento permanente" (2008/C/319/02), è articolato come processo continuo e permanente, rivolto ai cittadini di ogni età, affinché acquisiscano le necessarie capacità e competenze per operare le proprie scelte in materia di istruzione, formazione e occupazione, sapendo bilanciare i propri interessi con le richieste di un mercato del lavoro flessibile e in costante cambiamento. Sono inoltre richiamate le differenti attività che il processo di orientamento include al suo interno: la fornitura di informazioni, la consulenza, il bilancio e la valutazione delle competenze fino a giungere allo sviluppo di capacità gestionali-organizzative.

Quindi, l'orientamento è inquadrato lungo un *continuum* che inizia dalla scuola, prosegue a livello universitario e accompagna l'individuo nel corso della sua vita professionale, dandogli la possibilità di aggiornare le proprie competenze e conoscenze o di acquisirne di nuove più rispondenti alle emergenti richieste del mercato del lavoro. Tale visione supera l'idea del processo di orientamento come attività informativa e di indirizzo per abbracciare, trasmettere e richiedere una concezione formativo-relazionale permanente; si vuole rimarcare la duplice valenza insita nel concetto di permanente, il quale indica sia una risorsa socio-formativa, da garantire a ogni individuo mediante adeguate politiche e azioni, sia una serie di skills e competenze, *Career Management Skills*, che ciascuno dovrebbe apprendere e far proprie, nell'ottica di promuovere la cittadinanza attiva e formare individui autonomi e responsabili.

Scuola e università hanno un ruolo centrale da giocare, poiché momenti in cui gli studenti compiono scelte importanti – in particolare nelle cosiddette fasi di transizione – sia perché, in maniera diversa, entrambe sono chiamate a dialogare con il territorio, creando collaborazioni con attori istituzionali e del settore economico-industriale. Accanto a queste finalità formative e professionali, nei documenti europei, i sistemi d'istruzione sono invitati a fare dell'orientamento una risorsa per diminuire i tassi di abbandono scolastico e il numero dei NEET, al fine di promuovere l'equità e l'inclusione; con l'obiettivo di portare i tassi di abbandono scolastico al di sotto del 10%, il Consiglio europeo ha definito l'orientamento un diritto sociale, richiamandolo esplicitamente nella Raccomandazione dedicata all'abbandono scolastico (2022/C469/01). Nel suddetto documento, è richiamata la necessità di una formazione mirata, volta a preparare figure specializzate, capaci di progettare il processo di orientamento nelle sue distinte fasi e attività.

2. Tendenze e *best practices*

Permanente, integrato nei cicli scolastici e disposto lungo un *continuum* scolastico e professionale, sono questi i caratteri che, nel discorso europeo, sostanziano il processo di orientamento, a livello di politiche e di prassi. Guardando a livello nazionale, si può rilevare che alcuni Paesi stanno operando verso tale direzione, includendo l'orientamento nei *curricula* scolastici o progettando dei percorsi di formazione per preparare figure specializzate. Nonostante il quadro sia variegato, vi è una tendenza comune, da parte degli istituti d'istruzione, a concepire l'orientamento quale offerta da garantire agli studenti in maniera sistematica e obbligatoria, per supportarli nelle transizioni tra i gradi d'istruzione e verso il mondo del lavoro, nonché nei termini di ineludibile risorsa da destinare alle categorie svantaggiate (Eurydice, 2020). Nello specifico, dal 2009, la Francia ha definito l'orientamento diritto di ogni cittadino e, a partire dai 12 anni di età, gli studenti usufruiscono del PDMF Percorso dei mestieri e delle formazioni: nelle materie di studio sono integrate delle conoscenze sull'impiego, su come costruire il proprio bagaglio di conoscenze e competenze in un'ottica di autonomia e capacità di ini-

ziativa e sono predisposte sessioni mirate per facilitare la transizione tra scuola superiore e università o entrata nei contesti professionali. In maniera simile, la Finlandia, per gli studenti dalla settima alla nona, ha predisposto un totale di 95 ore di orientamento e di consulenza, mentre, a livello di scuola secondaria superiore, sono previste 38 ore obbligatorie e un corso facoltativo sull'orientamento di 38 ore; nell'istruzione professionale di livello secondario, vi è un modulo specifico per tutte le materie professionali.

Per ciò che concerne la lotta all'abbandono scolastico, i *Länder* tedeschi hanno promosso delle iniziative congiunte, dedicate ai giovani a rischio, per supportarli dalla seconda media fino all'entrata nel mondo del lavoro; in Austria, si mira a facilitare l'accesso degli studenti, sin dalla scuola secondaria inferiore, ai servizi presenti sul territorio, coinvolgendo i genitori.

Particolarmente attenti alla formazione sono la Svezia, il Portogallo e la Spagna, quest'ultima, infatti, ha introdotto l'*orientador*, figura con conoscenze pedagogiche e psicologiche, i cui compiti comprendono la consulenza, il tutoraggio e l'assessment. Riguardo al controllo della qualità, al monitoraggio e alla raccolta dei dati, sono da segnalare la Germania, la Grecia, la Danimarca e la Svezia, Paese in cui l'Agenzia Nazionale per l'Istruzione ha pubblicato delle linee guida sulla formazione e l'orientamento professionale per dare alle scuole degli strumenti per pianificare e progettare i processi di orientamento per gli studenti di ogni ordine e grado, nonché per l'istruzione per gli adulti.

Dall'analisi condotta, appare evidente un certo ritardo del nostro Paese, imputabile ad alcune criticità: una *governance* locale con una conseguente variabilità tra le realtà scolastiche in termini di interventi e di efficacia, l'assenza di un sistema di monitoraggio e di valutazione e, pertanto, l'impossibilità di seguire l'andamento e prospettare degli aggiustamenti, infine, un'inadeguata formazione di figure specializzate a svolgere questo delicato compito, con la conseguenza di avere docenti i cui consigli orientativi ripropongono stereotipi basati sull'origine sociale degli studenti (Gavosto, 2022). L'auspicio è che l'ambizioso progetto contenuto nel PNRR non sia un'altra occasione mancata, ma il primo segnale di un cambiamento culturale, ancor prima che nelle prassi. È quanto mai importante, infatti, riconoscere che l'orientamento sottende una certa idea di essere umano, di educazione e di formazione, pertanto, può essere esperienza dall'indubitabile valore formativo, a condizione che sia intenzionalmente volta a riconoscere le diverse singolarità e sia sorretta da una adeguata preparazione pedagogica.

Un'opportunità preziosa che non può essere lasciata all'improvvisazione.

Bibliografia

Consiglio dell'Unione europea (2022). *Raccomandazione del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico*. Bruxelles. Retrieved April 16, 2023 from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2022.469.01.0001.01.-ITA&toc=OJ%3AC%3A2022%3A469%3AFULL

- Consiglio dell'Unione europea (2021). *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre*. Bruxelles. Retrieved April 16, 2023 from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32021G0226%2801%29>
- Consiglio dell'Unione europea (2008). *Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri. Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*. Bruxelles. Retrieved April 16, 2023 from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ%3AC%3A2008%3A319%3A0004%3A0007%3AIT%3APDF>
- Eurydice Italia (2020). *I sistemi scolastici europei al traguardo del 2020*. Firenze: Indire. Retrieved April 16, 2023 from <https://eurydice.indire.it/pubblicazioni/i-sistemi-scolastici-europei-al-traguardo-del-2020/>
- Gavosto A. (2022). *La scuola bloccata*. Bari-Roma: Laterza.

La formazione continua degli educatori e degli insegnanti come elemento strategico per rispondere alle emergenze educative attuali

Valentina Guerrini

*Ricercatrice (RTDb) - Università degli Studi di Sassari
vguerrini@uniss.it*

1. Necessità e complessità delle professioni educative oggi

La realtà contemporanea caratterizzata dalla complessità, dalla globalizzazione, dalle differenze, dal policentrismo formativo ed anche dal rischio della penetrazione della cultura neoliberistica e della visione aziendalistica dei contesti di formazione (Tramma, 2018), si connota sempre più come scenario “al plurale” in cui vecchi e nuovi bisogni formativi necessitano di funzionali risposte pedagogico-didattiche elaborate dopo un’attenta “lettura-interpretazione” della vasta gamma di categorie di differenze e di diversità esistenti (Annacontini, 2022; Melacarne, 2022).

L’incertezza fisiologica dell’educare e, conseguentemente, delle professioni che lo incarnano, è resa oggi ancora più complessa dalla rapidità delle trasformazioni economiche, politiche e sociali che caratterizzano le società occidentali contemporanee.

Per poter gestire in maniera efficace e sostenibile la complessità dell’esistente è sempre più forte il bisogno di educazione e di professionalità educative competenti, in grado di saper accompagnare i giovani, e non solo, a compiere scelte consapevoli per poter gestire le richieste sociali e le varie problematiche esistenti.

Il dibattito sulle professioni educative ha portato all’istituzione della legge Iori (n. 205/2017), riconoscendo il valore scientifico della cultura pedagogica e il profilo professionale degli educatori e dei pedagogisti come professionisti sociali con un proprio esercizio nella relazione d’aiuto con l’interlocutore, tra teoria e prassi (Calaprice, 2020; Blezza, 2020). Tale legge implica un rinnovamento del concetto stesso di educazione, in quanto “i cambiamenti che caratterizzano l’era postmoderna rendono sempre più complessa l’azione educativa e perché, alla rapida evoluzione dei bisogni e delle domande, dovranno corrispondere risposte idonee ai macro scenari dei mutamenti sociali in atto e politiche di welfare educativo adeguate” (Iori, 2018, p. 11).

Più chiaro e definito appare il ruolo dell’insegnante, sebbene, in esso, sia costantemente presente il binomio educazione/istruzione che lo rende sempre più complesso e difficile (Baldacci, 2014; Madrussan, 2022). Gli studenti, soprattutto nell’età adolescenziale, necessitano sempre più di essere compresi ed aiutati nel

loro processo di crescita cognitiva, sociale ed emotiva per cui si va sempre più delineando la figura di un insegnante facilitatore dei processi di apprendimento. Il tema della formazione continua dei docenti si intreccia con il ruolo sociale di questa professione, con le trasformazioni che riguardano il sistema di istruzione e formazione e con la finalità educativa, formativa e istruttiva che la figura del docente può assumere (Potestio, 2022).

Le nuove problematiche diffuse tra i giovani come il cyberbullismo, l'uso errato e l'abuso dei social, hate speech, varie forme di dipendenza e di isolamento sociale, discriminazioni e razzismi, richiedono una revisione dei contenuti di insegnamento e un rinnovamento delle strategie didattiche e comunicative utilizzate dai docenti, a cui spesso gli insegnanti stessi si sentono impreparati (Guerrini, 2022; Guerrini, Proli, 2021).

2. La formazione continua per rispondere ai bisogni attuali

Le sfide attuali della contemporaneità fanno emergere nuovi compiti educativi che necessitano una revisione e un rinnovamento nella formazione delle professioni educative nei diversi contesti, affinché quest'ultime valorizzino potenzialità e relazioni, riscoprano direzioni di senso dell'agire educativo e obiettivi da perseguire per uno sviluppo sostenibile dell'umanità (Giovanazzi, 2022). Una professionalità pedagogica che si forma progressivamente e costantemente attraverso l'interazione tra la formazione iniziale e quella in itinere (Potestio, 2022), tra la riflessione su di sé (Shön, 1993), sulla propria storia professionale e formativa (Mezirow, 2003; Mortari, 2004) e l'acquisizione di saperi e competenze, di metodi e strategie sull'educazione in evoluzione.

Negli ultimi anni una nuova spinta professionalizzante sta investendo coloro che svolgono attività educative: la formazione in ingresso degli educatori e la formazione continua, anche in termini di riqualificazione "obbligata", sono state oggetto di importanti provvedimenti normativi (L. 205/2017, D.L. 65/2017, L. 145/2018, D.M. 378/2018).

La formazione continua nei luoghi di lavoro dell'educatore professionale socio-pedagogico e dell'insegnante nella scuola primaria e secondaria rappresenta una risposta funzionale e indispensabile per soddisfare i bisogni sociali e cognitivi emergenti.

Il concetto di "*learning organization*" è la base teorica di riferimento (Senge, 1992; Argyris, Schön, 1995) che permette di dare senso e significato all'insieme dei processi che portano l'organizzazione ad analizzare criticamente strategie ed azioni gestionali per migliorare l'efficacia dell'intervento educativo. L'organizzazione stessa è considerata una entità in grado di produrre cultura, in modo differente a seconda del potenziale e della capacità di elaborazione, riflessione e trasformazione di coloro che vi operano.

Oggi, proprio per affrontare la complessità che caratterizza tutta la realtà

(Morin, 2017), appare particolarmente utile e necessario stimolare e sviluppare le competenze di educatori e insegnanti legate alla riflessione, al pensiero critico, alla capacità di comprendere e agire per innescare ogni giorno processi di innovazione e di cambiamento. L'apprendimento trasformativo, l'ascolto attivo, la riflessività nei luoghi di lavoro da esercitare durante e dopo l'azione lavorativa rimangono oggi punti di riferimento validi ed attuali (Boffo, 2021).

3. Le “emergenze” contemporanee nella formazione di educatori e insegnanti

Dalle esperienze di formazione in servizio, realizzate durante lo svolgimento di due Progetti europei DG Justice, rispettivamente mirati il primo a innescare un rinnovamento nella didattica e nella formazione degli insegnanti per contrastare stereotipi e violenza di genere a partire dalla scuola⁴; il secondo a formare operatori (educatori, mediatori, insegnanti...) per prevenire la radicalizzazione e gli estremismi violenti tra i giovani⁵, sono emersi risultati utili ai fini della ricerca pedagogica sia per quanto concerne i contenuti sia per le modalità da utilizzare durante la formazione *lifelong*.

Innanzitutto, è apparso evidente che la questione della prevenzione della violenza di genere e dei comportamenti estremisti sono due problemi fortemente avvertiti dagli insegnanti e dagli educatori oggi, i quali dichiarano l'urgenza e la necessità di una formazione adeguata e soprattutto una formazione continua.

In base alle esperienze realizzate è possibile affermare che l'utilizzo di un approccio bottom-up, che parta dalle esigenze del contesto professionale e che si basi sull'analisi dei bisogni formativi, risulta particolarmente utile ed efficace (Guerrini, Proli, 2021).

I partecipanti hanno apprezzato molto la formazione esperienziale che ha visto la sinergia di teoria e pratica: apprendere nuovi contenuti e nello stesso tempo, durante il corso, applicarli nella pratica per riportare ai formatori ed ai colleghi l'esperienza realizzata (Guerrini, Tsouroufli, 2021).

Un aspetto particolarmente apprezzato dai partecipanti durante i corsi è stato il confronto e la collaborazione tra pari che ha dato loro la possibilità di confrontarsi su contenuti e problemi comuni e di scambiarsi suggerimenti e buone pratiche.

Inoltre, così come risulta dai questionari di gradimento, il rapporto con i colleghi di corso, stimola la partecipazione attiva e l'impegno nei compiti formativi previsti dal percorso. Anche la collaborazione con altre figure professionali (psicologi, pedagogisti, mediatori linguistici) e il supporto di tali professionalità du-

4 Si tratta del Progetto europeo “GECM-Developing whole school Gender Equality Charter Marks in order to overcome gender stereotyping across Europe”, <https://www.decsy.org.uk/project/gender-equality-charter-mark/>, tradotto in italiano con l'acronimo GAPS Generi alla pari a scuola.

5 Progetto europeo “DIVE IN – Preventing violent radicalisation among young individuals in Europe by innovative training approaches <http://www.divein-project.eu/>

rante il percorso di formazione è stato considerato un prezioso e indispensabile arricchimento dai partecipanti stessi.

Infine, un aspetto fondamentale sostenuto dai partecipanti è stata la necessità e l'importanza di una collaborazione costante tra le istituzioni educative e l'Università, per realizzare percorsi di formazione e soprattutto per sperimentare forme di ricerca-azione (Biagioli, Proli, Gestri, 2020) in un percorso continuo e circolare dove teoria e pratica si alimentano e si sostengono a vicenda.

Bibliografia

- Annacontini G. (2022). Formazione permanente e sviluppo della professionalità docente. 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. 571-574). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Argyris C., Schön D.A. (1995). *Organizational Learning: Theory, Method, and Practice*. Palo Alto: Addison & Wesley Publication.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Biagioli R., Proli M.G., Gestri S. (2020). *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali*. Pisa: ETS.
- Bleza F. (2020). *Il pedagogista: un professionista sociale e il suo esercizio*. Pisa: ETS.
- Boffo V. (2021). Oltre la formazione. Università e professioni educative. In G. Del Gobbo, P. Federighi (Eds.), *Professioni dell'educazione e della formazione* (pp. 171-196). Firenze: Editpress.
- Calaprice S. (2020). *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Giovanazzi T. (2022). La complessità delle professioni educative. Competenze, inclusione sociale, coesione territoriale. *Pedagogia Oggi*, 20 (2), 143-148.
- Guerrini V. (2022). La formazione in servizio dei docenti della scuola secondaria per educare alla parità di genere. L'esempio del Progetto europeo "Generi alla pari a scuola". 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. 560-563). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Guerrini V., Proli M.G. (2021). La formazione dei professionisti dell'educazione per la prevenzione dei comportamenti antisociali nei giovani. Il Progetto europeo DIVE IN. *Epale*, 10 (2), 31-41.
- Guerrini V., Tsouroufli M. (2021). Gendered and Racialised Regimes in Italian Secondary Schools. In M. Tsouroufli, D. Redai (Eds.), *Gender Equality and Stereotyping in Secondary Schools. Case studies from England, Hungary and Italy* (pp. 165-196). London: Palgrave Macmillan.
- Iori V. (2018). Introduzione. In Id. (Ed.), *Educatori e pedagogisti: senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 9-14). Trento: Erickson.
- Madrussan E. (2022). Tre volte relazione. Intersoggettività, culture, riflessività per la formazione pedagogica dell'insegnante della scuola secondaria. *Pedagogia Oggi*, 20 (1), 26-32.
- Melacarne C. (2022). Verso ecosistemi della formazione continua degli insegnanti. 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. 486-494). Lecce: Pensa Multi-Media.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Mortari L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Potestio A. (2022). La formazione continua per la professione docente. *Formazione Lavoro Persona*, 37, 9-21.
- Senge P. (1992). *La quinta disciplina*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Tramma S. (2018). *L'educatore imperfetto*. Roma: Carocci.

Qualità dell'educazione, affidabilità e questioni etiche. Dignità e formazione delle professionalità educative

Loirena Milani

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Torino
loirena.milani@unito.it

1. Dignità del lavoro educativo e formazione della professionalità

Le professioni educative hanno recentemente avuto un riconoscimento che ha consentito, attraverso la L. 205/2017 art. 1, la definizione: a) dei profili (educatore sociosanitario e socioculturale e pedagogo); b) delle lauree che consentono l'accesso all'esercizio delle differenti professioni; c) degli ambiti di esercizio dei diversi profili professionali: ciò è stato importante per dare dignità al lavoro educativo, frutto di un grande lavoro di ricerca e di concertazione con le varie parti (associazioni professionali, ministero, sindacati, docenti universitari di area pedagogica, associazioni accademiche). Un primo passo era stato fatto con il passaggio dalle Scuole Professionali Regionali alla Formazione Universitaria: è cominciato, così, il processo di emersione di una professionalità verso la *professionalizzazione* (Roche, 1999). Secondo J. Roche, la professionalizzazione è un processo costituito da *cinque dimensioni*: la dimensione *economica*, quella *etico-filosofica*, quella *sociologica*, quella *psicologica* e quella *pedagogica*. Tutte queste, sicuramente, hanno a che fare con la *dignità* di una professione: quella economica, ad esempio, ci restituisce anche il prestigio di cui gode una professione e rimanda al diritto e alla dignità del lavoratore. Ci soffermiamo qui su due dimensioni: quella etico-filosofica e quella pedagogica, fortemente intrecciate tra loro, per riflettere sul legame tra *dignità* della professione educativa e *qualità dell'educazione* (Milani, 2022). Siamo convinte che se è vero che la dignità della professione educativa genera qualità nell'educazione, siamo ancora più consapevoli che *la qualità dell'agire educativo nutre la dignità delle professioni educative*. La qualità è l'esito di un processo complesso in cui coesistono diversi fattori: competenza professionale, coinvolgimento, impegno, attenzione alle disuguaglianze e a non generare differenze e sperequazioni, tensione etica come deontologicità ossia come metacompetenza in grado di leggere, ordinare e finalizzare il processo educativo verso la promozione della dignità della persona e di un ambiente di sviluppo e di crescita democratico, orientato all'*empowerment* e a promuovere i diritti dei soggetti in-formazione. In questa direzione, la formazione alla professionalità educativa, oltre a proporre contenuti, argomenti e discipline coerenti con i profili, deve consentire lo sviluppo di un pensiero critico e riflessivo che favorisca l'acquisizione di una *postura* capace di connettere qualità, dimensione etica, deontologia e prassi (Milani, 2021a). Il fulcro

di questa postura sta nell'acquisire *affidabilità* (Milani, 2019; 2021b) sia come singoli professionisti sia come équipe e organizzazioni educative.

Qualità e dimensione etico-deontologica necessitano di un ambiente di lavoro non solo dignitoso, ma *promotore di dignità*, ponendo al centro il benessere organizzativo come fine e mezzo per la realizzazione professionale.

2. Dignità, benessere organizzativo, partecipazione: il lavoratore come ATTORE

La dignità delle professioni educative non è un dato acquisito, ma va difeso e promosso a partire dai contesti di lavoro e negli spazi di formazione. Dare dignità significa riconoscere il valore del professionista come lavoratore che deve “poter agire” (Le Boterf, 2006) nel senso di avere realmente diritto di parola e potere di azione, in relazione all'équipe e nella prospettiva della *mission* e della *vision* di quel servizio. Dignità e benessere organizzativo trovano senso nel gestire spazi di partecipazione che vedano il professionista come *attore/agente di cambiamento*, capace di dare corso alla trasformazione dell'ambiente lavorativo in un contesto di ecoformazione, di responsabilità condivisa, di strutturazione comune del senso e della dignità del lavoro educativo. La dignità va sempre riscritta, rigenerata e rinnovata *nel, per e con il benessere organizzativo*, come collante sociale e fine di una comunità di soggetti che operano insieme, facendo fronte sia alla spersonalizzazione (Shih, Jiang, Klein, Wang, 2013) sia alla precarizzazione (Chicchi, 2001; Gallino, 2009) sia alla perdita del senso collettivo del lavoro e alla “fragilizzazione dei collettivi di lavoro” (Le Boterf, 2007)

La dignità del lavoro deve trovare un ancoraggio alla *qualità organizzativa* e all'*affidabilità* delle istituzioni educative capaci di generare *Mente-Collettiva* (Weick, Roberts, 1993) intesa come una capacità delle équipe e delle organizzazioni di agire con cura attraverso azioni *heedful* (pienamente vigili) e *mindful* (pienamente consapevoli) e di promuovere *resilienza organizzativa*. Si tratta di creare azioni sinergiche e condivise, sorrette da una capacità di costruire un'epistemologia della pratica. La qualità organizzativa risiede principalmente nelle risorse, nelle reti e nella capacità di creare azioni di partenariato, sostenendo così anche la massima professionalizzazione degli educatori (Milani, 2013; 2021a).

Coltivare dignità, benessere, qualità, affidabilità ed eticità è un *compito interstiziale ed essenziale* che si colloca nelle trame organizzative e si innesta sul processo di *sense making* (Weick, 1997) organizzativo ossia sul senso dell'agire educativo nei contesti istituzionali.

3. Il circolo virtuoso tra affidabilità, etica, qualità e innovazione: professionista dell'educativo come RICER-ATTORE

Pensare al professionista come *agente di cambiamento*, capace anche di promuovere benessere educativo, qualità, affidabilità, significa immaginarlo come *ricerc-attore*,

come soggetto capace anche di studiare e immaginare il cambiamento e, contemporaneamente, di alimentare il processo di crescita professionale, coltivando il perfeffibile e il perfezionabile (Gomez, 2004). Possiamo stabilire un'equazione tra qualità dell'educazione e qualità organizzativa: entrambe si fondano sull'affidabilità e si generano e si rigenerano attraverso l'innovazione. La dignità del lavoro educativo trova, perciò, il suo senso ultimo solo e unicamente nel processo di ricerca, sperimentazione e innovazione (Milani, 2022). Essere agenti di cambiamento significa, di fatto, essere ricerc-attori e innovatori perché la qualità dell'educazione e quella organizzativa sono sempre in divenire e richiedono una continua disposizione all'ecoriflessione. La *dignità del lavoro educativo* esige l'acquisizione della *dignità epistemologica e sperimentale* che sappia rinnovare i processi e le prassi educative: i professionisti, perciò, devono essere formati come ricerc-attori e innovatori.

Di seguito, lo schema mette in luce quanto finora esposto (Fig. 1): esiste un *circolo virtuoso* tra dimensione etica, qualità educativa e organizzativa, affidabilità delle istituzioni educative e dell'agire educativo e processi di innovazione. L'innovazione, che esige un contesto democratico e partecipativo, costituisce il fermento delle organizzazioni sia per rigenerazione e l'invenzione di nuovi modelli di prassi, sia per l'aumento delle competenze professionali e del senso etico dell'agire educativo, sostenendo insieme professionalità e responsabilità. Al centro di questo circolo virtuoso sta il professionista come attore di cambiamento.



Fig. 1: Il circolo virtuoso tra affidabilità, qualità, etica e innovazione

Nei percorsi formativi occorrerà puntare alla costruzione di competenze di ricerca e di innovazione e alla capacità di costruire *sense making* organizzativo. Infine,

pensare i professionisti come agenti di cambiamento, anche del proprio destino professionale, significa liberarli dalle “pastroie” della predestinazione e del senso di inferiorità verso le professioni di confine (assistenti sociali, psicologi...) per rivendicare il senso forte della dignità lavoro educativo.

Bibliografia

- Chicchi F. (2001). *Derive sociali: precarizzazione del lavoro, crisi del legame sociale ed egemonia culturale del rischio*. Milano: FrancoAngeli.
- Gallino L. (2009). *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*. Roma-Bari: Laterza.
- Gomez F. (2004). Le perfectionnement professionnel : essaï de construction d'un objet de recherche. *Éducation Permanente*, 161, 83-109.
- Le Boterf G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir e réussir avec compétence*. Paris: Édition d'Organisation.
- Milani L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*. Torino: SEI.
- Milani L. (2019). Istituzioni scolastiche affidabili e formazione dei Dirigenti. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 219-228). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milani L. (2021a). Le frontiere della deontologia in prospettiva sociale. Professionalità, contesti multiculturali e giustizia educativa. In L. Milani, C. Boeris, E. Guarcello (Eds.), *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili* (pp. 9-29). Bari: Progedit.
- Milani L. (2021b). Affidabilità, professioni educative e deontologicità. In L. Milani, C. Boeris, E. Guarcello (Eds.), *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili* (pp. 30-51). Bari: Progedit.
- Milani L. (2022). L'innovazione come pratica sociale tra etica ed educazione. In L. Milani, S. Nosari (Eds.), *Percorsi di innovazione. Pratica, relazioni e spazi educativi* (pp. 37-53). Bari: Progedit.
- Shih S.P., Jiang J.J., Klein G., Wang E. (2013). Job burnout of the information technology worker: Work exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment. *Information & Management*, 50(7), 582-589.
- Weick K.E., Roberts K.H. (1993). Collective Mind in Organisation: Heedful Interrelating on Flight Deck. *Administrative Science Quarterly*, 38, 357-381.
- Weick K.E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.

Stereotipi di genere e modelli di ruolo: il progetto di ricerca *Female Role Models* dell'Università dell'Aquila

Silvia Nanni

Ricercatrice - Università degli Studi dell'Aquila
silvia.nanni@univaq.it

1. Dagli stereotipi di genere ai modelli di ruolo

Chi si occupa di differenza di genere si interessa del processo che porta il soggetto a “interpretare” i dati biologici, il soggetto – quindi – va incontro alla negoziazione con gli altri e con la società riguardo ciò che “è” realmente, ma non sempre riesce ad identificarsi e a comprendersi fino in fondo poiché condizionato dal processo di socializzazione, nonché dalla paura dei pre-giudizi socio-culturali e degli stereotipi, non solo, di genere.

Ogni rappresentazione stereotipica è una operazione “riduzionista”, in cui il soggetto in questione viene ridotto a poche caratteristiche e spesso neppure specificatamente personali. La rappresentazione di una donna basata sulla riconduzione ai caratteri comuni della sua categoria è segregante e fatta per operare una qualche distinzione che porterà inevitabilmente a delle discriminazioni (Cfr. Santoro, 2014).

Va riconosciuto che i gruppi sociali, culturali, religiosi, politici praticano un'educazione di genere, che influenza il soggetto pur non ponendosi questo obiettivo (Leonelli, 2011).

Come non constatare che nei gruppi di amici, nelle polisportive, nelle parrocchie si compie un'opera (anche esplicita) di educazione al “modellamento” di genere? Talvolta, in questo senso esteso, l'educazione di genere sconfinava nella socializzazione di genere, processo mediante il quale gli attori sociali forniscono elementi al soggetto affinché possa negoziare e consolidare la propria appartenenza, ruoli e aspettative di genere (Crespi, 2008; Ghigi, 2009a, 2009b).

Infatti, se l'educazione di genere non è sottoposta al vaglio critico, può configurarsi come una mera pressione omologatrice alla tradizione. E allora si insinua negli esempi, passa nei giochi e nei giocattoli; nelle filastrocche e nelle fiabe. Striscia attraverso attività ruolizzanti; mediante l'esposizione all'esempio quotidiano; filtra negli stereotipi condivisi, nelle attività concesse e in quelle sanzionate pubblicamente; nella frequentazione, in senso lato, di luoghi e ruoli sociali (alcuni preclusi a priori, altri “consigliati”). Traspare dagli sguardi dei familiari, degli adulti significativi, degli amici che valorizzano o respingono aspetti legati al maschile e al femminile, attraverso i quali si assimilano le norme di comportamento e cono-

scono le richieste della famiglia (nonché i relativi “confini”: se e quanto si deve/si può corrispondervi, distanziarsi, allontanarsi). S’incunea nella storia infantile, adolescenziale, ecc., Negli incontri, scontri, nelle relazioni interpersonali intessute e nell’interiorizzazione di quanto provato a proposito del proprio genere: gratificazione, soddisfazione, irritazione.

Laddove l’educazione di genere è pensata, organizzata, concordata prevede percorsi costruiti ad hoc sia finalizzati a evitare la cristallizzazione degli stereotipi legati all’identità di genere e ai ruoli di genere; sia rivolti a promuovere la costruzione individuale del soggetto, riconosciuta nella sua infinita processualità.

Va notato che tale obiettivo non è posto in modo chiaro, anzi: le famiglie, le agenzie socio-culturali negherebbero di muoversi con tale intento, eppure predispongono un sofisticato dispositivo di retoriche per illustrare ai/ alle giovani che cosa ci si attende da loro (e che cosa non è gradito) dal punto di vista del genere. Una serie infinita di esempi, rinforzi, modelli, punizioni, viene dispiegata per far sì che ragazze e ragazzi identifichino le attività “concesse” a ogni sesso, conoscano e assimilino le norme di comportamento e le richieste sociali, nonché i “confini” di genere da non varcare. Un insieme di attori sociali richiede l’adesione del singolo alla pressione omologatrice di quello specifico contesto. Insomma: ci sono vincoli famigliari, sociali, culturali, religiosi che spingono, durante la crescita, a diventare “un certo tipo di ragazze” e “un certo tipo di ragazzi”. Tuttavia, per quanto le richieste sul genere nel nostro paese convergano spesso verso un ideale di femminilità e mascolinità che affonda le proprie radici nella tradizione, non c’è una perfetta coincidenza tra i modelli proposti dai diversi settori della vita sociale. Mettere in luce tali discrepanze per esempio può aiutare a comprendere quanto ci sia di costruito culturalmente e socialmente nelle nostre rappresentazioni della realtà. D’altro canto, (aiutare a) disfare il genere costituisce un aspetto cui va affiancato (l’aiutare a) “creare” il genere (Cfr. Butler, 2014).

2. *Female Role Models*. Un progetto dell’Università dell’Aquila

A partire da questi framework teorici proverò a restituire il quadro di riferimento e le azioni del progetto finanziato dall’Ateneo dell’Aquila per l’anno 2022 dal titolo *Female Role Models: socializzazione e stili di leadership femminile. Diversità, stereotipi, potere e inclusione nel confronto tra discipline STEM e SH*⁶.

Tale indagine empirica intende approfondire, con un approccio interdisciplinare (pedagogico e sociologico), l’interconnessione tra stili di leadership femminile e processo di socializzazione delle giovani donne, a partire da 5 parole chiave: diversità, stereotipi, modelli di ruolo, potere e inclusione.

Le riflessioni preliminari hanno preso le mosse da quanto indicato dal Piano

6 Ci si riferisce agli acronimi STEM: Science, Technology, Engineering, Mathematics e SH: Social Sciences and Humanities.

nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), in riferimento alla *gender diversity*, vale a dire di risalire cinque punti entro il 2026 nella classifica del *Gender Equality Index* dello European Institute for Gender Equality. Infatti, attualmente l'Italia è al 14° posto, con un punteggio di 63,5 punti su 100, inferiore di 4,4 punti rispetto alla media UE.

Inoltre, il goal 5 dell'*Agenda 2030 per la sostenibilità*, che riguarda la parità di genere (*gender equality*), precisamente al punto 5.5, recita che “bisogna garantire alle donne la piena ed effettiva partecipazione e pari opportunità di leadership a tutti i livelli del processo decisionale nella vita politica, economica e pubblica”.

Al netto di un lungo percorso storico-culturale-educativo che ha visto il principio della uguaglianza di genere alternarsi a quello della differenza di genere, il focus sul *gender equality* pare che assuma su di sé entrambi questi approcci tutt'altro che dicotomici ma che meglio complessificano, ampliano, se vogliamo arricchiscono il concetto stesso delle pari opportunità.

Secondo l'ultima indagine IPSOS (2022), il 22% delle ragazze che si iscrive all'università sceglie corsi scientifici ma è il 54% delle adolescenti che a scuola si dice molto interessata e incuriosita da questi ambiti disciplinari.

I dati indicano che la forbice si allarga. Cosa interviene?

Presumibilmente le giovani donne pensano si tratti di scelte, quelle scientifiche, “poco adatte” ad una ragazza: grava, insomma, il peso degli stereotipi di genere?

Anche per questo motivo il progetto di ricerca sta studiando (sono in corso le analisi dei dati) i modelli di ruolo femminili nel confronto tra queste discipline.

Per modelli di ruolo femminili (Female Role Models) intendiamo analizzare dei casi esemplificativi di donne che hanno raggiunto una posizione elevata all'interno delle organizzazioni e che possono, quindi, rappresentare una fonte di ispirazione per le giovani donne che le spinga e le motivi a seguire il proprio desiderio costruendo un progetto per la realizzazione delle proprie aspirazioni utilizzando le opportunità di cui possono avvalersi, siano esse personali e/o scientifiche. Il fenomeno della cosiddetta “segregazione femminile” è caratterizzato, quindi, da un peculiare dedalo tra socializzazione, stereotipi, dinamiche di potere e rigidità organizzative che producono forme più o meno esplicite di discriminazione e/o esclusione della componente femminile.

Il piano culturale/educativo assume, pertanto, un ruolo fondamentale rispetto ai processi di riproduzione degli stili di leadership e di schemi di potere così come essi vengono perpetuati nella società: su tali elementi legati al tipo di socializzazione e quindi al tipo di modello al femminile si incentra la nostra proposta di ricerca.

Sono due i binari progettuali:

- 1) definire gli attuali stili di leadership femminile, in discipline STEM e SH in un'ottica comparativa, attraverso interviste biografiche a 20 donne che hanno raggiunto una posizione di successo e che possono essere fonte di ispirazione per le giovani;
- 2) analizzare le percezioni delle giovani su come e quando i modelli di ruolo abbiano influenzato o influenzino i loro processi di crescita di leadership, indivi-

duando anche eventuali barriere, attraverso una survey on line con questionario strutturato, ipotizzato per almeno 200 giovani donne, tra i 18 e i 22 anni, sul territorio nazionale.

Nella fase di scrittura di questo elaborato, è in corso lo studio delle risultanze attraverso un approccio quali-quantitativo.

Bibliografia

- Butler J. (2014). *Fare e disfare il genere*. Milano: Mimesis.
- Covato C. (Ed.). (2006). *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*. Milano: Guerini.
- Crespi I. (2008). *Processi di socializzazione e identità di genere. Teorie e modelli a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- Gamberi C., Maio M.A., Selmi G. (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Ghigi R. (2009a). Le bambine ancora da una parte? Prospettive e ricerche contemporanee sul genere e l'infanzia. *Infanzia*, 5.
- Ghigi R. (2009b). Introduzione. Le differenze di genere nell'infanzia. *Infanzia*, 5.
- Leonelli S. (2011). Gender Education in Italy: from the quality to complexity. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 6(1).
- MIUR (2018). *Indicazioni per azioni positive del MIUR sui temi di genere nell'università e nella ricerca*. Testo disponibile al sito: https://www.miur.gov.it/documents/20182/-991467/Documento_+Indicazioni_azioni_positive_MIUR_su_temi_genere.pdf/23e81cb6-f15a-4249-9bd6-cf4fdcd113a8?version=1.0 [28/05/2022].
- Santoro E. (2014). Estereótipos, preconceitos e políticas migratórias. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito*, 6(1), 15-30.
- World Economic Forum (2022). *Global Gender Gap Report 2022*. Testo disponibile al sito: https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2022.pdf [24/07/2022].

(Ri)pensare le università come sistemi educativi di qualità attraverso le categorie della pedagogia critica. Linee guida per una analisi comparativa tra Italia e America Latina

Carlo Orefice

Professore Associato - Università degli Studi di Siena
carlo.orefice@unisi.it

1. Un nuovo contratto sociale per l'educazione

Gli attuali processi di trasformazione sociale e culturale che caratterizzano le società odierne, l'avanzata del neoliberismo, l'aumento della disinformazione (anche a seguito dell'esperienza pandemica), la soppressione delle libertà individuali e collettive in alcuni Paesi del mondo permettono di porci alcune domande e giustificano questo breve contributo: di quale educazione abbiamo bisogno nel XXI secolo? come dovrebbe essere organizzato un apprendimento di qualità? qual è il ruolo dell'Università in quanto istituzione e agenzia educativa?

Partendo da queste domande, da marzo 2020 l'Università di Siena si è fatta promotrice e coordinatrice di un Network internazionale inter-universitario che ha come obiettivo prioritario quello di sostenere azioni di ricerca/intervento, attività formative ed esperienze progettuali tra l'Italia e i diversi Paesi dell'America Latina che vi aderiscono e che considerano lo sviluppo e la formazione degli individui e delle comunità in chiave emancipativa. Tale Network, denominato *Red Latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio*, vede tra i suoi Soci Fondatori, oltre l'ateneo senese, alcune università del Perù, Messico, Cile e Colombia; a queste, negli ultimi anni, si sono progressivamente aggiunte (come associate) università dell'Ecuador, dell'Argentina e del Brasile. Tutti questi enti (attualmente 10) si riconoscono in un obiettivo specifico: definire e dialogare riflessioni attente ed azioni concrete per promuovere una educazione di qualità, processi socio-educativi equi e duraturi e per concorrere a migliorare la qualità della vita di una pluralità di soggetti, spesso a rischio di esclusione e con poche o scarse possibilità. Se infatti la conoscenza e l'apprendimento sono la base per il rinnovamento e la trasformazione delle società, le marcate disuguaglianze a livello globale che contraddistinguono il nostro presente rendono palese come l'educazione non stia ancora mantenendo la sua promessa nell'aiutarci a plasmare futuri di pace, giusti e sostenibili (UNESCO, 2023). Da qui la necessità urgente di costruire un nuovo contratto sociale per l'educazione – ispirato a principi di giustizia sociale, epistemica, economica e ambientale – che possa contribuire a trasformare il futuro.

Forte di tale orientamento, nell'ultimo anno il Network ha intrapreso un lavoro di riflessione su quelle nuove prospettive inerenti l'*educazione critica* che, tanto in

Italia quanto in America Latina, stanno permettendo di (ri)pensare il rapporto tra educazione e democrazia (Dewey, 1965) e tra istruzione e giustizia cognitiva (Morin, 2000), così come la centralità dell'insegnamento in quanto luogo della possibilità e dell'accadere (Biesta, 2022, p. 74).

Preso atto, dunque, che l'educazione deve appoggiare una conoscenza critica del mondo e produrre nei soggetti una capacità di immaginare orizzonti di vita più equi in termini di giustizia e permeati da una formatività democratica, nel nostro paese tali questioni appaiono significative per la pedagogia per almeno due ragioni. In primo luogo, perché avvengono in uno spazio di confronto e di riflessione scientifica tra territori, paradigmi e professionisti diversi che rendono la pedagogia "un crocevia di saperi" (Musaio, 2022, p. 300), sempre attenta cioè alle situazioni specifiche nelle quali si realizza il processo di formazione e autoformazione della persona. Il Network, infatti, si configura come un laboratorio dove i diversi attori si confrontano su esperienze e problematiche per loro significative, riconoscendosi in modalità di azione e strategie applicabili in specifici contesti geografici (Orefice, Sefair, Vindigni, 2022).

La seconda ragione si collega all'emergenza generata dalla recente pandemia da Covid-19, evento che ha enfatizzato uno stato di dubbio e di precarietà che sta attraversando le stesse istituzioni educative e che necessita di risposte diversificate. Interrogarsi non soltanto sulla qualità in sé delle conoscenze, ma anche sugli effetti pratici che esse hanno nella vita quotidiana degli individui (tanto in Italia quanto in America Latina), appare allora centrale per le università coinvolte nel momento in cui queste vogliono offrire soluzioni ai problemi della vita quotidiana degli uomini e delle donne che vivono nei contesti di loro pertinenza ed azione.

2. Ri-pensare le università come sistemi educativi di qualità

Queste brevi riflessioni permettono di indicare alcuni elementi di analisi sui quali il Network sta lavorando, così da ri-pensare le università come sistemi educativi di qualità:

1. di fronte a contesti sociali dominati da complessità e imprevedibilità, in cui diversi fattori concorrono a determinare uno stato di crisi multiforme e multidimensionale che coinvolge sia la vita individuale che la sfera pubblica (Morin, 2020), le istituzioni educative sono chiamate a raccogliere tale sfida supportando gli studenti nell'acquisizione di competenze chiave per potenziarne l'*employability*, costruendo forme di cittadinanza in grado di abitare un mondo complesso, multietnico e globalizzato.
2. nel fare questo le istituzioni educative, considerate come istituzioni sociali educanti alla società democratica (Dewey, 1965), giocano un ruolo essenziale per la crescita, la creatività personale, lo sviluppo del pensiero riflessivo e le forme concrete di collaborazione sociale. Il senso della cittadinanza attiva non passa solo attraverso la sua istituzionalizzazione nel curriculum universitario come

specifico soggetto da insegnare, ma attraverso ogni strumento disponibile: dalla diffusione delle buone pratiche all'uso informato e critico dei *new media*, fino alla promozione di quei contesti attraverso cui coltivare capacità essenziali di riflessione e argomentazione.

3. la concezione di una “università attiva” riguarda quelle forme esperienziali in cui l'idea di democrazia è applicata attraverso approcci che permettono di imparare dall'esperienza all'interno dei propri mondi di riferimento (Fabbri, 2019). La democrazia ha molto a che fare con stili di vita collaborativi e con esperienze condivise che contrastano i confini tra classi, territori e generi. È sulla base di tali presupposti, dunque, che occorre diffondere la concezione di istituzioni educative che agiscano come ambienti di apprendimento democratico, contesti nei quali contano non solo i curricoli ma anche le metodologie didattiche, i processi decisionali, le relazioni tra insegnanti e studenti, le attività extra-curricolari e i rapporti con le comunità locali di riferimento.
4. per supportare, infine, un pensiero critico-emancipativo e una consapevolezza culturale (soprattutto nelle nuove generazioni), è necessario far leva sui movimenti civici e sull'istruzione delle nuove generazioni nel voler decidere e voler occupare gli spazi pubblici e politici, come sul pluralismo dei punti di vista favorito dall'educazione, dal senso critico e dall'informazione, dall'attivismo ambientale e dalla formazione anche nell'uso dei *social media* (Nussbaum, 2006). Da qui l'importanza di attuare una riflessione sul ruolo dell'università nel supportare gli studenti, i futuri professionisti, ad acquisire un ruolo attivo in una cittadinanza più “praticata” che raccontata o predicata.

3. Nota conclusiva. La pedagogia critica come spazio fecondo di riflessione

Le sintetiche considerazioni riportate costituiscono delle prime linee guida che stanno indirizzando il Network nel costruire una riflessione condivisa su temi e problemi considerati di primaria importanza, impostando l'analisi partendo dal livello dell'esperienza delle singole università coinvolte. Da tale analisi, emerge come la pedagogia critica possa essere oggi uno spazio fecondo in cui dialogare – in chiave comparativa – riflessioni di senso sulle teorie pedagogiche e sulle pratiche educative (Mayo, Vittoria, 2021).

Contro l'avanzata del neoliberismo, l'aumento della disinformazione e la soppressione delle libertà individuali e collettive in alcuni Paesi del mondo che fanno parte del Network, e coerentemente alla sua dimensione utopica, la pedagogia deve presidiare la dimensione valoriale del soggetto-persona e del soggetto-cittadino che diventa così capace di *resistere*, ovvero di essere soggetto aperto, critico e consapevole. Tutto questo è possibile a patto che l'istruzione, l'apprendimento e la conoscenza possano essere reinventati in un mondo di crescente complessità, incertezza e precarietà.

Bibliografia

- Biesta G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey J. (1965). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fabbri L. (2019). Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational Reflective Practices*, I, 7-18.
- Mayo P., Vittoria P. (2021). *Critical Education in International Perspective*. London: Bloomsbury Publishing.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2020). *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Musaio M. (2022). Il sapere pedagogico come “crocevia dei saperi” per affrontare le sfide della complessità. *Nuova Secondaria*, XXXIX, 300-310.
- Nussbaum M.C. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Orefice C., Sefair V.E., Vindigni G. (2022). Trasformare la didattica universitaria: il caso di studio della “Red latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio” dell'Università di Siena e dei suoi Soci Fondatori. In L. Fabbri, A. Romano (Ed.), *Transformative teaching in Higher Education* (pp. 73-92). Lecce: Pensa Multi-Media.
- UNESCO (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione. Rapporto della Commissione Internazionale sui futuri dell'Educazione*. Brescia: La Scuola.

Il lavoro formativo e i legami sociali

Andrea Potestio

*Professore Associato - Università degli Studi di Bergamo
andrea.potestio@unibg.it*

1. Linee di una pedagogia del lavoro

La pedagogia può offrire uno sguardo originale sul tema del lavoro e aiutare a farne emergere le potenzialità formative/educative per la costruzione di legami sociali positivi? La risposta a questa domanda è positiva, almeno per tre ragioni che concernono lo statuto epistemologico del sapere pedagogico.

La prima riguarda l'oggetto di studio della pedagogia che, non essendo una pura scienza dell'educazione che indaga, attraverso il *logos*, un oggetto che si è realizzato e compiuto in un determinato tempo e luogo, si occupa, al contrario, dei soggetti che si trovano all'interno di un processo educativo o formativo. Come ci ricorda l'etimologia, il termine "pedagogia" deriva, come è noto, da *pais*, figlio, figlia – o da *paidos*, soggetto umano in crescita, in evoluzione – più *agogé*, da *agein*, dal verbo greco *ago*, condurre, guidare, ma ascendendo, come in una spirale che consente a qualcuno di migliorarsi facendogli esprimere potenzialità esplicite o ancora inesprese. L'*agogé* ascensionale può manifestarsi proprio attraverso la relazione tra esseri umani che, in processi più o meno intenzionali, generano legami capaci di aprire possibilità e modalità di comprensione della realtà. Non il lavoro e lo studio, l'esperienza e la riflessione, quindi, come oggetti di studio, ma chi lavora e studia, chi fa esperienza e riflette, come soggetti-oggetti di una relazione formativa che vengono analizzati dalla pedagogia in quanto scienza.

La seconda ragione deriva dalla prima e mette in evidenza la dimensione idiografica iscritta negli oggetti di studio della ricerca pedagogica, ossia nei soggetti in relazione all'interno di un processo educativo/formativo che, in quanto esseri umani irriducibili gli uni agli altri, possono essere studiati solo a partire dalle loro caratteristiche singolari e irripetibili. In questo modo, emerge la dimensione con la riflessione antropologica, in quanto il sapere pedagogico – e di conseguenza la pedagogia del lavoro – non può fare a meno di interrogare in profondità l'oggetto del suo studio, ossia l'essere umano che si educa/educa, si forma/forma, anche attraverso il lavoro. Infatti, la persona che lavora, in quanto oggetto di studio della pedagogia, presenta aspetti di singolarità che, negli specifici contesti in cui opera, possono essere osservati, studiati, approfonditi e narrati per far emergere dispositivi ostacolanti o anche potenzialità positive per il suo processo educativo/formativo

integrare, ossia per un percorso in grado di promuovere le diverse polarità che appartengono a ogni essere umano (pratica-teoria; corpo-mente; azione-riflessione).

La terza ragione riguarda la dimensione prospettica della riflessione pedagogica, ossia la sua tendenza, pur partendo dall'esperienza presente e passata, di sottolineare gli orizzonti di trasformazione positiva e di apertura verso il futuro possibile che appartengono a un determinato processo educativo o formativo e, di conseguenza, anche a un processo lavorativo. Quindi, non tanto la descrizione delle condizioni attuali di chi lavora e studia o la misurazione statistica e la riflessione sociologica dei processi del mercato del lavoro, ma una riflessione su ciò che consente ai singoli soggetti di trasformarsi, migliorandosi, attraverso il lavoro e lo studio, l'esperienza e la riflessione, la pratica e la teoria, in un percorso di alternanza formativa continua (cfr. Potestio, 2020).

2. Il lavoro formativo

Bertagna sintetizza con queste parole la necessaria relazione che deve sussistere tra la dimensione generativa e servile all'interno delle pratiche lavorative: "si tratta, perciò, di riconoscere che il fine del lavoro, cioè il suo senso e il suo valore più autentico, ciò che lo esalta e lo riscatta dalla fatica e dal sudore che pure necessariamente comporta, non alla fine di quando ogni volta è svolto, ma momento dopo momento in cui svolge, è l'intenzionalità, la razionalità, la libertà, la responsabilità e l'amore di chi lo esercita e con cui si esercita" (Bertagna, 2011, pp. 17-18). Lo sforzo, la fatica, l'essere soggetti a dispositivi interni ed esterni, ma anche la creatività, la realizzazione di sé e la manifestazione di proprie potenzialità costituiscono le pratiche lavorative. Partendo dalla consapevolezza dell'esistenza di queste polarità, potenziali e reali, in ogni atto professionale, il seguente intervento intende sottolineare, da una prospettiva pedagogica, la valenza educativa/formativa del lavoro anche come esperienza di integrazione sociale, utile e necessaria, anche per coloro che Bertolini chiama "ragazzi difficili" (Bertolini, Caronia, 2017, p. 38 e succ.).

Infatti, il lavoro non coincide con il ruolo che ogni individuo assume in società, con l'accettazione passiva delle regole civili e con il trasformarsi, in modo acritico, in un cittadino che svolge una funzione che non ha scelto e che non lo vede protagonista di ciò che realizza. Per questa ragione, l'apprendimento attraverso il lavoro nel sistema scolastico non dovrebbe essere limitato a un'attività di orientamento che permette di far incontrare il bisogno di lavoro dei cittadini con le esigenze del mercato del lavoro. Ciò non significa sottovalutare la funzione di orientamento al lavoro, ma pensare l'orientamento come un sistema integrato di formazione/educazione che ha come prima finalità lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno attraverso il lavoro e lo studio, la prassi e la teoria, per esempio, valorizzando tutte le forme didattiche di alternanza formativa, come la didattica laboratoriale, il tirocinio, i percorsi trasversali per le competenze e l'apprendimento (ex alternanza scuola-lavoro) e l'apprendistato.

Il principio dell'alternanza formativa diviene la dimensione che consente di attivare le potenzialità degli esseri umani, unendo in modo equilibrato le polarità che li costituiscono e che, spesso, sono separate solo a causa di pregiudizi culturali. L'obiettivo è tentare di superare il pregiudizio separativo che ha attraversato e attraversa una parte della nostra cultura e che riduce la polarità del lavoro concreto e della pratica a una dimensione inferiore rispetto alla riflessione e allo studio (Bruni, 2014, pp. 64-65) e, allo stesso tempo, di evitare una certa retorica che tende a elogiare la pratica e il lavoro attribuendo loro astrattamente valore e dignità, senza problematizzare tali affermazioni e senza indagare, in profondità e negli specifici contesti storici, le conseguenze e le dinamiche di questo legame fondativo.

Il lavoro umano appartiene sicuramente alla dimensione della necessità, dello sforzo, dell'obbligo di soddisfare i bisogni che consentono la sopravvivenza e della produzione di beni effimeri che vengono consumati in funzione delle esigenze dell'esistenza. Inevitabilmente, le condizioni di lavoro sono strutturate a partire dalle necessità umane e hanno prodotto e producono dispositivi che tendono a favorire comportamenti servili, fenomeni di alienazione e sfruttamento, come è stato ben descritto dalle analisi di Marx e dalle riflessioni autobiografiche di Weil, o come è stato persino teorizzato durante il taylorismo e fordismo per organizzare "scientificamente" la produzione industriale avendo come fine unico l'efficienza. Fenomeni che coinvolgono anche la ragione umana che si trasforma in uno strumento stesso dei dispositivi, andando a celebrare, con categorie astratte e illusorie di dignità o di produttività, aspetti di sfruttamento o di limitazione della libertà umana. Eppure il lavoro, in quanto appartiene all'orizzonte dell'esperienza umana è anche la pratica che consente all'uomo di manifestare sé stesso in modo integrale, la propria creatività e libertà, riuscendo a produrre qualcosa di nuovo, nel senso dell'agire arendtiano, trasformando le proprie potenzialità in competenze. In questa direzione, il principio dell'alternanza formativa sottolinea che nell'esperienza umana – e anche in quella lavorativa – attraverso il movimento non parallelo, distinguibile ma non separabile e sovrapponibile, di pratica e teoria è possibile generare gli spazi che consentono a ogni essere umano di manifestare la propria libertà, formandosi.

In questa direzione, la pedagogia del lavoro, in quanto parte della pedagogia generale, che ha come oggetto specifico di studio colui che si educa/educa e si forma/forma attraverso il lavoro, ha la possibilità di mantenere una sua autonoma prospettiva di ricerca, partendo dalla singola relazione educativa/formativa professionale, analizzando i dispositivi che le appartengono e aprendola al futuro, a ciò che non si è ancora compiuto. In un orizzonte più ampio, la pedagogia del lavoro ha la finalità di costruire le fondamenta per un sistema educativo di istruzione e formazione in alternanza, capace di essere integrato e di valorizzare il lavoro, superando la logica della separazione tra istruzione, educazione e formazione professionale e costruendo anche le condizioni per realizzare legami sociali armonici ed equilibrati.

Bibliografia

- Bertagna G. (2018). La pedagogia e le “scienze dell’educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico. In Id. (Ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*. Roma: Studium.
- Bertagna G. (2010). *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Bruni L. (2014). *Fondati sul lavoro*. Milano: Vita e pensiero.
- Bertolini P., Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa M. (2016). *Capacitare l’innovazione. La formatività dell’agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Potestio A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.

Educazione permanente e futuro del lavoro. Riflessioni a partire da Ettore Gelpi

Veronica Riccardi

*Ricercatrice - Università degli Studi Roma Tre
veronica.riccardi@uniroma3.it*

1. Introduzione

Il titolo di questa sessione (Dignità, futuro del lavoro e sistemi educativi di qualità) ha delle fortissime assonanze con il pensiero e il linguaggio di Ettore Gelpi (Milano 19 giugno 1933 – Parigi 22 marzo 2002), pedagogista e intellettuale “terrestre” conosciuto a livello mondiale per il suo contributo all’educazione permanente, all’educazione degli adulti, all’educazione alla democrazia e alla cittadinanza, all’emancipazione da ogni forma di sfruttamento. Questo tema è centrale e trasversale in tutta la sua esperienza pedagogica durante la quale egli sostiene sempre con forza che il lavoro costituisca una condizione basilare dell’esistenza umana, di cui non si può fare a meno, e che ogni discorso che affronti la tematica del benessere dei singoli senza tenerne in considerazione la dimensione lavorativa risulti sterile e distaccato dalla realtà. Ciò sempre avendo ben chiaro che il lavoro può essere una delizia per alcuni e una tortura per altri, e ponendo tale tematica all’interno delle dinamiche della divisione del lavoro e dello stretto collegamento fra educazione e produzione.

Riflettere sul rapporto tra la divisione (nazionale e internazionale) del lavoro e le politiche educative non è cosa semplice: complesse e numerose sono le implicazioni e spesso difficili da circoscrivere e spiegare per la loro portata globale. L’apprendimento, però, è sempre strettamente collegato ai sistemi di produzione in quanto tali poiché di questi fanno esperienza, diretta o indiretta, tutti gli individui, sia quelli che hanno un lavoro, sia quelli che non ce l’hanno. Pensare secondo categorie ristrette, professionali o nazionali, è quindi rischioso perché può seriamente inibire un pensiero autentico e reale sull’educazione e sul lavoro.

2. Il lavoro nelle opere di Ettore Gelpi

Al tema del lavoro Gelpi dedica alcuni dei suoi testi più maturi, tra cui possiamo ricordare “Il lavoro: utopia al quotidiano” (2000) e “*Futur du travail*” (2001), sui quali vale la pena spendere qualche parola. Ciò non vuol dire che solo queste due opere affrontino il tema del lavoro, che è anzi presente e trasversale in tutti gli scritti gelpiani, ma che questi due testi sono particolarmente completi e significativi.

L'opera "Il lavoro: utopia al quotidiano" è stata scritta in castigliano e successivamente tradotta in italiano. Particolarmente interessante è il titolo, in cui l'accostamento dei termini "utopia" e "quotidiano" potrebbe sembrare discordante ma è, invece, perfettamente coerente col pensiero gelpiano: per lui il lavoro può veramente costituire l'utopia, cioè qualcosa di idealmente e positivamente astratto, realizzata e vissuta come un progetto concreto di vivere quotidiano. In questo testo Gelpi fa un'analisi critica molto spietata del modello economico liberista basato sulle quattro "i" (impresa, informatica, internet, inglese), perché produce sempre più povertà e disoccupazione in tutto il mondo. L'"utopia al quotidiano" da lui proposta è, invece, una realtà economica e sociale basata sull'equilibrio tra le diverse dimensioni dello sviluppo umano (sociale, personale e naturale) e sulla concreta possibilità per ciascuno (giovane, adulto o anziano) di trovare la propria personale realizzazione. L'unione di invenzione, aspirazione, sogno, utopia e della quotidianità non è contraddittorio, ma offre un concetto operativo che è anche strumento interpretativo di eventi storici, politici ed economici fortemente innovativo.

Il lavoro "*Futur du travail*" è stato pubblicato a Parigi nel 2001 e poi tradotto in moltissime lingue, tra cui in italiano con il titolo "Lavoro futuro. La formazione come progetto politico" (2002). Si tratta del testamento pedagogico e politico di Ettore Gelpi in cui sono raccolti tutti gli aspetti salienti della sua riflessione. Nello specifico, Gelpi analizza come il lavoro si presenta con modalità estremamente differenti nei paesi industrializzati, in quelli di nuova industrializzazione e nei paesi in via di sviluppo, provocando massicci movimenti migratori e spostamenti di intere popolazioni da un lato all'altro del pianeta. Secondo lui, per leggere gli scenari futuri del mondo del lavoro, serve sì l'economia, ma anche la creatività e l'immaginazione perché il tempo di lavoro e quello di non-lavoro non saranno più separati, come nelle società industriali: lavoro, formazione permanente, tempo di non lavoro costituiranno probabilmente un *continuum* che reintegrerà il cittadino e il lavoratore all'interno di nuovi status e di nuove identità.

3. "Formare l'uomo e non solo il produttore": lavoro ed educazione permanente

Partendo dall'assunto che l'attività lavorativa sia una condizione basilare dell'esistenza umana, Ettore Gelpi ha saputo collocare abilmente il tema del lavoro all'interno di un'idea totale di educazione permanente, un'educazione capace di dare a tutti una concreta possibilità di riappropriarsi del proprio futuro, lavorativo e non solo, e di partecipare alle scelte politiche, economiche e sociali che li riguardano. Il suo impegno è stato quello di cercare di definire la condizione dei luoghi dell'attuale organizzazione del lavoro e della sua evoluzione verso l'internazionalizzazione, mettendo in evidenza i rapporti di forza indotti dalla logica di un progetto di società unidimensionale legata all'imperialismo, al neocolonialismo e al pensiero unidimensionale. Accanto alla critica, a volte ironica, dei limiti di questi meccanismi, Gelpi ha proposto delle opportunità che possono concretamente rea-

lizzarsi, a condizione che si sviluppi una nuova coscienza educativa capace di portare ogni uomo e ogni donna al pieno sviluppo e alla piena realizzazione. Forte e radicale è, dunque, per lui l'opposizione all'idea, ormai dilagante, di persona come "risorsa umana", perché porta alla riduzione di ogni individuo esclusivamente ai concetti di "produzione" e "impiegabilità":

La riduzione degli esseri umani a risorse umane conduce alla distruzione di alcune di queste e degli esseri umani stessi. Il rispetto degli esseri umani porta ad una piena valorizzazione delle risorse umane. La produzione è un mezzo per lo sviluppo, ma non costituisce un fine. Gli esseri umani non sono meramente produttori. Il diritto alla produzione è importante, ma le condizioni in cui si produce lo sono egualmente importanti. La disoccupazione è un inutile delitto contro l'uomo, e, peggio ancora, i lavoratori forzati, la schiavitù, il lavoro in regime di servitù, il lavoro infantile, lo sfruttamento della donna (Gelpi, 2000a, pp. 29-30).

La risposta umanistica a questo tipo di logiche sterili e perverse è di scegliere di "formare l'uomo, e non solamente il produttore" (Gelpi, 1978, p. 313), strategia utile contro la discriminazione, i privilegi e la violenza dell'uomo sull'uomo e che coinvolge non solo l'individuo in quanto lavoratore ma soprattutto l'individuo in quanto cittadino e parte attiva della società.

In questo senso, Gelpi ha sempre sostenuto non tanto la necessità di "imparare ad imparare" quanto dell'"imparare a disimparare", intendendo con questo termine la capacità critica dell'individuo di continuare ad imparare ma anche di comprendere le conoscenze inutili o addirittura dannose da cui liberarsi, quelle ad esempio che sono collegate alle logiche del potere, della sterile produzione e ai pregiudizi:

Imparare a imparare per continuare la catena in maniera più "produttiva", "prestante", "adeguata" o, in primo luogo, imparare a "disimparare" modelli fondati sulla competitività, l'individualismo, l'esclusione, il primato di una razza o di un popolo? Forse, dopo questo disimparare, appariranno all'orizzonte nuovi apprendimenti che riposano sul sapere collettivo, il piacere della cultura, il pensiero critico e il senso della vita. Allora, nuove forme di insegnamento, a distanza o residenziali, con tutta la panoplia della tecnologia educativa, avranno un'altra giustificazione. Si imparerà a creare nuovi posti di lavoro sotto tutte le diverse forme e non a distruggerli. Si imparerà a vivere la cultura e a non trasformare questa espressione dell'uomo in puro mercato.

Imparare a imparare senza cambiare prospettiva vuol dire soltanto rendere un po' più efficienti le strutture di violenza ed esclusione, che in effetti bloccano l'apprendimento di una parte della popolazione. Opporre resistenza ad apprendimenti portatori di violenza è uno degli obiettivi principali della formazione. Imparare a disubbidire agli apprendimenti condizionati dalla "sussidiarietà" è oggi fondamentale per la democrazia (Gelpi, 2000b, p. 111).

Nella relazione tra lavoro e educazione, la formazione permanente può essere quindi una strategia per la liberazione umana oppure una strategia repressiva e di controllo: non basta dunque dire semplicemente che l'educazione permanente sia desiderabile o necessaria, bisogna pensare a tutte le sue possibili realizzazioni, senza tralasciarne le contraddizioni, soprattutto quelle legate al mondo del lavoro.

Bibliografia

- Gelpi E. (2002). *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*. Milano: Guerini.
Gelpi E. (2001). *Futur du travail*. Parigi: L'Harmattan.
Gelpi E. (2000a). *Il lavoro: utopia al quotidiano*. Bologna: CLUEB.
Gelpi E. (2000b). *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*. Milano: Guerini.
Gelpi E. (1978). Dinamica del rapporto lavoro-educazione. *Scuola e città*, 8, 308-314.

Il controllo della qualità nei sistemi educativi: valutazione degli esiti di una ricerca condotta attraverso lo strumento del Quafes

Vincenzo Nunzio Scalcione

*Ricercatore - Università degli Studi della Basilicata
vincenzo.scalcione@unibas.it*

1. Attività e strumenti di valutazione

Il Quafes, ovvero il Questionario per l'Analisi del Funzionamento Educativo della Scuola, realizzato da P. Darder e J. A. López (Darder, López, 1998), adattato da M. Ferrari, è stato lo strumento di indagine proposto per la realizzazione delle attività di ricerca realizzate presso l'I.C. di Rionero in Vulture (Pz), negli a.s. 2019/20 e 2020/2021, condotte dal sottoscritto, che hanno inteso valutare l'insieme di elementi che costituiscono il curriculum implicito, attraverso un processo di autovalutazione, con l'obiettivo di misurare, per apprezzare e conoscere (Hadji, 1995), il grado di efficacia ed efficienza nella definizione degli obiettivi formativi scolastici.

Il Quafes si compone di due aree tematiche: 1. Progetto educativo; 2. Struttura e funzionamento. Si presenta articolato in 26 item, che interessano vari elementi relativi al sistema scuola. Occorre considerare come ogni item contenga una Premessa, ad esempio l'item 12 riporta "Valori che orientano il progetto", specificando quanto di seguito: Qualunque progetto educativo, più o meno formalizzato, si fonda su determinati valori che si considerano opportuni.

Il campo oggetto di valutazione ha inteso orientare i corsisti verso una linea di innovazione pedagogica, coerente con le dimensioni presenti in ciascun item, ovvero: livello di accordo nella scuola circa l'aspetto considerato; livello di definizione e di buona realizzazione nella scuola dell'aspetto considerato. Il modello di valutazione Quafes presenta una scala ordinale che consente di adoperare 5 possibilità di punteggio (da A ad E, numericamente convertito in 1,2,3,4,5) da parte dei singoli valutatori interni che, anonimamente e individualmente, leggono ogni item e successivamente assegnano un giudizio alla loro scuola, avvalendosi delle situazioni-tipo prefigurate nello strumento.

I corsisti hanno proceduto alla definizione del valore di ciascun item secondo la seguente classificazione:

- Situazioni A e B: interventi e iniziative individuali o di piccoli gruppi, criteri propri, progettazione minima;
- Situazione C: presenza di un certo grado di accordo su diversi aspetti ma realizzazione parziale;
- Situazioni D e E: Progetto educativo/Struttura e funzionamento definiti.

Nelle attività progettuali realizzate si è provveduto alla somministrazione del questionario Quafes ad un campione di 24 insegnanti appartenenti alle istituzioni scolastiche I.C. di Rionero in Vulture, I.C. di Barile, I.C. di Atella, scuole ubicate nella provincia di Potenza. I docenti partecipanti sono stati selezionati fra gli ordini scolastici scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo grado, e divisi in tre gruppi; nello specifico, il gruppo della scuola dell'infanzia si presentava composto da 6 unità, mentre gli altri due, afferenti alla scuola primaria ed alla scuola secondaria di primo grado, risultavano composti da 9 unità ciascuno.

2. Elaborazione dei dati

La somministrazione del questionario Quafes è avvenuta durante le attività di sperimentazione, condotte nell'a.s. 2020/2021, in particolar modo durante il secondo quadrimestre. Ai partecipanti è stato chiesto di analizzare gli *item* relativi al questionario Quafes, operando valutazioni e annotando i giudizi prodotti.

Al fine di facilitare la lettura dei dati, si è proceduto al calcolo del punteggio medio del valore attribuito dagli insegnanti agli *item*. Di seguito si riportano le percentuali afferenti a ogni modalità di risposta, con i punteggi medi corrispondenti per ciascun *item*.

Al fine di giungere a una lettura complessiva del dato ottenuto, si è provveduto, in seguito, al calcolo della media delle percentuali di ciascuna classificazione (A, B, C, D, E) degli *item*, distinti nelle due aree tematiche; successivamente si è proceduto al calcolo del punteggio medio che gli insegnanti hanno assegnato complessivamente al Progetto educativo e alla Struttura/funzionamento dell'istituto dell'ordine scolastico di appartenenza.

Calcolo della media delle percentuali						
	A	B	C	D	E	m. item
\bar{x} % P.E.	1,07	7,24	54,31	32,55	4,16	3,30
\bar{x} % S.F.	0.79	19,85	53,69	25,65	3,17	3,19

Calcolo del punteggio medio P.E-S.F	
	m. item
\bar{x} %	3,25

2.1 Interpretazione dei dati

Nell'analisi che segue, si è proceduto alla interpretazione dei dati raccolti, con particolare riferimento a quei livelli che hanno riscontrato la maggiore attenzione da parte dei docenti che hanno preso parte alla somministrazione del questionario Quafes.

2.2 Descrizione dei punteggi medi degli item

L'analisi dei punteggi medi degli *item* ci consente di fare alcune considerazioni. Annotiamo come quasi tutti gli *item* presenti nell'area Progetto educativo superino il punteggio 3 e lo stesso punteggio medio risulta avere un valore pari a 3,30. Emerge una visione comune del Progetto educativo, con elementi che ne denotano capacità di coordinamento e realizzazione. Ciò risulta particolarmente evidente con riferimento ad aspetti afferenti alla conoscenza dei modelli di comportamento (*item* 1), alla strutturazione di momenti specifici per l'orientamento degli alunni (*item* 3), alle modalità di apprendimento nelle pratiche didattiche (*item* 6).

Numero item	m. item
1	3,55
2	3,22
3	3,53
4	3,23
5	3,31
6	3,44
7	2,96
8	3,2
9	3,03
10	3,24
11	3,36
12	3,49
Media Progetto educativo	3,30

Per quanto concerne la Struttura e Funzionamento, il giudizio complessivo risulta positivo, con punte molto al di sopra della media (*item* 13 e 14), evidenziando ambiti che fanno riferimento alla organizzazione e gestione delle funzioni e degli organi di gestione e al processo decisionale.

Punteggi medi degli item Struttura e funzionamento	
Numero item	m. item
13	3,47
14	3,49
15	3,27
16	2,93
17	2,64
18	3,31
19	3,18
20	3,33
21	2,71
22	3,10
23	3,11
24	2,77
25	2,66
26	2,88
Media Struttura e funzionamento	3,19

2.3 *Analisi della graduatoria degli item ordinati secondo i punteggi medi*

Dall'analisi emerge una forte adesione all'utilizzo di modelli per la promozione di un'educazione integrale dell'alunno (*item 1*), a cui fa seguito la progettazione di momenti per l'orientamento degli alunni (*item 3*), evidentemente improntati alla condivisione dei valori che orientano il progetto educativo della scuola (*item 12*). Una forte attenzione risulta riservata alla promozione di apprendimenti in situazioni concrete (*item 6*), ed una elevata capacità di socializzare le modalità di partecipazione all'elaborazione e alla revisione del progetto (*item 11*). Sopra la media si presenta anche l'*item 5*, afferente alle strategie didattiche adottate.

Dalla lettura dei dati emerge una maggiore richiesta di condivisione degli obiettivi comuni (*item 10*), e quindi di organizzazione di specifici momenti di orientamento ed apprendimento (*item 4*).

Simile aspettativa emerge rispetto alle attività volte alla promozione delle competenze di base (*item 2*), alla organizzazione (*item 8*), alla verifica degli obiettivi raggiunti (*item 9*), alla circolazione delle informazioni nel gruppo classe (*item 7*).

<i>Punteggi medi degli item - Progetto educativo</i>	
Numero item	m. item
1	3,55
3	3,53
12	3,49
6	3,44
11	3,36
5	3,31
10	3,24
4	3,23
2	3,22
8	3,2
9	3,03
7	2,96
Media Progetto educativo	3,30

Valori in grado di assicurare l'organicità delle decisioni per la realizzazione del Progetto educativo risultano nell'*item* 14 e consequenzialmente nell'*item* 13, relativo al funzionamento degli organi di gestione della scuola, e nella strutturazione di una relazione con le famiglie (*item* 20). Valori al di sopra della media si registrano anche rispetto alla modalità di conduzione dei rapporti con gli allievi (*item* 18) e ai procedimenti di lavoro e delle attività realizzati (*item* 15). Al di sotto della media, seppur in maniera non vistosa, si collocano invece elementi afferenti alle modalità di attribuzione degli incarichi (*item* 19), all'utilizzo delle risorse economiche (*item* 23), alla capacità di organizzare le risorse materiali e didattiche in modo adeguato (*item* 22). Richieste di maggiore attenzione emergono rispetto alle attività di controllo e regolamentazione del funzionamento degli organi di gestione della scuola (*item* 16) e dell'ambiente di lavoro (*item* 26), così come nei confronti dell'impegno degli insegnanti (*item* 24).

Un ulteriore approfondimento andrebbe condotto in merito ai rapporti con la società (*item* 21), personali (*item* 25) e, più in generale, in merito alla comunicazione tra i membri della scuola (*item* 17).

Punteggi medi degli item Struttura e funzionamento	
Numero item	m. item
14	3,49
13	3,47
20	3,33
18	3,31
15	3,27
19	3,18
23	3,11
22	3,10
16	2,93
26	2,88
24	2,77
21	2,71
25	2,66
17	2,64
Media Struttura e funzionamento	3,19

3. Risultati del Quafes sulla base del raggruppamento degli item

Di seguito si propone il raggruppamento degli *item* per blocchi affini; si prendono, così, a riferimento i punteggi medi dei differenti blocchi di *item*, afferenti al raggruppamento, per procedere all'analisi dei risultati conseguiti. Gli *item* delle due aree tematiche, Progetto educativo e Struttura/Funzionamento sono stati aggregati all'interno di 6 blocchi, coerenti per finalità e funzioni.

I risultati qui presentati denotano il raggiungimento del punteggio 3 in tutti i blocchi. È possibile quindi asserire che vi sia una linea educativa i cui criteri sono condivisi e la cui applicazione riscuote il consenso generale. La sua applicazione risulta essere quindi formale e sostanziale; particolarmente elevato il punteggio relativo alla sezione 1.3, indicativa degli interventi educativi attuati nei confronti degli studenti. A conferma delle capacità realizzative e di un buon funzionamento emerge un dato elevato relativamente anche al blocco 3, confermato da un più generale capacità di gestione del sistema-scuola (blocco 4).

Concetti chiave	Item	Media di raggruppamento
1. Disegno PE		
1.1 Linea educativa	1 2	3,95
1.2 Strategie nei confronti degli alunni e apprendimento	4 5 6	3,32
1.3 Intervento sugli alunni	3 7 8	3,22
1.4 Valutazione degli alunni-apprendimento	9	3,18
2. Grado di realizzazione del PE	10 11 12	3,36
3. Dimensione del disegno e della pianificazione del Progetto	20 21	3,02
4. Gestione	13 14 15 16 17	3,29
5. Intervento personale	18 24 25 26	2,93
6. Risorse	19 22 23	3,13

4. Conclusioni

La concreta attuazione di un'organizzazione scolastica richiede un attento lavoro di progettazione preliminare. Le rilevazioni condotte diventano quindi strumento in grado non solo di informare, in merito alle scelte organizzative e alle ragioni che le giustificano, ma anche di chiarire e condividere il contributo per rendere funzionale tale organizzazione, da parte di studenti e famiglie.

Si pone, in altri termini, un'esigenza di responsabilizzazione, intesa quale condizione necessaria, ma anche esito formativo, delle soluzioni organizzative adottate per la definizione di uno spazio educativo condiviso (Domenici, 2012).

Attraverso la strutturazione pensata e agita dello spazio diviene, quindi, possibile veicolare messaggi educativi rilevanti, influenzare positivamente le relazioni sociali, supportare gli insegnanti nel modo di impostare la giornata educativa. L'obiettivo resta quello di creare una procedura osservativa con funzione formativa, ovvero che sia in grado di innescare autentici processi di innovazione e miglioramento delle prassi didattiche e della professionalità docente (Carenzio, Ferrari, 2021).

Bibliografia

- Darder P., López J.A. (1998). *QUAFES. Questionario per l'Analisi del Funzionamento Educativo della Scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Domenici G. (2021). Docimologia e valutazione educativa. In G. Domenici, P. Lucisano, V. Biasi (Eds.), *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*. Milano: McGraw Hill.
- Hadji C. (1995). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Carenzio A., Ferrari S. (2021). Situazioni didattiche non standard. In P.C. Rivoltella (Ed.), *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina.

L'intervento precoce con le famiglie in situazione di vulnerabilità con figli in età 0-3: i risultati della ricerca

Interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0 e 3 anni

Sara Serbati

Ricercatrice - Università degli Studi di Padova
sara.serbati@unipd.it

1. Introduzione

In Italia, recenti stime (Istat, 2021) rilevano che nel 2020 le famiglie in povertà assoluta sono oltre 2 milioni (il 7,7% del totale, da 6,4% del 2019, +335mila) per un numero complessivo di individui pari a circa 5,6 milioni (9,4%). Sembra cioè che la pandemia abbia già causato un aumento di oltre 1 milione di nuovi poveri in un solo anno. L'incidenza di povertà tra i bambini sale da 11,4% a 13,6%, il valore più alto dal 2005, per un totale di bambini in situazione di povertà che, nel 2020, raggiunge 1 milione e 346mila, 209mila in più rispetto all'anno precedente.

Al fine di rispondere alle sfide di una povertà le cui cause ed effetti sono presenti in una circolarità che abbraccia molte dimensioni, non solo economica, ma anche sociale, educativa, culturale, sanitaria, ecc., si intende approfondire una esperienza di ricerca-intervento-formazione che invita ad aprire le progettualità dedicate alle famiglie a collaborazioni tra servizi sociali, educativi e sanitari e con la comunità di appartenenza. La ricerca, denominata *Reddito di Cittadinanza 0-3: interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0-3 anni* (cosiddetta ricerca "RdC03"), è stata affidata dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali al LabRIEF, Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell'Università di Padova, con una triplice finalità nei confronti delle famiglie con bambini tra 0 e 3 anni, beneficiarie del Reddito di Cittadinanza (RdC) e che manifestano bisogni complessi:

1. di accompagnare l'agire dei servizi sociali nel realizzare interventi multidimensionali;
2. di valutare l'impatto delle politiche legate all'introduzione del RdC sullo sviluppo infantile;
3. di sviluppare una comprensione dei processi efficaci nel garantire lo sviluppo infantile e nel contrastare le forme di povertà.

2. Metodologia e strumenti

Lo studio ha seguito una metodologia di ricerca-formazione-azione (Bove, 2009; Milani, 2018; Pastori, 2017), dove la formazione iniziale e in itinere, le azioni dei professionisti dei servizi con le famiglie e le azioni di ricerca relative alla raccolta e analisi dei dati, sono organizzate in fasi che si richiamano e sostengono l'una con l'altra, in un percorso della durata totale di 18 mesi. Tale metodologia ha previsto dunque il susseguirsi di quattro fasi: una prima fase dedicata alla formazione iniziale dei professionisti relativamente alle proposte e agli strumenti da utilizzare per la realizzazione di RdC03; una seconda fase di realizzazione dei percorsi operativi e di utilizzo degli strumenti con le famiglie, coincidente anche con la raccolta dei dati e con l'accompagnamento da parte dei ricercatori attraverso incontri periodici di monitoraggio; una terza fase dedicata all'analisi, restituzione e discussione dei risultati ottenuti con il percorso di RdC03 e i suoi strumenti; una quarta e ultima fase in cui si è voluto approfondire qualitativamente le opinioni dei partecipanti in merito al percorso RdC03 attraverso studi di caso.

Gli strumenti della ricerca sono stati utilizzati dagli operatori stessi all'interno dei percorsi di accompagnamento delle famiglie al fine di realizzare l'analisi dei bisogni dei bambini e la progettazione degli interventi. Il loro utilizzo è avvenuto in tre momenti temporali successivi: T0 (avvio), T1 (intermedio), T2 (finale).

L'inclusione nella ricerca degli Ambiti Territoriali Sociali (ATS) è avvenuta per autocandidatura e ha visto la partecipazione di 51 ATS (di cui 9 hanno concluso la propria partecipazione a T1) per 123 famiglie (di cui 36 fino a T1).

Ogni ATS si è impegnato, per ogni famiglia partecipante, alla compilazione dei seguenti strumenti: questionario Mondo del Bambino (MdB) (Ius et al., 2022), P.I.C.C.O.L.O. *Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes* (Roggman et al., 2013) e ASQ-3 *Ages and Stages Questionnaire* (Squires, Bricker, 2009) nei tre tempi previsti dal programma.

Gli strumenti P.I.C.C.O.L.O. e ASQ-3 sono orientati, rispettivamente, a valutare la relazione genitore-bambino e a condurre uno *screening* dello sviluppo del bambino. Questi strumenti sono stati individuati – tramite la fase pilota della ricerca (Moreno Boudon et al., 2021) – come l'opzione più adatta alla ricerca, per il loro contributo specifico alla fascia di età 0-3 anni, e perché adattabili alla metodologia di valutazione adottata, detta della valutazione partecipativa e trasformativa (Serbati, 2020). Tale metodologia prevede che gli stessi strumenti con i quali si registrano esiti e processi degli interventi siano usati dagli operatori e dalle famiglie per costruire gli interventi stessi, secondo un approccio riflessivo (Dewey, 1933/2019). In questo modo, uno stesso strumento assolve alle funzioni sommativistiche della valutazione, ma anche alle funzioni formative, dove ciascun documento e informazione prodotta dagli strumenti di valutazione diventa occasione di riflessione sulle pratiche e opportunità di progettazione di nuovi percorsi.

3. Risultati e discussione

La ricerca RdC03 ha costruito una opportunità formativa per gli operatori che vi hanno preso parte, e al contempo ha consentito di rispondere alla finalità di “valutazione degli esiti sullo sviluppo dei bambini in età 0-3 anni dell’aumento del reddito familiare”.

Pur nel tempo circoscritto offerto dalla ricerca, gli strumenti utilizzati hanno consentito la registrazione di un miglioramento delle situazioni incluse. Alcuni strumenti sono stati utilizzati sia in P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell’Istituzionalizzazione), (Milani, 2022), sia in RdC03 e questo ha consentito un raffronto fra i due gruppi. Per quanto riguarda la situazione iniziale, è emerso che i bambini in età 0-3 partecipanti a RdC03 ottengono, in ingresso, mediamente punteggi migliori dei bambini del programma P.I.P.P.I. (bambini con un’età compresa tra 0 e 14 anni), in tutte le dimensioni considerate. Occorre rilevare che, considerando all’interno delle implementazioni di P.I.P.P.I. solo i bambini tra 0 e 3 anni, i punteggi medi dei due gruppi si equiparano. È possibile dunque affermare che le famiglie con bambini piccoli registrano mediamente livelli di preoccupazione e problematicità più bassi rispetto ai bambini più grandi, confermando quanto si era già visto per le vulnerabilità delle famiglie: la prima infanzia è un’età in cui l’intervento di prevenzione del rischio ha un forte potenziale, rispetto alla fascia dei bambini più grandi, per i quali invece l’intervento, con più frequenza, parte da problematicità più gravi.

Anche gli strumenti di RdC03 più specificatamente dedicati allo *screening* dello sviluppo dei bambini tra 0 e 3 anni e alla valutazione della presenza delle interazioni genitoriali positive per lo sviluppo dei bambini testimoniano una situazione in cui vi sono numerose aree di benessere, pur con la presenza di alcuni elementi di bisogno, i quali possono trovare risposta grazie a un intervento di prevenzione.

Tale intervento di prevenzione è stato portato avanti con le proposte metodologiche di RdC03 e, pur in un arco temporale abbastanza circoscritto e partendo da una situazione di non particolare gravità, ha dato la possibilità di registrare dei piccoli miglioramenti sia per quanto riguarda i bisogni di sviluppo del bambino, sia per le risposte dei genitori a tali bisogni, sia per i fattori ambientali e contestuali. In particolare, rispetto quest’ultima area il Mondo del Bambino registra un miglioramento significativo per le sottodimensioni dell’autorealizzazione dei genitori e del lavoro. È conseguente ritenere che tale miglioramento sia dovuto all’introduzione del beneficio economico del RdC.

Per quanto riguarda le risposte dei genitori ai bisogni dei bambini sono riconoscibili leggeri miglioramenti, in una situazione che, va ricordato, parte generalmente da punteggi alti. Ciò che si nota maggiormente è un progressivo avvicinamento nel tempo della valutazione degli operatori e dei genitori (registrate con lo strumento P.I.C.C.O.L.O.), che testimoniano come la proposta di RdC03, fondata su approccio riflessivo e partecipativo, abbia consentito agli adulti di avvicinare sguardi e comprensioni, costruendo letture simili e in leggero miglioramento.

Alcune informazioni interessanti relativamente allo sviluppo dei bambini sono state raccolte grazie alla parte qualitativa dello strumento ASQ-3, compilato dai genitori. Qui i genitori hanno registrato il maggior numero di preoccupazioni in riferimento al linguaggio dei bambini, confermando il dato registrato dallo strumento stesso riguardo all'area della comunicazione che peggiora con il crescere dell'età, fino all'età dei più grandi (36 mesi) che vanno incontro invece a un miglioramento. È plausibile pensare che verso i 36 mesi aumentano le probabilità di frequenza dei servizi educativi (scuola dell'infanzia), i quali possono offrire ai bambini opportunità di sviluppo delle proprie competenze, anche comunicative. Un dato che conferma l'importanza del coinvolgimento dei servizi alla prima infanzia nei percorsi di accompagnamento alla genitorialità.

Bibliografia

- Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (1933/2019). *Come pensiamo*, Milano: Raffaello Cortina.
- Ius M., Salvò A., Bolelli K., Zanon O. (2022). *Gli strumenti: lo zaino di P.I.P.P.I., Sezione 05*. In P. Milani (a cura di), *Il Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*. Padova University Press.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie: Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P. (Ed.). (2022). *Il Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*. Padova University Press.
- Moreno Boudon D., Serbati S., Milani P. (2021). Affrontare l'invisibilità dei bambini tra 0 e 3 anni per i servizi sociali attraverso la valutazione partecipativa: appunti da uno studio pilota. *Encyclopaideia*, 5(60), 107-120.
- Pastori G. (2017). *In ricerca: prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Parma: Junior Spaggiari.
- Roggman L., Cook G., Innocenti M., Norman V., Christiansen K., Anderson S. (2013). *Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICOLO) User's Guide*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Serbati S. (2020). *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*. Roma: Carocci.
- Squires J., Bricker D. (2009). *ASQ-3 - Ages & Stages Questionnaire-Third Edition*. Baltimore: Brookes Publishing Co.

L'educazione socio-emotiva e la sua concettualizzazione in termini di competenze nell'Istruzione e Formazione Professionale

Emanuele Serrelli

*Ricercatore - Università Cattolica del Sacro Cuore
emanuele.serrelli@unicatt.it*

1. Cuore, mente e mano: la connessione necessaria nella IeFP

Cuore, mente e mano sono i tre elementi inseparabili della pedagogia di Johann Heinrich Pestalozzi (Becchi, 1971); ripresi anche in tempi recentissimi da Papa Francesco (Milan, 2018) essi esprimono l'ideale di integralità dello sviluppo umano e di dell'azione educativa. La pedagogia di Pestalozzi si situa tra quelle che aborriscono metodi educativi sensazionalistici, intellettualistici o ancora irriflessivamente operativi, dunque metodi focalizzati su una sola dimensione e irrispettosi della vitale connessione tra i tre. Molti altri autori, come John Dewey, possono essere inseriti in questa stessa linea di pensiero (Dewey, 1910/1933).

Un contesto nel quale il principio di interconnessione tra cuore, mente e mano è particolarmente rilevante è la IeFP (Istruzione e Formazione Professionale) o VET (Vocational and Educational Training). L'importanza peculiare della suddetta connessione deriva tanto dalla "mission" di queste scuole quanto dalla loro popolazione studentesca particolarmente a rischio di inefficacia formativa, malessere educativo e abbandono scolastico¹. Mentre l'integrazione tra "sapere" e "saper fare" è particolarmente nota, praticata o almeno avvertita come fondamentale, la dimensione socio-emotiva – quella del "cuore" – sta negli ultimi anni attraendo attenzione e assumendo particolare rilevanza.

2. Educazione socio-emotiva: attenzione trasversale o pratiche esplicite? 3-H Project

In diversi paesi europei (in particolare quelli del Nord Europa) si registrano interessanti esperienze di scuole che integrano in maniera esplicita e determinata gli aspetti socio-emotivi nei propri corsi di formazione, servendosi di metodologie di vario genere, talvolta mutate, con le dovute differenze, da quelle tipiche dell'istru-

1 Il tasso di abbandono nella VET, sebbene sia stato ridotto negli anni nei diversi paesi europei, è alto, e gli anni della pandemia hanno aggravato la situazione con effetti non solo transitori, facendo emergere probabilmente anche criticità latenti (Gentile, Tacconi, 2016).

zione non formale o informale. La scuola organizza tempi e spazi dedicati all'educazione socio-emotiva, gestiti da figure formate e competenti e con pratiche e strumenti appropriati che permettono di aprire uno spazio di riflessione condiviso e un riconoscimento sostenuto anche negli altri spazi e tempi dell'organizzazione. Gli adulti della scuola sono coinvolti il più possibile, sono a conoscenza di quanto svolto e lo possono tenere presente nelle loro attività, come elemento della propria *forma mentis* professionale.

Sulla base di considerazioni come quelle di cui al paragrafo precedente, il progetto internazionale “3-H Project (Head, Heart, Hand)”, finanziato dal framework Erasmus+ (2021-1-IT01-KA220-VET-000034825), ha lanciato una ricognizione di *best practices* per lo sviluppo di competenze socio-emotive negli allievi della VET: Il progetto si propone di studiare alcune esperienze, e gli approcci sui quali esse si fondano, al fine di replicarle in Italia e in Spagna, dove le competenze socio-emotive vengono insegnate in modo implicito e trasversale, mentre i docenti/formatori spesso non possiedono le abilità necessarie per gestire aspetti quali motivazione, demotivazione e crescita socio-emotive.

Il 3-H Project si concluderà nel 2024 e prevede un'estesa sperimentazione. Tuttavia è già possibile analizzare parte dei risultati raggiunti e sviluppare una considerazione epistemologica sulla praticabilità, sui vantaggi e sugli svantaggi del concettualizzare l'apprendimento socio-emotivo in termini di competenze.

3. Buone prassi per l'educazione socio-emotiva nella IeFP

Il *Compendio di Buone Pratiche per l'istruzione socio-emotiva negli istituti IFP*² è frutto di una serie di Attività di Apprendimento-Insegnamento-Formazione (LTTA) organizzate tra i partner del progetto 3H. Le 26 pratiche ivi illustrate presentano un'ampia varietà di contesti, metodologie e mediatori, quali ad esempio la presenza di una particolare relazione con specifiche figure adulte (tutor, mentori, docenti, esperti) e con i compagni, esperienze dirette di attività e contesti all'interno e all'esterno dell'istituto, linguaggi artistici, contatti interculturali, strumenti di valutazione, occasioni di incontro e di dibattito aperto. In tutti i casi, l'attenzione è focalizzata sul protagonismo e sulla partecipazione attiva degli studenti, sulla loro responsabilizzazione e sull'invito a farsi carico in prima persona dei propri piani e progetti.

Quattro sono i diversi “punti di attacco” variamente rappresentati nel corpus di pratiche raccolte: accoglienza/orientamento, benessere e motivazione, apprendimento autodiretto e apprendimento basato su problemi.

Molte pratiche sono guidate da obiettivi di *community-building* su scale diverse – europea, locale, scolastica, di classe – a dimostrazione del fatto che le competenze

2 Come prescritto dal framework Erasmus+ tutti gli output della ricerca sono liberamente disponibili online.

socio-emotive non possono essere concepite in modo isolato, o soltanto in termini intellettuali, ma devono necessariamente riguardare relazioni di cura reali in un contesto di ampia socialità. Molte delle pratiche basate sul gruppo hanno obiettivi legati all'apprendimento del *lavoro di squadra*: consentono agli studenti di lavorare in gruppi e favoriscono il benessere al loro interno. Un altro tipo di obiettivo riguarda *l'espressione personale*: l'istruzione socio-emotiva contribuisce a formare la capacità della persona di condividere e assicurare il proprio contributo agli altri e al gruppo, con un ritorno positivo in termini di fiducia in se stessi e senso di accettazione. L'espressione personale è strettamente legata alla *armonia*, alla *consapevolezza* e al *contatto con se stessi*: l'istruzione socio-emotiva si contrappone infatti alle divisioni interne, alla parcellizzazione e al senso di disconnessione che spesso affliggono le persone nelle nostre società contemporanee. Un ulteriore tipo di obiettivo, correlato al precedente, riguarda il *processo decisionale* e la *personalizzazione*: istruzione socio-emotiva significa infatti anche *empowerment*, ovvero lasciare alle persone la possibilità di fare scelte informate e persino di personalizzare il proprio percorso formativo, grazie al raggiungimento della consapevolezza e della conoscenza di se stessi. Un ulteriore obiettivo è quello di sviluppare le *competenze riflessive* degli studenti, anzi, sono proprio la riflessione e la trasformazione che fanno di un semplice evento un'autentica esperienza. Diverse buone pratiche raccolte nel *Compendium* mirano poi dichiaratamente a contribuire ad affrontare alcuni problemi di vecchia data o caratteristici delle scuole IFP di oggi: deficit di attenzione generalizzato tra gli studenti, bisogni educativi speciali, studenti con esperienze o rischi di fallimento, cattiva salute e malessere psicofisico, problemi di inclusione, disuguaglianze e rischi legati alle disuguaglianze di genere, dimostrando così lo stretto legame tra tutte queste problematiche e la maturità socio-emotiva dei ragazzi.

4. Educazione socio-emotiva: sulla sua concettualizzazione in termini di competenze

Gli organismi nazionali e internazionali modificano negli anni l'enfasi e il linguaggio per inquadrare i problemi e proporre soluzioni. Negli ultimi anni, nei documenti e nelle misure europee si è preso sempre più a parlare di "competenze" o "abilità socio-emotive" (OCSE 2015, 2018; Chernyshenko et al., 2018). Per essere efficace nell'educazione socio-emotiva, la scuola deve insomma *scegliere esplicitamente* un modello interpretativo della competenza socio-emotiva, fondato su conoscenze rigorose (Sauli et al., 2022). Si rimanda ad altre sedi (es. Abeni et al., 2022) per una discussione approfondita dell'utilità e della legittimità di questo linguaggio e di questa concettualizzazione. Ci limitiamo qui a sottolineare che la traduzione corretta di *socio-emotional skills* è *abilità* (non competenze) socio-emotive. Le abilità sono spesso sottovalutate rispetto alle competenze, ma esse costituiscono un "saper fare" complesso, trasferibile in molti contesti naturali, e implicano autoconsapevolezza e autonomia; sono spesso trans-contestuali, e a volte

– come le abilità socio-emotive – pervasive di ogni azione e operazione dell'individuo. Corretto quindi parlare di abilità socio-emotive, e difficile sovrastimarne l'importanza.

Bibliografia

- Abeni L., Cadei L., Serrelli E., Simeone D. (2022). L'educatore riflessivo e l'urgenza delle competenze di secondo livello. In L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (Eds.), *L'altro educatore: verso le competenze di secondo livello* (pp. 5-19). Brescia: Scholé.
- Becchi E. (Ed.). (1971). *Scritti pedagogici di Johann Heinrich Pestalozzi*. Torino: UTET.
- Chernyshenko O.S., Kankaraš M., Drasgow F. (2018). *Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. Retrieved April 30, 2023 from https://www.oecd-ilibrary.org/education/social-and-emotional-skills-for-student-success-and-well-being_db1d8e59-en.
- Dewey J. (1910/1933). *How we Think: a Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers (trad. it., *Come pensiamo*, Cortina, 2019).
- Gentile M., Tacconi G. (2016). Giovani dispersi in Europa e in Italia: comprensione del fenomeno e misure di contrasto. *Orientamenti pedagogici*, 63(4), 797-825.
- Milan G. (2018). Per una "pedagogia dell'armonia". *Educatio Catholica*, IV, 1, 25-37.
- OCSE (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Retrieved April 30, 2023 from <http://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789-264226159-en.htm>
- OCSE (2018). *Social and emotional skills: Well-being connectedness and success*. Retrieved April 30, 2023 from [http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf)
- Sauli F., Wenger M., Fiori M. (2022). Emotional competences in vocational education and training: state of the art and guidelines for interventions. *Empirical Research in Vocational and Educational Training*, 14(4). DOI 10.1186/s40461-022-00132-8.

Il coordinatore pedagogico come garante della qualità del sistema educativo 0-6: l'esperienza toscana

Clara Silva

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Firenze
clara.silva@unifi.it

1. Il ruolo del coordinatore pedagogico nello sviluppo dei servizi per l'infanzia come servizi educativi di qualità

Dopo anni di sperimentazioni nei servizi educativi per l'infanzia in alcune regioni del Centro-Nord, in Italia la figura professionale del coordinatore pedagogico è entrata finalmente nella riflessione sull'educazione e cura dell'infanzia. A favorirlo sono state la Legge 107/2015, istitutiva del sistema integrato dell'educazione e cura dell'infanzia dalla nascita ai 6 anni, e il successivo Decreto attuativo 65/2017, che ha previsto, per la prima volta a livello nazionale, nell'organico dei servizi educativi per l'infanzia, la figura professionale del coordinatore pedagogico.

Facendo un passo indietro, tale figura è introdotta in Italia all'interno dell'equipe educativa sin dai primi anni Settanta, a seguito dell'istituzione dell'asilo nido (oggi nido d'infanzia), con la funzione sia di coordinamento di un singolo nido sia della messa in rete di più nidi sul medesimo territorio. A promuovere la sua presenza nell'organico dei servizi educativi sono state personalità d'eccezione come Loris Malaguzzi, Bruno Ciari, Sergio Neri, Duilio Santarini, prima, e più tardi Enzo Catarsi, Annalia Galardini, tra gli altri. Costoro si sono impegnati a livello politico e pratico affinché i Comuni si dotassero della figura professionale del coordinatore pedagogico con compiti di: riqualificazione dei servizi educativi attraverso la formazione permanente del personale; promozione di azioni volte a coinvolgere i genitori nella vita dei servizi; realizzazione di spazi educativi ben organizzati e allestimento di ambienti capaci di garantire sviluppo e benessere a bambine e bambini.

Negli anni a seguire i responsabili amministrativi dei Comuni dove erano stati costruiti i nidi, affiancati dai coordinatori pedagogici, hanno promosso la loro riorganizzazione e l'apertura di nuove tipologie di servizi per l'infanzia, nell'ambito di un processo volto da un lato a rispondere maggiormente alle esigenze delle famiglie e dall'altro a conferire maggiore qualità ai servizi educativi rivolti ai più piccoli.

Se la Legge 1044/1971 aveva sottratto le strutture per la prima infanzia a una gestione pressoché privata, di orientamento religioso e di tipo assistenzialistico, l'impegno dei responsabili dell'educazione dei più piccoli e dei coordinatori pe-

dagogici diventa quello di conferire ai servizi per l'infanzia un carattere squisitamente educativo e di interesse pubblico, così da promuovere una rinnovata immagine di bambina e di bambino, intesi come soggetti competenti sin dalla nascita (Seveso, 2000).

La progressiva trasformazione dei modi di formare e vivere la famiglia ha fatto poi emergere il bisogno di servizi educativi nuovi accanto ai nidi tradizionali, ovvero più flessibili nei tempi di apertura e con proposte educative diversificate. La Legge nazionale 285/1997 ("Disposizioni per la promozione di diritti e opportunità per l'infanzia e l'adolescenza") ha introdotto uno specifico finanziamento pubblico per l'attivazione di servizi integrativi con funzione complementare al nido tradizionale e non concorrenziali ad esso. Si tratta di un ventaglio di tipologie di servizi, tra cui lo spazio gioco, il centro dei bambini e delle famiglie, il servizio domiciliare e il nido aziendale. A questa grande novità se ne accompagna in quegli anni un'altra, molto rilevante, ovvero l'entrata in scena dei privati (cooperative, associazioni, società con finalità sociali) nella gestione dei servizi educativi, in diversi casi in convenzione con i Comuni.

Il vuoto normativo perdurato a lungo a livello nazionale, denunciato da molti, non ha impedito l'affacciarsi di esperienze significative di coordinamento pedagogico di nidi e servizi educativi per l'infanzia nei territori pionieri nell'attivazione dei servizi 0-3, tra i quali la Toscana (Volta, Tartarini, Cavallini, 2007; Catarsi, 2010; Silva, 2015).

2. L'esperienza toscana di coordinamento pedagogico dei servizi per l'infanzia

In Toscana, la figura del coordinatore pedagogico è prevista a livello normativo sin dalla metà degli anni Ottanta con la Legge Regionale 47/1986 e ribadita dalla Legge Regionale 22/1999. Quest'ultima sottolinea l'importanza della "funzione di coordinamento pedagogico ed organizzativo" che deve essere predisposta dai Comuni "con l'obiettivo di promuovere iniziative atte a garantire omogeneità di indirizzo pedagogico e di livello organizzativo, nonché il collegamento tra i vari asili nido e tra questi e gli altri servizi socio-educativi dell'infanzia".

Il tema del coordinamento pedagogico diventa sempre più centrale con la nascita dei servizi complementari, cresciuti soprattutto a partire dal nuovo millennio grazie alla Legge Regionale 32/2002. In questo quadro l'introduzione del coordinatore pedagogico diventa un fattore importante nella creazione dell'alleanza tra gli enti locali e il privato sociale, al fine di garantire un'offerta educativa per i più piccoli di qualità su tutto il territorio regionale. Le normative regionali assumono così un ruolo rilevante nella costruzione di un sistema di educazione e cura dell'infanzia di qualità in quanto tracciano linee guida comuni per tutti i servizi (pubblici e privati), consentendo di superare sia la disomogeneità della diffusione dei servizi educativi sul territorio, per cui questi erano presenti in modo significativo in alcune zone e scarsi in altre, sia l'assenza di coordinatori pedagogici in alcune realtà.

Al fine di operare in maniera omogenea sul territorio nell'intento di rendere effettivo il diritto all'apprendimento per tutto l'arco della vita, la Regione, con la già citata Legge 32/2002, ha operato una suddivisione della propria area in 35 Zone educative sovracomunali e subprovinciali. A ciascuna Zona è assegnato il compito di costruire organismi di coordinamento gestionale e pedagogico del sistema dei servizi al fine di definire politiche educative e di istruzione comuni e di operare in modo integrato a livello territoriale. Di qui l'istituzione in ciascuna Zona di una Conferenza zonale per l'educazione e l'istruzione, intesa come organismo politico di coordinamento i cui membri sono rappresentativi delle singole amministrazioni locali. A supporto del lavoro di tali organismi, per ciascuna Zona è istituita una Segreteria tecnica che in alcuni casi ha assunto una propria autonomia nello sviluppo di azioni coordinate sui servizi oltre alla funzione di supporto tecnico alla politica locale (Magrini, Traquandi, 2022).

In questo quadro si colloca il sistema toscano di *governance* dei servizi educativi per la prima infanzia, in cui il coordinamento pedagogico gestionale rappresenta insieme alla formazione un tassello fondamentale per lo sviluppo e la qualificazione dei servizi 0-3 ma anche per la continuità e il raccordo tra questi e quelli 0-6.

3. L'articolazione in tre livelli delle azioni di coordinamento

Il coordinamento pedagogico gestionale si struttura in Toscana su tre livelli – di singolo servizio, comunale e zonale – e per ognuno prevede professionisti con funzioni di coordinamento pedagogico con titolo di studio stabilito dall'articolo 15 del regolamento 41/R del 2013 aggiornato con il regolamento 55/R del 2020.

Al primo livello i soggetti titolari o gestori pubblici e privati sono tenuti in ciascun servizio a “assicurare la qualità, la coerenza e la continuità degli interventi sul piano educativo, nonché l'omogeneità e l'efficienza sul piano organizzativo e gestionale” (Dpgr 41/R 2013 art. 6) e perseguono questi fini attraverso la figura del coordinatore pedagogico cui sono assegnate le seguenti funzioni pedagogico-gestionali: supervisionare il gruppo di operatori, monitorare e valutare il progetto pedagogico e quello educativo, coordinare le azioni volte a promuovere la partecipazione delle famiglie e quelle volte alla formazione in servizio del personale, raccordarsi con il coordinamento comunale e con la rete dei servizi socio-sanitari, e infine sostenere la continuità educativa 0-6.

A livello comunale “al fine di garantire il necessario raccordo tra servizi pubblici e privati presenti sul territorio e la qualificazione del sistema integrato” (art. 7) il Comune si avvale della figura del coordinatore pedagogico affidandogli le seguenti funzioni gestionali e pedagogiche: a) definizione di indirizzi e criteri di sviluppo e di qualificazione del sistema dei servizi educativi sul territorio; b) supporto nell'elaborazione di regolamenti comunali; c) promozione di informazione sui servizi del territorio; d) promozione della verifica e dell'innovazione delle strategie educative, comprese quelle di partecipazione delle famiglie e di supporto alla genitorialità; e) promozione degli strumenti per l'osservazione, la documentazione e la

valutazione delle esperienze educative e di quelli relativi al loro monitoraggio e al coordinamento del loro utilizzo al fine di garantire qualità; f) promozione, in accordo con i coordinatori pedagogici dei servizi, del piano della formazione degli operatori e monitoraggio dell'attuazione dello stesso; g) analisi dei dati relativi alla gestione amministrativa dei servizi del territorio, in collaborazione con i relativi responsabili; h) raccordo con l'azienda unità sanitaria locale (USL) per tutti gli ambiti di competenza; i) promozione di scambi e confronti fra i servizi presenti nel sistema locale; l) promozione della continuità educativa 0-6 anche attraverso il coinvolgimento dei referenti della scuola dell'infanzia.

A livello zonale l'organismo di coordinamento gestionale e pedagogico dei servizi educativi è composto da coordinatori pedagogici, rappresentanti dei gestori dei servizi per l'infanzia, referenti del sistema territoriale delle scuole dell'infanzia ed è presieduto da un referente di Zona (art. 8). In questo contesto i coordinatori hanno le funzioni di: supporto alla Conferenza zonale nella programmazione degli interventi rivolti ai servizi educativi volti alla: loro innovazione e qualificazione; promozione della formazione permanente del personale educativo in servizio; definizione di principi omogenei nella stesura dei regolamenti comunali, con particolare riferimento ai criteri di accesso ai servizi e ai sistemi tariffari; promozione della continuità educativa 0-6 assicurando il confronto con operatori e referenti della scuola dell'infanzia.

Grazie a un simile modello di *governance* la Toscana ha potuto attuare un modello d'intervento integrato facendo leva sulla figura del coordinatore pedagogico e sulle varie funzioni ad essa attribuite dalle stesse leggi regionali. In questo quadro il termine "integrato" è polisemantico poiché rinvia a più livelli di connessione – interistituzionale e politico; tra enti privati e pubblici; tra enti/istituzioni di ricerca e territorio; tra servizi 0-3 e quelli 3-6 –, favorendo in alcuni casi il raccordo tra i vari livelli.

Bibliografia

- Catarsi E. (Ed.). (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Magrini J., Traquandi S. (2022). Il ruolo delle conferenze zonali per la programmazione territoriale delle politiche: le funzioni gestionali e pedagogiche degli organismi di coordinamento. In J. Magrini, M. Parente (Eds.), *I coordinamenti zonali a supporto della governance del sistema dei servizi educativi per l'infanzia* (pp. 35-49). Firenze: Regione Toscana.
- Seveso G. (2000). Il coordinamento pedagogico nei servizi per la prima infanzia in Italia. Cenni storici e interrogativi aperti. *Studium Educationis*, 3, 576-581.
- Silva C. (2015). Il ruolo del coordinatore pedagogico nella promozione dell'educazione e cura nell'infanzia in Italia. *Ensayos. Revista de la Facultad de l'Educación de Albacete*, 30(2), 205-212.
- Volta C., Tartarini P., Cavallini S. (Eds.). (2007). Dal coordinatore al coordinamento. Atti del Terzo seminario regionale sui coordinatori pedagogici. *Quaderno n. 12, Servizio Politiche familiari, infanzie e adolescenza*. Bologna: Regione Emilia-Romagna.

Per una comunicazione educativa responsabile. I valori come fondamento epistemologico della pedagogia

Claudia Spina

Professoressa Associata - Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale
c.spina@unicas.it

1. La questione dei valori tra ascesa, declino e ritorno

È possibile ricavare direttive epistemiche (procedure euristiche, criteri di validazione, etc.) dal tema dei valori educativi? Quest'ultimo in che termini può essere inteso quale fondamento epistemologico della pedagogia, soprattutto alla luce di un pluralismo axiologico imperante, proprio delle società globalizzate e multiculturali? Con l'intento di ragionare su tale interrogativo e, al contempo, fornire alcuni spunti di riflessione sulla comunicazione educativa responsabile, l'interesse euristico si rivolge innanzitutto alle tre fasi inerenti ai valori (Chiosso, 2020), che possono essere individuate sul piano diacronico in ambito filosofico-pedagogico:

1. *l'ascesa* (tra la fine dell'800 e i primi del '900) – Da una parte, si sviluppa il tema dell'*oggettività dei valori*: la personalità umana si forgia mediante il confronto con il *dover essere* (valori incondizionati o assoluti) espresso dalla cultura (Hessen, 1962). Dall'altra, si impone il tema del *radicamento dei valori nell'interiorità del soggetto*: si afferma la formazione del carattere, quale conquista personale (Förster, 1957; Spranger, 1964, 2020), e il *dovere etico* come liberamente scelto;
2. *il declino* (tra gli anni '50 e '70 del '900) – Si rilevano sia le *critiche mosse alla lettura politica dei valori* (a seguito dei movimenti totalitari) sia le *critiche sorte in sede filosofica* (Horkheimer, 2015; Adorno, 2018; Marcuse, 1978, secondo i quali i valori sarebbero un alibi (politico, sociale, educativo) di copertura per l'ideologia borghese conformistica e illiberale). Ciò comporta l'indebolimento dei valori in ambito accademico e nella vita quotidiana;
3. *il ritorno* (negli ultimi decenni) – Dopo un'eclissi di oltre mezzo secolo, il tema dei valori si ripresenta con caratteri nuovi. Ora prevale una mentalità timorosa degli ideali regolativi, quali possibili ostacoli a un sistema valoriale personale, che si definisce in virtù di molti fattori (qualità delle relazioni, modelli forniti da testimoni autorevoli, etc.). Il baricentro (e quindi anche la prassi paideutica) si sposta verso la formazione di un'etica personale e si rigettano i valori prestabiliti (Brezinka, 1974, pp. 27-37, 49; Galli, 2002, pp. 312-317; Pellerey, 1992, pp. 109-126; Xodo Cegolon, pp. 111, 232, 246). L'educatore è chiamato a

porsi il problema di far vivere i valori; occorre favorire il passaggio dalla percezione del valore all'esperienza del valore e ciò richiede interventi congiunti tra famiglia/scuola/società.

2. La questione assiologica come *problema pratico* e il superamento del dogmatismo della pedagogia

Alla luce della cornice diacronica appena tratteggiata, va rimarcato che da sempre l'agire paideutico ha la *responsabilità* per l'*umano* e si interroga sull'uomo, sulla sua educabilità e sulla costruzione del progetto di vita (Pati, 2004; Polenghi, 2020, p. VII). Il tema del *soggetto responsabile* acquista rilevanza soprattutto nella contemporaneità, un'epoca sovente contraddistinta dal trionfo di una *ragione strumentale* (piuttosto che *comunicativa* – Habermas, 1997, pp. 169-178; Broccoli, 2021, pp. 152-159), da un *solipsismo etico*, da una *cultura della soggettività*. Si avverte, allora, l'urgenza di ripensare categorie in grado di far convergere/interagire la pluralità dei diritti/doveri di ognuno, in vista di un consenso interpersonale, di un' *intesa*. Al riguardo, particolarmente interessante la prospettiva euristico-ermeneutica di Colicchi (2021, pp. 145-256), che suggerisce di riformulare la questione relativa alla tematizzazione dei valori. Invita a considerarli come *credenze* (abbastanza durature e stabili), inerenti alla *bontà* di qualcosa, e possedute da un soggetto (individuale o collettivo), che in virtù di esse valuta e agisce. Eppure tali *credenze* non svolgono funzione normativa, non impongono valutazioni/azioni al soggetto. Va notato che distinguere i valori dalle norme è significativo anche sul piano epistemologico, in quanto permette di confutare il ruolo prescrittivo tradizionalmente riconosciuto alla scienza pedagogica. Inoltre, è opportuno osservare come tali *credenze-di-valori* rientrino nella concezione-del-mondo (*Weltanschauung*). Esse, pur essendo uno *stato-della-mente* del singolo, sono spesso condivise da una pluralità di individui, rappresentando la cultura di un gruppo/comunità ed essendo oggetto di trasmissione culturale. Tale discorso guida pure alla riscoperta dell'attualità del pensiero etico aristotelico: il riferimento è alla *phronesis* (saggezza pratica), a un bene non astratto ma concreto, *da fare* nella reale situazione in cui l'uomo si trova ad agire (*ethos*) e di cui occorre conoscere il *perché compierlo* (Aristotele, 2018, libro VI 10, 1142 b 21-25). La direzione da seguire probabilmente è quella che invita a coniugare l'universalità dei principi (esigenze morali universali) con la concretezza dell'agire personale (storizzazione dell'agire morale – Ricoeur, 1994, pp. 224-225). Si tratta di affermare una responsabilità, che si colloca all'interno del valore storico dell'azione e della conseguenza, e che rivela sollecitudine (nell'ambito di una dimensione dialogale) per sé, per l'alterità e per il mondo (Ricoeur, 1994, p. 218, 1993, p. 266). I valori sono strettamente legati alla vita, al contesto, alla storia (Dewey, 1965, p. 46; Bonhoeffer, 1969, p. 181). Proprio per questo, bisognerebbe riflettere sul passaggio da un *paradigma razionalistico* (la questione valoriale come un problema di natura teoretica, impersonale e normativa: la pratica educativa, per essere razionale, *deve* formare gli individui rispetto a valori oggettivi-

vamente *veri/validi*; di qui il tradizionale dogmatismo e la condizione di ancillarità della pedagogia) a un *paradigma pragmatico* (la questione valoriale come problema legato al mondo della soggettività e delle azioni umane, ovvero ai *luoghi* [storico-culturali, sociali, *etc.*] della loro produzione/codificazione/trasmisione). La prassi educativa reale può fornire alla teoria i contenuti semantici/axiologici dell'educazione, in vista dell'affermazione di un sapere pedagogico non più prescrittivo (del *dover essere*) bensì propositivo e progettuale. Porre la questione valoriale in termini *pragmatici* vuol dire prendere in considerazione l'esperienza plurale e diversificata (essendo sempre esperienza di qualcuno), abdicare al ruolo di spettatore di *verità date* ed esecutore di *norme date*, riconoscere la molteplicità e la "situazionalità" dei metodi, delle procedure e dei criteri di correttezza. La ricerca pedagogica può prendere avvio solo da *fatti osservati* di natura esistenziale (Dewey, 1974). Il problema axiologico è perciò da porre riferendosi al dato di realtà, alla realtà dell'esperienza. Allora, probabilmente, sarebbe opportuno, come già rilevato da Russ (1997), dar vita a un rapporto sinergico tra etica e concretezza esperienziale. In che modo? Con l'individuare principi validi, da adattare di volta in volta al contesto di riferimento. Ciò non esclude che possa nascere un progetto axiologico riconosciuto (valutato/legittimato) come *educativo* da soggetti e gruppi diversi. Si tratta di ricorrere a una *comunicazione educativa* e a un'*etica della responsabilità*, volte a orientare ai valori e intese come forme di attenzione alla contingenza fenomenica, alle reali dimensioni personali e storiche, nonché alle conseguenze dell'agire sul destino proprio e altrui.

Bibliografia

- Adorno T.W. (2018). *Prismi. Saggi sulla critica della cultura* (trad. it.). Torino: Einaudi.
- Aristotele (2018). *Etica Nicomachea* (C. Natali, Ed.). Roma-Bari: Laterza.
- Bonhoeffer D. (1969). *Etica* (trad. it.). Milano: Bompiani.
- Brezinka W. (1974). *La pedagogia della nuova sinistra. Analisi dell'antiautoritarismo* (trad. it.). Roma: Armando.
- Broccoli A. (2021). *Dialogare*. Brescia: Scholé.
- Chiosso G. (2020). Ascesa, declino e ritorno dei valori in pedagogia. *Rivista Lasalliana*, 4, 467-478.
- Colicchi E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Dewey J. (1965). *La ricerca della certezza* (trad. it.). Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1974). *Logica, teoria dell'indagine* (trad. it.). (Vol. 2). Torino: Einaudi.
- Förster F.W. (1957). *Scuola e carattere. Problemi pedagogico-morali della vita scolastica* (A. Agazzi, Ed.). Brescia: La Scuola.
- Galli N. (2002). *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Habermas J. (1997). *Teoria dell'agire comunicativo* (tr. it.). (Vol. I). Bologna: il Mulino.
- Hessen S. (1962). *Fondamenti filosofici della pedagogia* (trad. it.). Roma: Armando.
- Horkheimer M. (2015). *Crisi della ragione e trasformazione dello Stato* (trad. it.). Roma: Pgreco.

- Marcuse H. (1978). *Saggio sulla liberazione* (trad. it.). Torino: Einaudi.
- Pati L. (2004). *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey M. (1992). Sulla circolarità tra valori, azioni in prospettiva psicologica. In G. Dalle Fratte (Ed.), *Fine e valore. Per una giustificazione dei fondamenti etici della pedagogia* (pp. 109-126). Roma: Armando.
- Polenghi S. (2020). Prefazione. In P. Malavasi, *Insegnare l'umano* (pp. VII-X). Milano: Vita e Pensiero.
- Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro* (trad. it.). Milano: Jaca Book.
- Ricoeur P. (1994). Etica e morale. In C. Vigna (Ed.), *L'etica e il suo altro* (pp. 217-227). Milano: FrancoAngeli.
- Russ J. (1997). *L'etica contemporanea* (trad. it.). Bologna: il Mulino.
- Spranger E. (1964). *Educazione e diseducazione involontaria. La legge degli effetti collaterali involontari nell'educazione* (trad. it.). Roma: Armando.
- Spranger E. (2020). *La vita educa* (G. Flores d'Arcais, Ed.). Brescia: Scholé.
- Xodo Cegolon C. (2001). *Locchio del cuore. Pedagogia della competenza etica*. Brescia: La Scuola.

Sessioni Parallele

Sessione B

Migrazioni, transizioni demografiche, assetti lavorativi.

Storie, politiche, modelli formativi

Relazione introduttiva

Agostino Portera

Interventi

Alessio Annino

Francesca Audino

Paolo Bianchini

Lisa Bugno

Laura Cerrocchi

Tiziana Chiappelli

Francesco De Maria

Manuela Ladogana

Zoran Lapov

Rosella Persi

Isabella Pescarmona

Adriana Schiedi

Paola Zini

Davide Zoletto

Relazione introduttiva

Competenze pedagogiche interculturali per la gestione di migrazioni, transizioni demografiche e assetti lavorativi

Agostino Portera

Professore Ordinario - Università degli Studi di Verona
agostino.portera@univr.it

Il mondo che abitiamo è radicalmente cambiato. Migrazioni, mobilità internazionale, aumento della popolazione e transazioni demografiche influiscono in maniera drastica sui settori vitali di ogni persona umana. Istituzioni, luoghi di vita, di apprendimento e di lavoro, sono caratterizzati da crescente globalizzazione, complessità e interdipendenza. La diversità, da elemento marginale, diviene sempre più una caratteristica stanziale e fondante delle società contemporanee; diversità che scaturisce non solo da differenti usi, costumi, lingue, religioni o colore della pelle, ma soprattutto da persistenti iniquità sul piano socio-economico e politico fra Paesi diversi o fra esseri umani degli stessi stati nazionali. In seguito di ciò, tutti i cittadini della terra necessitano di acquisire elementi adeguati per la comprensione delle situazioni modificate. Peraltro, diviene necessario e urgente imparare a gestire in maniera preparata conflitti (aumento di stereotipi e pregiudizi, esclusioni e discriminazioni) e opportunità (possibilità di incontro, di scambio e di arricchimento sul piano umano, culturale, politico, economico) connessi con tali radicali mutamenti. Soprattutto emerge un inderogabile *bisogno di educazione*: “There is a felt urgency – and it touches many aspects of our life – for education which helps citizen to live together in culturally diverse societies” (Coe, 2014, p. 9). Come elemento precipuo a tale preparazione, sempre più studiosi e istituzioni individuano la formazione alle *competenze interculturali* (Portera, 2022).

A tutt’oggi, fra le istituzioni maggiormente impegnate per la promozione di competenze interculturali, soprattutto troviamo il Consiglio D’Europa. I primi impulsi sono riscontrabili a partire dei suoi principi costitutivi, ossia la promozione di diritti umani, democrazia e il ruolo della legge per la salvaguardia di equità e giustizia. A partire dai primi documenti degli anni Settanta, la *Wroclaw Declaration on 50 Years of Cultural Cooperation* e la *Warsaw Declaration and Action Plan of the Heads of States and Government of the Council of Europe*, è stata indicata la cruciale importanza dell’educazione al dialogo interculturale per affrontare al meglio i molteplici mutamenti e la complessità all’interno e all’esterno dei Paesi europei. Tali e altri principi sono stati poi inclusi e sistematizzati nella *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (Coe, 2010a). Sullo stesso argomento, il documento più significativo al riguardo è stato il *White Paper on Intercultural Dialogue: “Living together as equals in dignity* (Coe, 2010b), laddove è stato sancito il ruolo del dialogo interculturale e delle competenze interculturali

come cruciali per salvaguardare lo sviluppo di diritti umani, democrazia e il ruolo delle leggi. Successivamente, il report *Living together – Combining diversity and freedom in 21st-century Europe* (Coe, 2011) sancisce la libertà di essere diversi, laddove le istituzioni educative di tutti gli stati membri: «aim to develop intercultural competence as a core element of school curricula, and should aim to extend it beyond formal education to non-formal settings as well» (p. 23). Particolarmente significativo è anche il documento *Developing Intercultural Competences Through Education* (Coe, 2014), laddove le competenze interculturali sono presentate come «a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action which enables one, either singly or together with others, to: –understand and respect people who are perceived to have different cultural affiliations from oneself; –respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people; –establish positive and constructive relationships with such people; –understand oneself and one’s own multiple cultural affiliations through encounters with cultural difference» (p.16). Infine, nonchè il recente documento del 2018, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, laddove gli autori ampliano e sostanziano l’importanza di acquisire competenze interculturali non solo a scuola ma in tutti i settori della vita civile. , identificandole in concrete attitudini, conoscenze, skills e azioni, che «together enable individuals to understand themselves and others in a context of diversity, and to interact and communicate with those who are perceived to have different cultural affiliations from their own» (p.12). In tale documento sono anche indicate numerose azioni pedagogiche e approcci metodologici ritenuti valide e appropriate anche per per il loro sviluppo in svariati contesti compreso l’ambiente lavorativo.

Mentre per il mondo educativo e scolastico esistono numerosi studi, ricerche e indicazioni circa le competenze interculturali necessarie a dirigenti e insegnanti, quasi inesistente è il collegamento fra mondo produttivo aziendale e il paradigma pedagogico interculturale. attualmente la globalizzazione pare rivoluzionare i contesti lavorativi, specie il settore delle risorse umane, l’approccio al lavoro e l’identità professionale dei lavoratori. Da parte delle aziende, a tutt’oggi, una risposta a tali mutamenti è stata individuata nel *Diversity Management*, nato nel contesto statunitense, diffuso in molti Paesi industrializzati, ma ancora poco noto in Italia (De Vita, 2011). Poco noto è il significativo contributo che potrebbe ricavare il mondo del lavoro da educazione e pedagogia interculturale.

L’approccio della pedagogia interculturale rappresenta una vera e propria rivoluzione copernicana (Portera, 2020, 2022): concetti come “identità” e “cultura” non sono più intesi in maniera statica, bensì *dinamica*, in continua evoluzione; l’alterità, l’emigrazione, la vita in una società complessa e multiculturale non sono più considerate come rischi di disagio o di malattie, ma come *opportunità di arricchimento* e di crescita personale e collettiva (l’incontro con lo straniero, con il soggetto etnicamente e culturalmente differente, rappresenta una possibilità di confronto e di riflessione sul piano dei valori, delle regole, dei comportamenti). L’approccio interculturale, di fatto, si colloca tra universalismo (sviluppare leggi, regole e principi etici comuni) e relativismo (diritto alla diversità), ma li supera

ambidue, aggiungendo la possibilità di educare a dialogo, confronto e interazione. Peraltro, la pedagogia interculturale rifiuta espressamente la staticità e la gerarchizzazione delle culture e può essere intesa nel senso di possibilità di incontro rispettoso e paritetico, senza la costrizione per i soggetti coinvolti di dover rinunciare a priori a parti significative della propria identità culturale.

In azienda sussiste grande necessità e urgenza di formazione alla pedagogia e alle competenze interculturali (CI). Poiché i concetti di comunicazione e CI sono stati sviluppati soprattutto in contesto lavorativo (Deadorf, 2009) si tratta di significare tali termini alla luce delle considerazioni pedagogiche interculturali, tenendo conto delle conoscenze e dei limiti acquisiti negli ultimi anni. Specie manager e personale coinvolti in rapporti multiculturali (differenze culturali, età, genere, abilità) necessitano di appositi corsi formativi al fine di acquisire CI indispensabili per gestire efficacemente la diversità. In contesto aziendale la formazione dovrebbe avvenire alla luce dei risultati delle ultime ricerche nel settore (Portera, 2013; Portera, Milani, 2019). Recentemente tali abilità e competenze sono state specificamente enucleate dalla ricerca effettuata presso il Centro Studi Interculturali di Verona da Balloi (2022), la quale ha il grande merito di avvicinare il Diversity Management con il paradigma della pedagogia interculturale, conducendo per mano l'educatore e il pedagogista ad operare in un settore poco conosciuto, ossia la realtà aziendale con cultura, tempi e bisogni specifici. Inoltre, agli operatori aziendali sono indicate specifiche CI ritenute indispensabili per gestire efficacemente la diversità nei contesti lavorativi. La ricerca, con impianto metodologico fondato principalmente sull'interazionismo simbolico, ha analizzato in profondità l'azione 34 manager e HR manager di 3 aziende di grandi dimensioni del nord Italia, mediante lo strumento dell'intervista semistrutturata. Peraltro, come tecnica di analisi dei dati, ha seguito la *qualitative content analysis*, con il supporto del software NVivo. Infine, le competenze interculturali sono state individuate anche con l'ausilio della *Systematic Literature Review* sul tema del Diversity Management, dell'analisi pratica del Diversity Management e della considerazione dei modelli di Competenza Interculturale attualmente ritenuti più efficaci e idonei. Fra le CI più importanti vi sono: al *pensiero libero e autonomo*, essere consapevoli del proprio punto di vista (radicamento culturale; chiarezza dei propri obiettivi); all'*ascolto empatico* dei comportamenti, delle parole e delle emozioni dell'interlocutore (apertura e comprensione delle ragioni, esigenze e richieste dell'altro), riconoscendo stereotipi e pregiudizi; all'*accettazione* e al *rispetto interculturale*, fornendo agli interlocutori e a se stessi l'opportunità di svelarsi in modo autentico e congruente; alla *comunicazione* chiara, efficace, assertiva. (con-vincere = vincere con; cura della voce, della terminologia, della comunicazione non verbale e paraverbale). Tali competenze dovrebbero sfociare nella capacità di *gestione efficace dei conflitti*, che in ottica interculturale equivale all'*orientamento win-win*, ossia a costruire le premesse in cui ogni persona sia in grado, creativamente, di ricercare soluzioni vantaggiose per tutte le parti coinvolte.

Bibliografia

- Balloi C. (2022). *La diversità nei luoghi di lavoro. Modelli, approcci e competenza pedagogica interculturale per il Diversity Management*. Milano: Franco Angeli.
- Council of Europe (2010a). *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2010b). *White Paper on Intercultural Dialogue: Living together as equals in dignity*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2011). *Living together. Combining diversity and freedom in 21st century Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2014). *Developing Intercultural Competences Through Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2018) *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Vol. 1. Context, concepts and model*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Deardorf D.K. (Ed.). (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Vita L. (2011). *Il diversity management in Europa e in Italia. L'esperienza delle Carte della diversità*. Milano: Franco Angeli.
- Portera A. (Ed.). (2013). *Competenze interculturali, Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano: Franco Angeli.
- Portera A., Milani M. (Eds.). (2019). *Competenze interculturali e successo Formativo*. Pisa: ETS.
- Portera A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale. 2*. Bari-Roma: Laterza.
- Portera A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.

I contesti migratori e l'educazione interculturale: esempi di buone pratiche per l'integrazione nella città di Catania

Alessio Annino

Professore Associato - Università degli Studi di Catania
alessio.annino@unict.it

1. Il contesto e i dati

Le tragedie e i drammi quotidiani legati alle migrazioni contemporanee sono purtroppo la manifestazione più evidente di guerre, povertà, diritti negati e sfruttamento diffuso a livello globale. I dati del principio 2023 relativi all'immigrazione in Italia mostrano 5 milioni e 30mila cittadini stranieri residenti, 190 mila dei quali vivono in Sicilia (Istat, 2023), una regione che nel Mediterraneo è approdo primario per moltissimi uomini, donne e bambini. Il tema dell'integrazione diviene pertanto di fondamentale importanza, da un lato per riconoscere i diritti imprescindibili e la dignità umana, dall'altro per prevenire gli scontri sociali, le paure e la spirale di odio crescente, principalmente per ragioni riconducibili al fondamentalismo culturale che si sta consolidando nell'Occidente, e particolarmente in Europa. La rilevanza dell'incontro con l'alterità si decanta nella curiosità di conoscere e approfondire, per salvaguardare quella dimensione legata all'indipendenza di pensiero e alla fenomenologia delle *culture altre* e della condivisione con esse. In questa prospettiva il dialogo interreligioso emerge in tutto il suo valore alla stregua del dialogo interpersonale, anzi esso è complementare in ottica di pace e convivialità. In epoca di multiculturalismo e crescente complessità, l'educazione interculturale affronta le nuove sfide del cambiamento, per corrispondere alle aspettative di generazioni di giovani e giovanissimi di tutte le etnie e per cercare di intervenire nei confronti della povertà educativa e di quella sanitaria, testimoniate costantemente dai report annuali SVIMEZ e OPS. Per la pedagogia interculturale in particolare, si conferma la necessità del pieno recupero e della promozione di una educazione alla convivialità e *all'altro* quale parte integrante dell'educazione allo *stare al mondo*, poiché un ambiente scolastico che coinvolga le comunità, i servizi di assistenza e i genitori può rivelarsi particolarmente positivo non solo per gli alunni provenienti da un contesto migratorio, ma per tutti gli alunni in generale e per la collettività in senso lato, considerando che la scuola deve "rendere i bambini consapevoli dell'importanza delle questioni interculturali nelle loro vite e nel mondo in generale" (Jacobsson, Layne, Dervin, 2023, p. 69).

2. Il processo di integrazione tra progettualità e problematicità

Nel percorso storico italiano, la presenza dell'Islam rappresenta l'esempio più noto e numericamente consistente di un pluralismo religioso che sempre è stato presente, e che in diverse tappe ha portato ad importanti riconoscimenti, specie nel periodo che va dal 1984 al 1995, che caratterizza proprio la "stagione delle intese" (Consorti, 2014), cominciata con la bozza di intesa del *Centro Islamico di Milano e Lombardia*, elaborata dall'*Usmi*, l'unione degli studenti musulmani in Italia (Guolo, 2000). Il processo di integrazione e di approccio all'Islam in Italia vede perfezionare una tappa decisiva il 1° febbraio 2017, quando è stato siglato al Viminale il *Patto nazionale per un Islam italiano* dal Ministro degli Interni Minniti e dai nove componenti del *Tavolo di confronto con i rappresentanti delle associazioni e delle comunità islamiche presenti in Italia*. Il *Patto* rappresenta dunque un accordo di enorme portata culturale, pedagogica e sociale, prima che politica in senso stretto, dal momento che fissa reciprocamente per lo Stato italiano e per le Comunità islamiche il *focus* sull'importanza del dialogo, dell'educazione interculturale e sulla volontà di annullare gli estremismi che minacciano la convivenza civile.

In particolare, citando direttamente il testo, si può notare come venga disposto che la volontà di integrazione sia da trasmettere alle generazioni future degli immigrati, ribadendo ancora una volta l'intenzionalità alla base delle scelte migratorie. Nel documento, infatti, si legge che il dovere comune è "Proseguire nell'organizzazione di eventi pubblici che attestino l'efficacia del dialogo interculturale sia valorizzando il contributo del patrimonio spirituale e culturale della tradizione islamica alla vita della società italiana, sia nella costruzione di percorsi di integrazione degli immigrati musulmani e di contrasto al radicalismo e al fanatismo religioso, agendo in sinergia con le istituzioni italiane. In tale ottica particolare rilevanza assumerà il ruolo delle giovani generazioni" (PNII, 2017, pp. 3-4). Il *Patto* assume quindi "un'importante funzione in ottica di *paidéia* democratica, allorché chiama alla responsabilità tanto lo Stato, quanto le Istituzioni di fede islamica e tutte le realtà del territorio, alla promozione del confronto aperto per favorire la formazione degli Imam e dei Ministri di culto, in virtù della loro partecipazione diretta nelle comunità di riferimento e del loro impegno costante negli ospedali, nei centri di accoglienza, nelle carceri e nelle scuole di ogni ordine e grado" (Annino, 2020, p. 91). Per queste ragioni, è confermata l'importanza enorme di educare al corretto approccio alla sensibilità religiosa, ed è opportuno intervenire in una duplice prospettiva, che coinvolga da una parte i cittadini di tutte le etnie e tutte le istituzioni del territorio e, dall'altra, proprio i Ministri di culto, che costituiscono i punti di riferimento per le comunità raccolte attorno ad un credo religioso.

3. Le buone pratiche di integrazione a Catania

C'è bisogno di educazione interculturale. I clamori del mondo, le tensioni continue, le guerre, le migrazioni su vasta scala e le crescenti manifestazioni di intolleranza mostrano come oggi più che mai ci sia profonda necessità di educare alla cittadinanza, all'impegno, alla partecipazione, al digitale, all'*altro*; c'è insomma bisogno di pensare e di *fare* intercultura. Educare e formare i ministri di culto all'incontro e alla condivisione risulta oggi irrinunciabile, perché solo con la conoscenza e la disponibilità al dialogo si possono cominciare a diradare le nebbie che si formano attorno all'immigrato che, sconosciuto e lontano dai propri modelli culturali e di tradizione, viene con superficialità rivestito con gli scomodi panni del nemico.

Nella città di Catania, luogo fondamentale di interscambio del Mediterraneo, la Moschea della Misericordia, la seconda Moschea per dimensioni del Mezzogiorno dopo quella di Roma, rappresenta un esempio di integrazione piena, che traspone in prassi i percorsi paralleli di integrazione sociale e normativa rappresentati nella fig.1. Infatti, grazie alle sue numerose attività in campo sociale, aperte a tutti i membri della comunità, non solo a quelli di fede islamica, essa opera in prospettiva interculturale con un chiaro riferimento all'articolazione *appartenenza-consapevolezza-responsabilità-partecipazione* verso il riconoscimento dell'alterità; grazie a ciò, l'azione concreta della Moschea permette di maturare la valorizzazione delle differenze e di guidare alla cittadinanza piena e consapevole.



Fig.1: Integrazione normativa e sociale (Annino 2022)

Nel concreto, la Comunità Islamica di Sicilia organizza periodicamente seminari incentrati sul razzismo, sul multiculturalismo e sul dialogo interreligioso, in

particolare per le scuole; promuove il ruolo dell'impegno e del volontariato sociale, e inoltre ha attivato un *help desk* presso la Moschea, al quale molti cittadini stranieri e/o rifugiati e richiedenti asilo si rivolgono per chiedere assistenza e orientamento nella traduzione dei documenti e nel disbrigo delle pratiche legate al loro status, per l'Accordo di Integrazione, per l'avvio di attività commerciali, per la locazione di immobili, per l'orientamento scolastico e per usufruire del sistema sanitario. Nel dettaglio, la Moschea di Catania:

- offre più di 400 pasti regolari al mese per i bisognosi di tutte le etnie, la maggior parte di loro cittadini italiani;
- organizza regolarmente attività di doposcuola per più di cento bambini di tutte le etnie;
- organizza attività sportive interetniche;
- gestisce attività socio-culturali e ricreative per i bambini di tutta la comunità (Cis, 2022).

Quanto illustrato in sintesi relativamente all'impegno civico della Moschea di Catania conferma come educare alla cittadinanza interculturale, oggi, debba essere parte di un progetto di vita ad ampio raggio, che preveda l'acquisizione di competenze specifiche, il cui orientamento si ritrova nella *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* e nei documenti del MIUR, *Diversi da chi?* del 2015 e *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, del 2014. Un processo di integrazione presenta certamente difficoltà a vari livelli, in cui emergono i problemi legati alla comunicazione, alla conoscenza dei linguaggi, ai codici condivisi, alla rappresentazione dei significati nei contesti in cui avviene l'interazione tra consociati, e l'impegno diretto di tutte le istituzioni consente di trascendere ogni barriera, ideologica e non.

In epoca di forte multiculturalismo e complessità, l'educazione interculturale è chiamata ad affrontare le nuove frontiere di culture in continuo mutamento, per corrispondere alle attese di generazioni di giovani e giovanissimi, sempre più proiettate in uno scenario dove le distanze geografiche sono sfumate e l'incontro con l'alterità è molto più frequente.

Bibliografia

- AL-Ajmi A. (2014). The Umayyads, in Muhammad. In C. Fitzpatrick, A. Walker (Eds.), *History, Thought, and Culture: An Encyclopedia of the Prophet of God* (2 vols.). ABC-CLIO.
- Allemann-Ghionda, C. (2015). Dealing with Diversity in Education: A Critical View on Goals and Outcomes. In T. Matejskova, M. Antonsich (Eds.), *Governing through Diversity. Global Diversities* (pp. 125-142). London: Palgrave Macmillan.
- Annino A. (2022). *L'educazione al civismo nella società contemporanea. Prospettive partecipazione interculturale*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Campanini M. (2022). *Introduzione alla filosofia islamica*. Roma-Bari: Laterza.
- Comunità Islamica di Sicilia (2022). *C.I.S. Relazione attività 2022*.
- Consorti P. (2014). 1984-2014: le stagioni delle intese e la “terza età” dell’art. 8, ultimo comma, della Costituzione. *Quaderni di diritto e politica ecclesiastica*, 1, 91-119.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Gundara J. (2015). *The Case for Intercultural Education in a Multicultural World*. Mosaic Press.
- Guolo R. (2000). La rappresentanza dell’Islam italiano e la questione delle intese. In S. Ferrari (Ed.), *Musulmani in Italia: la condizione giuridica delle comunità islamiche*. Bologna: Il Mulino.
- ISTAT (2022). http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_POPSTRCIT11/2022.
- Jacobsson A., Layne H., Dervin F. (2023). *Children and Interculturality in Education*. London: Routledge.
- Portera A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale. Varcare steccati nel tempo del pluralismo*. Bologna: Il Mulino.

Studio di caso sull'associazione “Baobab Experience” di Roma

Francesca Audino

*Professoressa a contratto - Sapienza Università di Roma
francesca.audino@uniroma1.it*

1. Introduzione e nota metodologica

Il contributo riguarda uno studio di caso su Baobab Experience (da ora in poi BE), una ODV¹ romana che presta aiuto ai migranti transitanti.

Nata nel 2015 per iniziativa spontanea di attivisti, BE è cresciuta al punto da prestare aiuto a 100.000 persone².

L'obiettivo iniziale della ricerca era di far luce sugli attuali flussi migratori, individuando il passato lavorativo, formativo e le condizioni familiari dei migranti. Alla luce dei dati emersi nella prima parte dell'indagine, si è tuttavia deciso di spostare il focus sui volontari, motore e cuore delle realtà, per indagare le motivazioni sottese all'adesione a BE.

La metodologia a cui si è fatto riferimento è stata la Grounded Theory Costruttivista, particolarmente flessibile e adatta a esplorare ambienti relazionali non definibili in modo statico (Charmaz, 2014). Gli strumenti utilizzati sono stati: interviste intensive a testimoni privilegiati³; focus group; documentazione archiviata da BE; letteratura di settore.

2. Quali migranti si rivolgono a BE e dove sono diretti

La maggior parte dei migranti provengono dal Corno D'Africa (Sudan, Eritrea, Somalia). Sono soprattutto giovani uomini ma – in particolare nei mesi estivi – arrivano anche famiglie, donne sole o con figli e Msna⁴. Rispetto alle mo-

1 Organizzazione di volontariato.

2 BE si è sviluppata come un'organizzazione *grass roots*, costituita, in modo trasversale, da donne e uomini di tutte le età e fedi. Nel tempo, oltre ai singoli cittadini, hanno cominciato a prestare aiuto piccole associazioni, laiche e religiose, sindacati, sezioni di partito, parrocchie, boys scout, centri sociali.

3 Sono stati intervistati: il presidente dell'associazione, l'ufficio stampa, un rappresentante legale che si occupa di orientamento e assistenza legale ai migranti e una psicologa di Medu (Medici per i Diritti Umani), con cui la ODV collabora.

4 Nei primi mesi del 2023 il numero di Msna è cresciuto proporzionalmente all'aumento degli sbarchi (fonte: Ministero degli Interni).

tivazioni di partenza e la tutela nel nostro paese, sostiene il Presidente dell'organizzazione:

La divisione tra migranti economici e migranti politici è quanto di più fittizio ci siamo potuti inventare noi in Occidente. Nessuno si farebbe un anno nei lager in Libia o affronterebbe il Mediterraneo se non temesse di morire di fame o per la povertà assoluta a casa propria. Per molti migranti è quasi meglio morire perché c'è una guerra che non vedere tutti i propri familiari morire di fame.

Tale affermazione trova riscontro nelle parole di Chitussi: “Governare i flussi, distinguere tra rifugiati e migranti economici, stabilire anche con le migliori intenzioni chi, quanto accogliere sono operazioni che si inscrivono in un paradigma statutale che deve essere radicalmente ripensato” (Chitussi, 2019, p. 31).

Il livello di alfabetizzazione dei migranti in arrivo appare diminuito:

prima arrivavano più laureati e comunque anche gli eritrei parlavano un po' di inglese, ora arrivano persone che parlano solo il dialetto del proprio villaggio: tu ti sei dato da fare per prendere il mediatore che parla tigrino, amarico o swailico e poi ti arrivano 7 persone che non parlano nessuna di queste lingue ma solo il dialetto del proprio villaggio⁵.

In proposito l'aspetto che più si ignora della migrazione è la sua globalità e sistematicità:

Ad esempio, dal Sudan e dall'Eritrea fuggono sia i ricchi che i poveri. Sono da poco arrivati insieme dal Sudan un ragazzo che faceva l'imbianchino e un altro che nel suo paese studiava chimica di laboratorio. Insieme a loro però sono arrivati un senegalese analfabeta e un tunisino che ha imparato l'italiano in quattro mesi e ora fa il cuoco⁶.

I migranti che si rivolgono a BE sono diretti per lo più verso Olanda, Inghilterra, Belgio, Germania. Parte del motivo della sosta a Roma è dovuta al dover aspettare che parenti o amici che li attendono, inviino loro i soldi tramite Money Transfer per pagare dei Passeurs⁷.

3. Focus sulla ODV: azioni messe in campo

Quando si presentano ai presidi, aperti tutto l'anno, i migranti ricevono un primo soccorso e vengono sottoposti a un colloquio conoscitivo⁸.

5 Intervista presidente BE.

6 Intervista ufficio stampa BE.

7 Intervista presidente BE.

8 Il colloquio riveste grande importanza. La cura anche attraverso narrazioni può supportare la

Per i transitanti (circa il 98%), la ODV fornisce assistenza rispetto al raggiungimento delle frontiere:

“Noi siamo i nemici numero uno dei trafficanti: forniamo un biglietto a basso costo e facciamo la fotografia del biglietto associandolo al nome del viaggiatore per tagliare le gambe ai trafficanti. Contestualmente, comunichiamo ai volontari del luogo di arrivo chi sta arrivando. Di fatto, garantiamo passaggi protetti attraverso una rete di solidarietà che si proietta anche di là del confine. Si assiste invece a scene che sfiorano l’illegalità da parte di chi dovrebbe rappresentare l’Unione europea quando al di là del confine francese a Ventimiglia, rimandano indietro i minori dichiarando che hanno più dell’età che hanno”⁹.

La politica dell’accoglienza finisce per diventare una politica dell’esclusione e del respingimento che alimenta un discorso Stato-centrico che vede nello Stato un’entità ‘naturale’ e nella migrazione un fenomeno da controllare quindi una forma di devianza (Di Cesare, 2017).

Per i migranti che decidono di fermarsi, B.E. propone corsi di italiano e inglese, sportello legale, sportello psicologico, orientamento formativo e professionale, progetto di housing.

Oltre all’operatività, B.E. porta avanti un’importante opera di testimonianza e denuncia nei confronti delle istituzioni:

“Se conducessimo esclusivamente un’azione di tipo compensativo senza ricordare costantemente che quello che facciamo ha natura umanitaria e quindi se ne dovrebbe occupare lo Stato, avremmo fallito. Il terzo settore non deve sostituirsi al welfare per cui paghiamo le tasse. La comunicazione e il lavoro di testimonianza sono veramente la seconda gamba di queste iniziative di volontariato perché la battaglia quotidiana per una narrazione veritiera è fondamentale”¹⁰.

4. Focus sui volontari

Molti volontari, in virtù del loro background politico-sociale, provano con i migranti una solidarietà basata sul rispetto che alimenta la relazione di fiducia. In cambio dichiarano di ricevere “la soddisfazione di aiutare persone”, “la relazione umana che si crea”, “la *goccia nel mare* che però dà un senso a quello che si fa”, “un lavoro di autoformazione continua e costante”, “il valore della testimonianza,

motivazione a rilanciarsi dal punto di vista esistenziale ed è quindi centrale nella progettualità pedagogica (Vaccarelli, 2019).

9 Questa affermazione del presidente di BE trova riscontro anche nelle testimonianze dei medici di Medu.

10 Intervista ufficio stampa BE.

vale a dire che di questi temi se ne parli e se ne parli nel modo giusto, veritiero e corretto”, “avere la soddisfazione di vedere l’impegno tradotto in fatti”¹¹.

I volontari attualizzano percorsi *di cura*: “La formazione e l’educazione diventano atti di cura e dunque possibilità di riscatto, di risalita, di emancipazione” (Vaccarelli, 2019, p. 246).

5. Categorie emergenti

Le categorie emergenti individuate sono:

1. necessità/importanza di assistere i migranti sia nel transito che nel processo d’integrazione sociale;
2. falso problema dei migranti che minano la sicurezza¹²;
3. concretezza delle azioni portate avanti, apertura 24h/24 tutti i giorni, costruzione della relazione di fiducia, vedere il migrante come persona, importanza dell’operazione di denuncia e testimonianza;
4. educabilità in contesti di accoglienza, alfabetizzazione, percorsi professionalizzanti.

Partendo dall’analisi dei dati emersi nel corso delle interviste, si è riflettuto sulla possibilità di organizzare dei focus group al fine di ottenere una maggiore saturazione teorica (Charmaz, 2014) che possa contribuire a co-costruire una teoria sostantiva in grado di: migliorare la qualità delle pratiche d’accoglienza esportando il modello B.E. rispetto ai punti di forza; migliorare l’organizzazione interna del lavoro della ODV laddove necessario al fine di ottenere una migliore ottimizzazione del lavoro evitando il burn out di alcuni volontari.

In sintesi, la possibile teorizzazione *grounded* riguarda il vuoto lasciato dalla politica.

Il numero veramente esiguo dei migranti che decidono di fermarsi sottolinea l’inadeguatezza del sistema d’accoglienza italiano:

si è visto con l’Ucraina di cui infatti neanche ce ne siamo accorti. L’accoglienza è avvenuta in un mese e mezzo riguardano lo stesso numero di migranti che normalmente sbarcano in un anno in Italia e neanche tendono a restare. Gli ucraini avendo la protezione automatica sono stati immediatamente inseriti nel circuito dell’accoglienza e se le persone non le vedi in

11 Stralci di interviste ai testimoni privilegiati.

12 Commenta il presidente: “Associare le parole immigrazione e sicurezza ha aperto la strada alla xenofobia e al razzismo alimentando un’idea di paura in maniera insensata. I migranti non portano il terrorismo ma scappano dal terrorismo dal momento che l’87% degli attentati nel mondo avvengono nei paesi da cui queste persone scappano. Investire in accoglienza conviene a tutti e quello sì che dà sicurezza”.

strada non te ne accorgi. Ora stanno uscendo diversi studi e analisi rispetto a una serie di quesiti inviati alle diverse Questure proprio per far emergere il dato della volontà, della consapevolezza di ritardare e ostacolare i procedimenti di riconoscimento dello status di rifugiato¹³.

6. Conclusioni

La natura totalmente volontaristica è croce e delizia dell'organizzazione: se da un lato la gratuità amplifica etica e risultato, dall'altro, l'aggravio temporale e di responsabilità su persone che hanno *un altro lavoro* determina la legittimazione alla deresponsabilizzazione o, al contrario, al burn out totale¹⁴.

Gli intervistati sottolineano come i progetti eccellenti realizzati con l'operato gratuito dei volontari, debbano far riflettere su quali esiti potrebbe ottenere lo Stato con personale specializzato e retribuito. Tuttavia, l'accento posto sulla condivisione delle problematiche e il livello di empatia tra volontari e migranti, fa sorgere il dubbio che sia proprio il carattere di 'volontarietà' a garantire quelle premesse di libertà e di riconoscimento in un modello di cittadinanza, indispensabile per conseguire determinati livelli di partecipazione e impegno.

Quest'esperienza, pur restando libera dal punto di vista dell'indirizzo, si deve quindi maggiormente strutturare e organizzare per ripartire le responsabilità in maniera più equa.

Il progetto educativo che coinvolge diverse categorie di persone (insegnanti, avvocati, mediatori, psicologi ecc.) si orienta verso un progetto esistenziale secondo un'opera di empowerment che passa non solo attraverso il rafforzamento delle competenze linguistiche e della formazione professionale, ma anche e soprattutto delle motivazioni personali, dello sviluppo del senso di autoefficacia, della capacità di analisi delle situazioni critiche e problematiche (Vaccarelli, 2019).

Riferimenti bibliografici

- Agamben G. (1998). *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Einaudi.
- Charmaz K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. London (UK): Sage Publication.
- Catarci M. (2019). L'inclusione formativa e sociale dei richiedenti e titolari di protezione internazionale. In L. Cerrocchi (Ed.), *Narrare la migrazione come esperienza formativa*. Milano: Franco Angeli.
- Cerrocchi L., Zannoni F. (2022). La mediazione culturale e il volontariato. In L. Cerrocchi (Ed.), *Narrare la migrazione come esperienza formativa*. Milano: Franco Angeli.

13 Presidente BE.

14 Ufficio stampa BE.

- Chitussi B. (2022). Nuda vita e funzione biografica. Per una filosofia della migrazione. In L. Cerrocchi (Ed.), *Narrare la migrazione come esperienza formativa*. Milano: Franco Angeli.
- Di Cesare D. (2017). *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gorza P., Moschella R., Pasquale B. (2022). *Rapporto dalla frontiera alpina nord occidentale*. gennaio-aprile 2022.
- Vaccarelli A. (2019). Esistenze in fuga. Narrazioni, resilienza, cura educativa. In L. Cerrocchi (Ed.), *Narrare la migrazione come esperienza formativa*. Milano: Franco Angeli.
- Wilson D., Webber L. (2008). Surveillance, risk and preemption on the Australian border. *Surveillance & Society*, 5(2), 124-141.

La storia della scuola insegnata agli operai. Il sistema scolastico del passato come mezzo di formazione degli studenti lavoratori nei primi corsi delle 150 ore

Paolo Bianchini

Professore Ordinario - Università degli Studi di Torino
paolo.bianchini@unito.it

1. Le 150 ore e la sperimentazione di un modo nuovo di fare scuola

L'apertura dei corsi delle 150 ore, nell'anno scolastico 1973-74, aprì scenari decisamente innovativi, ma anche assai sfidanti, in relazione alla formazione degli adulti a scuola. I temi da affrontare erano complessi e di nuova formulazione: in primo luogo, si trattava di fornire ad adulti che da anni non studiavano o che non avevano mai conosciuto la scuola gli elementi della cultura di base; in secondo luogo, era necessario individuare temi e metodi didattici originali; quindi, era necessario istruire senza che i lavoratori studenti perdessero la motivazione e le energie per frequentare i corsi, i quali, sebbene riconosciuti ormai dai datori di lavoro, continuavano a richiedere grande impegno da parte loro; inoltre, era chiaro alle organizzazioni sindacali, nonché a molti insegnanti impegnati nelle 150 ore, che la formazione erogata nei corsi per gli studenti lavoratori non poteva essere solo di carattere contenutistico, ma doveva necessariamente essere anche politica. Infatti, come spiegava nel 1975 Gabriella Rossetti Pepe, in una delle prime rassegne dei corsi delle 150 ore organizzati dalla Federazione Lavoratori Metalmeccanici (FLM), partire dalla ricerca non rappresentava un'indicazione sufficiente per gli insegnanti. Era, invece, necessario "fare una distinzione tra la ricerca intesa come proposta didattica e la ricerca come proposta politico-didattica"¹. La costruzione di una consapevolezza di classe negli studenti lavoratori era, quindi, tenuta in grande considerazione nel momento in cui venivano scelti i temi da trattare nei corsi e le modalità per trattarli. Infine, per le organizzazioni sindacali le 150 ore rappresentavano una straordinaria opportunità di trasformare in profondità il sistema scolastico: ciò che sindacati e politica non erano riusciti a fare attraverso proposte di legge e piattaforme di contrattazione sarebbe riuscito grazie alla sperimentazione di un modo nuovo di fare scuola, che avrebbe finalmente persuaso decisori e opinione pubblica della necessità di riformarla ispirandosi a modelli collaudati e di sicuro valore. I primi anni di realizzazione dei corsi, quindi, si svolsero in un clima di continua sperimentazione.

1 Rossetti Pepe G. (1975), *La scuola delle 150 ore. Esperienze, documenti e verifiche*. Milano: Franco Angeli, p. 18.

2. La storia della scuola come oggetto d'insegnamento

Passando in rassegna le relazioni redatte annualmente dalle organizzazioni sindacali locali in merito all'andamento e all'organizzazione dei primi anni di corso balza immediatamente all'attenzione la presenza di un tema ricorrente, ma inaspettato: la storia della scuola.

La FLM di Torino, per esempio, indicava la scuola come una delle prime questioni su cui avviare le ricerche di docenti e studenti. Il punto di partenza era l'esperienza personale dei lavoratori. In particolare essi erano chiamati a riflettere, prima singolarmente e poi in gruppo, "su che cosa ricordano riguardo agli argomenti di studio, il metodo d'insegnamento e il rapporto con gli insegnanti", quindi "per quali motivi hanno abbandonato la scuola"². In una seconda fase, gli insegnanti "rileggono e correggono insieme gli elaborati e identificano i problemi più significativi", concentrandosi in particolare su "il problema della selezione nei suoi aspetti quantitativi e qualitativi, il problema dell'autoritarismo e dell'indottrinamento, il condizionamento economico-sociale in rapporto all'abbandono della scuola". Divisi in piccoli gruppi, gli studenti avrebbero, quindi, affrontato queste questioni, avvalendosi delle interpretazioni reperibili in testi come *Lettera a una professoressa* di don Milani (LEF, 1967), *Scuola dell'obbligo città operaia* di Aymone (Laterza, 1972), oltre che dei dati messi a disposizione dalle indagini del Censis e dalle ricerche svolte dal sindacato a livello nazionale. La terza fase del lavoro prevedeva l'"inserimento dei problemi emersi in un quadro storico più complessivo". In particolare, si trattava di ragionare su tre tematiche: "quadro delle carenze strutturali della scuola italiana (edilizia)", "proposte ed esperienze alternative per la scuola dell'obbligo" e "quadro generale delle linee di evoluzione della scuola dell'obbligo in Italia". Per ognuna di queste tematiche era indicata una bibliografia, che avrebbe dovuto guidare i lavori: si andava da *La scuola del capitale* di Balbo e Chiaretti (Marsilio, 1973) a *Tempo pieno e classe operaia* di Marina e Alfieri (Einaudi, 1974), sino a *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri* di Bertoni Jovine (Editori Riuniti, 1967) e a *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia* di Barbagli (Il Mulino, 1974). L'ultima fase della ricerca prevedeva di raccogliere "tutto il materiale elaborato in un ciclostilato" al fine di "garantire la circolazione delle ricerche tra i vari moduli e scuole, come momento di confronto ed oggettivazione del lavoro svolto; produrre una monografia che dovrà essere presentata all'esame finale".

Anche il "quadro sintetico per uno studio della scuola" della FLM di Genova conteneva temi analoghi: gli studenti erano accompagnati nello studio della situazione scolastica passata e coeva attraverso molteplici punti di osservazione: la

2 Archivio Storico della Fondazione Istituto Piemontese Antonio Gramsci di Torino, Fondo Centro Scuola Fabbrica della Camera del Lavoro di Torino, busta 1881, Fascicolo 31, 150 ore: corsi, formazione, programmi, 150 ore/Recupero dell'obbligo. *Proposte per il lavoro didattico*, a cura di Paola Fiorentini. Esempi di applicazione di tale modello formativo si trovano nel documento intitolato *Scuola*, busta 1876, fascicolo 10.

“distribuzione delle scuole sul territorio”, l’“organizzazione della scuola”, che comprendeva anche la “legislazione scolastica dalla legge Gentile ad oggi”, i “contenuti e i metodi”, indagati attraverso l’analisi dei manuali, dei programmi e dei metodi di valutazione e, infine, “scuola e sistema socio-economico”, che muoveva dalla riflessione sulla “selezione e divisione sociale del lavoro” per terminare con alcuni “contributi del movimento operaio per una diversa funzione della scuola”³.

Nei corsi delle 150 ore attivati in molte parti d’Italia si incontrano all’incirca le stesse tematiche. Vale la pena di citare ancora i programmi della FLM di Milano, i quali auspicavano anche che una maggiore conoscenza del sistema scolastico potesse contribuire a rendere i lavoratori genitori più consapevoli, offrendo loro “l’occasione di orientare con nuova sensibilità la domanda che essi, come genitori, rivolgono alla scuola dei loro figli”⁴.

3. La storia della scuola come strumento di formazione del lavoratore e del cittadino

Più che come una vera e propria materia, la storia della scuola fu considerata nei primi corsi delle 150 ore come un potente mezzo per avviare la riflessione su due tipologie di problemi: il senso di frequentare la scuola nella condizione di adulti, a cui lo studio sottraeva tempo da dedicare alla famiglia e al riposo, e che spesso avevano avuto un’esperienza assai negativa della scuola; la funzione di selezione delle *élites* che il sistema scolastico aveva esercitato e continuava a svolgere. Studiare le macroscopiche differenze tra la formazione del popolo e quella della nobiltà dall’Europa dell’*Ancien Régime* sino all’Italia del secondo Dopoguerra avrebbe offerto agli studenti lavoratori l’opportunità di collocare la propria esperienza scolastica all’interno della complessiva storia economica e sociale, contribuendo ad alimentare una coscienza di classe nella quale riconoscersi e grazie a cui agire. La scuola rappresentava, quindi, la chiave d’accesso a problemi connessi con l’organizzazione del lavoro, i diritti sociali, le pari opportunità, nonché con la situazione politica ed economica nazionale e internazionale. Non a caso costituiva anche uno dei temi analizzati all’interno dei periodi storici affrontati a lezione: dalla Rivoluzione francese al Risorgimento, dal fascismo all’età repubblicana, il sistema scolastico era uno degli aspetti da approfondire per comprendere appieno il funzionamento politico, culturale e sociale dell’epoca studiata.

Resta da indagare quale sia la relazione tra l’attenzione sollevata sulla storia della scuola nei corsi delle 150 ore e la pressoché contemporanea istituzione delle prime cattedre di Storia della pedagogia e di Storia della scuola nelle università italiane. Infatti, furono quelli gli anni in cui nelle accademie italiane cominciarono ad assumere sempre maggiore interesse e dignità la storia dell’educazione e del si-

3 Rossetti Pepe G. (1975). *La scuola delle 150 ore*. cit., pp. 111-115.

4 *Ivi*, p. 117.

stema scolastico, mentre declinava quella del pensiero pedagogico di matrice eminentemente filosofica dominante sino a quel momento. Più in generale varrebbe la pena di interrogarsi su quali siano stati gli effetti esercitati sulla ricerca storico-pedagogica dal vasto movimento di riforma che in quello stesso periodo portò a una profonda revisione dei manuali, dei programmi e degli organismi scolastici e che fu influenzata non poco dall'esperienza delle 150 ore. Magari per riprenderne, opportunamente ripensati e adattati, alcuni interrogativi e metodi didattici.

Bibliografia

- Causarano P. (2015). Unire la classe, valorizzare la persona. L'inquadramento unico operai-impiegati e le 150 ore per il diritto allo studio. *Italia Contemporanea*, 278, 224-246.
- Dati M. (Ed.). (2022). *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo. L'esperienza delle 150 ore*. Roma: Aracne.
- Lauria F. (2012). *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Pongiluppi F. (2022). *In piazza per quale diritto? Memoria ed eredità culturale delle mobilitazioni per i diritti a Torino*. Milano. Franco Angeli.

Doposcuola e comunità educante: un itinerario interculturale

Lisa Bugno

Ricercatrice (RTDa) - Università degli Studi di Padova
lisa.bugno@unipd.it

1. Framework teorico

In letteratura, la comunità è ampiamente riconosciuta come componente fondamentale ai fini educativi, in quanto consente di integrare l'apprendimento formale e non formale, nonché di promuovere esperienze extrascolastiche (Zinant, 2022). In altre parole, scuola e comunità, forniscono spazi fisici e simbolici (Rizzuto, 2020) in cui si può invernare un'offerta educativa aperta e dinamica in grado di facilitare crescita, evoluzioni, opportunità di apprendimento individuali e collettive attraverso alleanze educative, civiche e sociali (Catarci, 2013).

In questa configurazione, quindi, i contesti scolastici rappresentano uno dei perni fondamentali delle azioni educative, ma non gli unici attori. Ad esempio, la strutturazione di sinergie e relazioni di reciprocità tra gli Istituti Comprensivi e le realtà che concorrono all'offerta formativa presente nel territorio circostante può costituire un valido riscontro alle istanze proposte dalla complessità e dalle molteplici forme di eterogeneità che caratterizzano gli odierni contesti educativi (Zoletto, 2022). Tali collaborazioni possono ancor di più se orientate da teorie e pratiche interculturali: da tempo tangibili in numerosi contesti europei (Agostinetto, Allemann-Ghionda, Bugno, 2021; Fiorucci, 2020; Santerini, 2019), esse sanno assumere approcci interpretativi e di ricerca plurali, in relazione alle intersezioni dei fattori che si intrecciano nelle situazioni concrete (Zoletto, 2022).

2. Il contesto, le domande ed il disegno della ricerca

Come evidenziato in precedenza (Bugno, in review), il progetto La Mia Scuola È Differente (LMSD) è costituito da azioni composite ed una di queste dà vita ad un programma di doposcuola in uno dei quartieri a più alta complessità socioculturale ed eterogeneità che storicamente caratterizza Padova. Utilizzando le sedi scolastiche come centri di aggregazione e partecipazione durante il pomeriggio ed i periodi di pausa dalle lezioni, il lavoro di insegnanti ed educatori ha la finalità di rafforzare il ruolo della scuola come barriera dall'esclusione sociale nel quartiere, consentendo al contempo ai genitori di assicurare ai propri figli un ambiente sicuro

e di qualità. Questo avviene grazie ad un finanziamento dell'impresa sociale Con I Bambini che coinvolge il VII Istituto Comprensivo di Padova, le realtà del terzo settore e non solo presenti sul territorio, oltre che l'Università.

Le domande di indagine che impegnano il Gruppo di Ricerca afferente alla cattedra di Pedagogia Interculturale dell'Ateneo patavino riguardano in primis l'individuazione di quegli elementi che favoriscono il consolidamento della «comunità educante» ed il funzionamento delle sue poliedriche direzioni d'azione attraverso uno studio di caso di tipo esplorativo (Yin, 2014). Tutto questo intende essere funzionale alla successiva partecipazione attiva nella comunità educante attraverso la definizione di pratiche educative che possano fungere da trama interculturale per fornire a bambini, adolescenti e all'intera realtà sociale occasioni partecipative, originali ed integrate. Ciò appare di rilievo anche per la terza missione dell'Università circa la cooperazione con il territorio “per la promozione delle realtà educative attraverso la progettazione e l'implementazione di interventi condivisi, con l'intento di agire in senso trasformativo e migliorativo per l'intera comunità” (Bugno, 2022, p. 70). Rispetto a questo, un elemento da evidenziare riguarda la collaborazione con il network UCLinks ed il preciso intento di declinare nel contesto italiano il modello che nel tempo è stato messo a punto dai suoi componenti (Underwood, Welsh Mahmood, 2018).

3. Le osservazioni partecipanti: raccolta e analisi dei dati

Il contributo si pone in continuità con quanto già esposto (Bugno, 2022) e risulta focalizzato sulla fase dello studio di caso che corrisponde alle osservazioni partecipanti delle esperienze di doposcuola e sulla conseguente analisi dei dati. Il gruppo di lavoro risulta tutt'ora composto da tre laureande in Scienze della Formazione Primaria (A. C. ed E.), una ricercatrice-mentore ed il responsabile scientifico: le prime sono le protagoniste di questo step di indagine, supportate oltre che dalla ricercatrice, dalla prof.ssa Orellana, in presenza grazie al programma Fulbright. In particolare, le osservazioni qui prese in considerazione si sono svolte tra giugno e luglio del 2022 ed hanno riguardato i campus estivi LMSD.

Seguendo quanto proposto da Orellana (2020), le studentesse hanno dapprima esplicitato individualmente in uno scritto le loro attese ed aspettative nei confronti di quanto avrebbero osservato. In situazione, poi, hanno raccolto delle annotazioni sia in forma di appunti, che in quella di registrazioni audio: entrambe queste fonti sono state poi trascritte da ciascuna laureanda a caldo in note sul campo. Il risultato sono tre testi relativi alle osservazioni di ciascuna che, nel tempo, sono stati oggetto di ulteriori step di riflessione e riscrittura di cui si tenuto accuratamente traccia: il primo si è avuto appena concluso il doposcuola, ossia quando la prof.ssa Orellana, presente sul campo, ha fornito indicazioni di stesura e suggerimenti interpretativi, rispondendo alle istanze delle studentesse.

Il secondo momento ha riguardato la scelta da parte di ogni laureanda di un focus specifico, che è stato oggetto di affondo teorico e attraverso cui sono state

nuovamente rilette le note sul campo: nel dettaglio, A. C. ed E. hanno deciso di porre attenzione sul generale funzionamento del doposcuola, sui conflitti tra pari e la loro evoluzione, su stereotipi e pregiudizi.

Successivamente, nel corso del terzo step, le studentesse sono state invitate a ripercorrere ancora una volta le loro note sul campo, questa volta vestendo lenti interculturali: ciò significa che ciascuna commentato ulteriormente il proprio scritto focalizzando l'attenzione sui passaggi individuati come significativi sul piano interculturale.

4. I primi risultati

Alla luce di quanto esplicitato, troviamo utile riportare un estratto tratto da uno dei lavori delle studentesse: la porzione di note sul campo a cui E. fa riferimento è la seguente

durante la pausa pranzo in giardino, ho assistito ad un interessante scambio tra R. e C. [...] Ho colto solo una parte in cui lui diceva a lei che una tal persona era "davvero forte, perché è un maschio" e lei gli rispondeva con una domanda: "e se fosse una femmina non sarebbe forte?"

Questo episodio ha suscitato nella studentessa le riflessioni riportate con queste parole:

i momenti destrutturati sono importanti perché in essi i bambini esplicitano le loro culture e questa possibilità di scambio ripetuta nel tempo è occasione per creare una cultura condivisa tra i bambini, nuove sfaccettature dell'identità e senso di appartenenza.

In più, il ragionamento della studentessa si è allargato fino a comprendere le proposte educativo-didattiche strutturate:

Non siamo abituati a vedere le attività che proponiamo ai bambini come culturalmente connotate [...] Sono invece il frutto dell'intreccio tra la cultura pedagogico-didattica, la cultura dell'organizzazione di cui facciamo parte, e le nostre attitudini e credenze su ciò che riteniamo giusto e adatto. *Se aggiungessimo all'equazione anche le esperienze dei bambini e i loro "punti di forza", forse saremmo in grado di pensare servizi e interventi più efficaci.*

Si sta attualmente percorrendo il quarto ed ultimo step di analisi: le tre laureande sono state invitate a condividere note sul campo e riflessioni e la codifica collaborativa attraverso il software Atlas.ti è in corso. Ciononostante, riteniamo questi primi esiti promettenti sia per le occasioni formative che il percorso offre alle future insegnanti, sia per le possibilità che si intravedono di definire un effettivo coinvolgimento partecipativo del gruppo nel sistema della comunità edu-

cante esistente, al fine di avvicinarci a “quel salto di qualità di cui la scuola, gli enti, le istituzioni e la società intera avrebbero bisogno per poter affermare di essere per tutti e tutte e al contempo per e di ciascuno e ciascuna” (Zinant, 2022).

Bibliografia

- Agostinetto L., Alleman-Ghionda C., Bugno L. (2021). L'intercultura forma la scuola. Dalla teoria alla formazione in servizio come ricerca-azione. In L. Stillo (Ed.), *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel master FAMI* (pp. 69-86). Roma: TrE-Press.
- Bugno L. (2022). Formazione iniziale tra scuola e comunità: un progetto sul campo in chiave interculturale. In M. Fiorucci, E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 69-72). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Orellana M.E. (2020). *Mindful ethnography: mind, heart, and activity for transformative social research*. London and New York: Routledge.
- Rizzuto G. (2020). La ricerca azione e la comunità educante: uno sguardo critico e una ipotesi di lavoro a partire da esperienze nel centro storico di Palermo. *Tracce Urbane. Rivista Italiana Transdisciplinare Di Studi Urbani*, 4(8).
- Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.
- Underwood C., Welsh Mahmood M. (2017). University-Community Links: A Collaborative Strategy for Supporting Extended Education. *IJREE–International Journal for Research on Extended Education*, 5(2), 207-210.
- Yin R.K. (2014). *Case study research: design and methods*. LA: SAGE.
- Zinant L. (2022). Verso nuove comunità educanti. Il ruolo della scuola e dell'extra-scuola, tra vulnerabilità e punti di forza. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 216-229.
- Zoletto D. (Ed.). (2022). *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*. Roma: Carocci.

Minori Stranieri Non Accompagnati (Fami 2014-2020) (Avviso 1868/22).

Una ricerca-azione-formazione con il CPIA 2 metropolitano di Bologna “Eduard C. Lindeman” per una rete nazionale in funzione dell’inclusione

Laura Cerrocchi

Professoressa Associata - Sapienza Università di Roma
laura.cerrocchi@uniroma1.it

1. Premessa

Il presente saggio informa di un contributo inteso a promuovere il ruolo della scuola nel processo di inclusione dei Minori Stranieri Non Accompagnati (da ora MSNA) (ovvero in transizione all’età adulta) (per i quali sussiste il diritto-dovere all’istruzione obbligatoria), estendendosi – per la prevalenza degli aspetti – anche a neo-maggiorenni (giunti in Italia da MSNA) e a Nuovi Arrivati in Italia (NAI), allo scopo di facilitare il percorso verso la piena integrazione nella società. Per una lettura esaustiva, si rimanda a Cerrocchi e Porcaro (2023).

Il lavoro muove da una collaborazione precedente e consolidata fra referenti e personale accademico e scolastico¹ (nonché extra-scolastico), collocandosi nella cornice teorica e di metodo della Pedagogia generale e sociale, con declinazione alla Pedagogia interculturale e all’Educazione degli Adulti e un’insistenza sulla Didattica.

Da un lato, ha inteso proporre orientamenti di tipo culturale e legislativo, materiali funzionali ai processi e alle pratiche di insegnamento-apprendimento, strumenti per la ricerca pedagogica e strategie educative e per la formazione – iniziale e in servizio – e per la supervisione, ovvero per la crescita culturale e lavorativa delle professioni di settore e del sistema.

Dall’altro lato, ha inteso affrontare – in termini di ricerca-azione-formazione – i principali fattori relativi tanto alla progettazione/realizzazione (a partire dalla *governance* scolastica) del Progetto Alfabetizzazione Linguistica e accesso all’Istruzione per MSNA-ALI MSNA 2° VOLO (Avviso 1868/22) (vincitore a livello nazionale a valere sulle misure emergenziali del Bando FAMI 2014-2020), presentato dal CPIA 2 metropolitano di Bologna “Eduard C. Lindeman” (capofila di rete all’interno del sistema scolastico, coinvolgendo la scuola secondaria di primo e se-

1 Il lavoro ha coinvolto anche L. Bianchi, A. Borri, M. Burani, C. Cateni, E. Cheli, D. Garau, S. Malavolta, M. Meozzi, E. Morselli, A. Minghi e C. Tiranno - rispettivamente - nei modi in cui è riferito in Cerrocchi e Porcaro (2023).

condo grado e i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) (responsabile del Progetto Emilio Porcaro), quanto al monitoraggio/alla supervisione tramite il sostegno – di Area Pedagogica – del Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza Università di Roma (responsabile scientifica del Progetto Laura Cerrocchi).

2. Il quadro teorico

A livello teorico, il lavoro:

- persegue una formazione multidimensionale/integrale del soggetto-persona, ponendosi nell'ottica dell'educazione come ricostruzione costante delle esperienze – tra continuità e discontinuità – in tutte le età e condizioni vita tramite il sistema formativo integrato e/o il lavoro di rete fra servizi, agenzie e attori del/i territorio/i;
- riconosce l'irrinunciabilità di un approccio trasversale e un intervento strutturale, che leggano e assumano la migrazione come fenomeno complesso e dinamico di emigrazione-immigrazione (internazionale, nazionale e locale);
- considera e assume – a livello conoscitivo e progettuale, nell'inestricabilità fra democrazia cognitiva e sociale – i fattori sociali (di macrosistema, mesosistema e microsistema), culturali e psicologici (di tipo cognitivo e affettivo) che segnano la migrazione dei MSNA;
- si confronta con le principali disposizioni che assicurano la tutela e la protezione dei MSNA (anche) nell'ordinamento italiano, intrecciando le condizioni di minore, straniero e non accompagnato;
- tiene conto della triplice transizione come: a) passaggio adolescenziale all'età adulta, ricordando che le età della vita vanno intese anche come differenti condizioni e costruzioni sociali, culturali e psicologiche; b) migrazione e/o viaggio di formazione (allo stesso modo della narrazione della migrazione che, potenzialmente, corrisponde a un'esperienza formativa, di narrazione del passato, di trasformazione del presente e di proiezione progettuale nel futuro); c) rielaborazione del/i trauma/i pre-durante-post il percorso migratorio, con rimando ai fattori di rischio e di protezione, alle multi-appartenenze e alle pluri-identità, ai limiti e alle risorse, ecc. che segnano i MSNA nella loro integrità e costruzione del Sé, dunque ai caratteri di sostegno (come responsabilità/cura) dell'ambiente educativo e di sfida (come autonomia/attivazione) del soggetto in educazione;
- prospetta il passaggio dalla multiculturalità all'interculturalità e alla transculturalità, senza trascurare di considerare la migrazione come atto politico ed esistenziale e confrontandosi con la complessità e la pluralità di una visione e di una azione di sistema e integrate;
- riconosce la(le) famiglia(e) (nel caso di MSNA "assente" almeno a livello fisico) come il principale osservatorio e progetto della(e) migrazione(i) (da supportare

anche attraverso servizi di sostegno alla famiglia e alla genitorialità) e la lingua (alfabetizzazione alla lingua, alle lingue e ai linguaggi e con questi ai saperi del curricolo/istruzione) (con attenzione anche alla lingua di origine, alla L2 e alla coltivazione e valorizzazione del plurilinguismo) e il lavoro (educazione/socializzazione con figure educative e tra pari) (mezzo di sostentamento, coordinamento di strumenti cognitivi e progettuali e possibilità di partecipazione sociale attiva) (con attenzione alle scelte di conduzione del gruppo-classe e di lavoro di gruppo e al clima sociale) come i principali mezzi di integrazione e inclusione culturale e sociale;

- predispone a ri-pensare il curricolo in prospettiva interculturale, includendo percorsi individualizzati e personalizzati integrati al lavoro in gruppi di insegnamento-apprendimento cooperativo.

3. L'impianto metodologico

A livello metodologico – nella ricorsività fra didattica-ricerca-terza missione –, il lavoro ha previsto:

- coordinamento di istituzioni scolastiche già attivamente coinvolte nella realizzazione dei progetti “ALI-MSNA 1°, ALI-MSNA 2° Volo” e “Piano Estate 2022” e ulteriore coinvolgimento di 81 istituzioni scolastiche, con lo scopo di creare un ampio network di scuole che promuova l’inclusione dei MSNA e l’integrazione nella società ricorrendo allo scambio e/o alla comune adozione di documenti e buone prassi organizzative, didattiche ed educative;
- realizzazione di piattaforma online, costruzione di prove per l’accertamento del livello di competenze linguistiche e disciplinari in ingresso e uscita, Piani Didattici Personalizzati e orientamento scolastico e professionale;
- impianto di ricerca come paradigma scientifico (pensare) che (riveste e/o) viene tradotto in un progetto sociale (fare: azione e formazione), innescando processi e pratiche critico-riflessivi ed emancipativo-trasformativi;
- approfondimento dell’apparato bibliografico e legislativo, ricorso ad analisi delle fonti, confronto tra realtà/testimoni di settore, uso integrato di strumenti quanti-qualitativi, riunioni-discussioni in équipe, documentazione e supervisione;
- campione composto da MSNA (in alcuni casi diventati neomaggiorenni durante o dopo il Progetto), insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado e CPIA (tra cui referenti per l’intercultura del territorio nazionale), referenti USR-USP per l’intercultura (del territorio nazionale) e Coordinatrice Area Formazione-Lavoro - Progetto SAI MSNA - dell’Azienda Pubblica di Servizi alla Persona (ASP) città di Bologna - Servizio Protezioni Internazionali;
- analisi e messa a punto del *setting* e revisione costante di strategie educative e di formazione iniziale e in servizio delle figure di settore (considerata traiettoria sintesi di fattori culturali, professionali ed esistenziali), per sviluppare e imple-

- mentare consapevolezza, competenze e risorse (di *governance* e organizzative, didattiche, educative e pedagogiche, professionali e personali) secondo un'istanza di Educazione degli Adulti con riguardo sia ai soggetti in educazione che alle figure parentali e professionali²;
- promozione di una rete fra servizi, agenzie e attori consentendo di fornire strumenti conoscitivi e attivare strategie di integrazione e inclusione culturale e sociale e/o di progresso del/i territorio/i.

Bibliografia

- Bianchi L. (2021). *Percorsi di istruzione integrati nei CPIA. Processi e pratiche di Educazione degli Adulti*. Milano: FrancoAngeli.
- Cerrochi L. (Ed.). (2019). *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità corresponsabilità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Cerrochi L., Dozza L. (Eds.). (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Cerrochi L., Porcaro E. (Eds.). (2022). *Minori Stranieri Non Accompagnati. Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per potenziare i processi di inclusione nel sistema scolastico*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (Eds.). (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Fondazione ISMU (2019). *A un bivio. La transizione alla vita adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia*. UNICEF, UNHCR, OIM, Università degli Studi Roma Tre, Università degli Studi di Catania.
- Porcaro E., Sibilio R., Buonanno P. (2020). *Il riconoscimento dei crediti per l'Istruzione degli Adulti. Metodi, Procedure e Strumenti*. Torino: Loescher.

2 Ci riferiamo a docenti, dirigenti scolastici e tecnici della scuola, educatori professionali socio-pedagogici, pedagogisti e professionisti che operano nella scuola secondaria di primo e secondo grado e nei CPIA, nei contesti educativi extrascolastici per il sociale e l'interculturale e nei servizi culturali e lavorativi, psicologici e socio-assistenziali, di mediazione linguistica e culturale e del terzo settore.

Orientamento, pari opportunità formative, inclusione delle nuove generazioni con background migratorio. Un'indagine sul campo per la revisione interculturale e postcoloniale dei percorsi scolastici

Tiziana Chiappelli

*Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Firenze
tiziana.chiappelli@unifi.it*

1. Sfide educative negli scenari in trasformazione: l'inclusione delle nuove generazioni con background migratorio

In un mondo in trasformazione, con società fluide marcate da processi di globalizzazione avanzati, le diversità rischiano di declinarsi in termini di diseguaglianze. In questo scenario, una delle maggiori sfide dei sistemi educativi è offrire pari opportunità formative ai/lle migranti e ai figli/e di migranti. L'educazione, come ha scritto Jacques Delors nel Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo *Learning: the treasure within* (Delors, 1996), si presenta come necessaria alla persona per far sì che questa viva in modo responsabile il villaggio globale. La scuola, come luogo preposto all'educazione, ha il dovere di promuovere quattro tipi fondamentali di apprendimento tra loro correlati, quattro pilastri sui quali si dovrebbero basare l'azione educativa e la missione della scuola stessa: Imparare a conoscere, ovvero acquisire gli strumenti della comprensione; Imparare a fare, per essere capaci di agire in modo creativo nel proprio ambiente; Imparare a vivere insieme, in modo da partecipare e collaborare attivamente all'interno di un contesto fatto di relazioni; Imparare ad essere, un percorso che deriva dall'evoluzione dei tre precedenti (Delors, 1996). La scuola, quindi, sempre secondo il rapporto, dovrebbe offrire percorsi e strumenti finalizzati a sperimentare l'integrazione delle aree sopra considerate con tre dimensioni della formazione scolastica: etico-culturale, scientifico-tecnologica, economica-sociale ed orientare la persona verso l'autonomia e la cittadinanza attiva, indicazioni del rapporto Delors recepite dalle nuove indicazioni nazionali per la scuola (MIUR, 2018)¹. Queste tre aree di apprendimento racchiudono le dimensioni della persona, del

1 Il documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018 a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione riporta importanti considerazioni relative alla implementazione delle indicazioni contenute nel documento del Consiglio d'Europa "Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies" (2016) relative alle competenze, abilità e conoscenze necessarie per la convivenza democratica e che dovrebbero essere sviluppate nel corso della formazione di base. Tali indicazioni risultano inoltre in linea con la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'UE del 18.12.2006.

cittadino e del lavoratore che la scuola ha il compito di coltivare nell'ambito del curricolo scolastico. La scuola è luogo di vita quotidiana e di saperi culturali che la caratterizzano, ma nello stesso tempo è anche luogo di costruzione di esperienze sempre diverse e di preparazione al futuro. È nella capacità di comprendere quanto i saperi disciplinari siano portatori di valori e di chiavi essenziali per la comprensione della propria capacità di esserci, di apprendere, di creare, che la scuola può guardare con sguardi interessati e motivati a ogni singola persona. Lo sguardo delle nuove generazioni con background migratorio sul proprio vissuto educativo ha fornito una chiave di lettura del contesto scolastico e indicazioni per un rilancio dei percorsi formativi in chiave di maggiore inclusività rispetto alle differenze culturali e non solo.

2. Le nuove generazioni con background migratorio: tra ostacoli e resilienza

Dalla indagine svolta sul campo durante gli anni 2018-2022 tramite focus group e interviste in profondità² è emerso come le nuove generazioni con background migratorio abbiano vissuto con difficoltà il proprio percorso all'interno della scuola italiana e richiamano l'attenzione sulla necessità di rivedere i curricula in chiave interculturale e postcoloniale, in cui il punto di vista occidentale ed eurocentrico si apra al dialogo con narrazioni non egemoniche e sia più capace di includere sguardi differenti rispetto alle culture, al genere, alle storie altre. Le nuove generazioni chiedono quindi agli ambiti disciplinari di allargare i propri orizzonti, di tenere in considerazione più prospettive storiche e storiografiche, di fornire conoscenze di base sugli apporti culturali, artistici, scientifici e tecnologici tenendo conto del contributo dei vari popoli del mondo, in particolare nella narrazione della costruzione dei saperi condivisi. Ma al di là dei contenuti, quello che richiedono ad educatori e insegnanti è di rinnovare gli approcci pedagogici per incontrare non solo questa curvatura interculturale dei contenuti dei saperi disciplinari ma anche nuove modalità di relazione ed apprendimento delle nuove generazioni, indipendentemente dal background di provenienza. In particolare, è emersa con forza la necessità di sviluppare metodologie didattiche più aderenti ai mutati scenari socio-culturale, alle politiche di agire a livello di contrasto alle discriminazioni, ai processi di marginalizzazione ed esclusione sociale. Allo stesso tempo, come confermato anche dal rapporto della Fondazione ISMU 3/2021 *Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti*, si sono evidenziati percorsi scolastici individuali di *top performer*, e i partecipanti ai focus group e alle interviste in profondità hanno sottolineato come, più in generale, le competenze da loro

2 L'indagine ha riguardato 60 ragazzi e ragazze con background migratorio con genitori provenienti da 27 paesi di origine e attualmente residenti in 13 diverse regioni italiane. I risultati più estesi sono pubblicati nel volume di prossima uscita di Bernacchi e Chiappelli: *Genere e generazioni. Forme di attivismo femminista e antirazzista delle nuove generazioni con background migratorio* Franco Angeli, 2023.

sviluppate negli ambienti plurilingue e multiculturali che attraversano quotidianamente li abbia forniti di quella “marcia in più” di cui già Zanfini sottolineava l’esistenza e l’importanza in uno scenario globalizzato e in un mercato del lavoro allargato: a fronte di difficoltà tuttora esistenti nei percorsi scolastici e nell’inserimento nel mercato del lavoro italiano, si evidenzia come questi ragazzi e ragazze trovino più facilmente inserimento in ambiti di lavoro internazionali o internazionalizzati, che valorizzano le competenze di lavoro in team multietnici, la conoscenza di più lingue tra cui quelle del paese di origine dei genitori, la capacità di gestire l’imprevisto in termini di *problem solving* (Zanfrini, 2018).

3. Alcune indicazioni emerse dalla ricerca

- *Uscire dall’etnocentrismo dei curricula*: adottare una prospettiva multiculturale nella scuola adottando anche un recupero storico-culturale dell’esperienza coloniale - in particolare, prestando attenzione a proporre analisi che includano molteplici narrazioni, non solo ed esclusivamente a partire da un punto di vista non occidentale.
- *Ampliare in una prospettiva interculturale i contenuti curriculari*, riconoscendo il contributo dei vari popoli del mondo alla scienza, alla letteratura, all’arte...
- *Adottare una prospettiva post-coloniale e intersezionale*.
- *Superare pregiudizi e stereotipi*: cambiare le narrazioni sulle diversità (linguistiche, culturali, religiose, di genere...) reintroducendo il tema del razzismo nel dibattito teorico e nelle classi, assumendo una prospettiva genealogica rispetto ai pregiudizi, decostruendo le e/o identità nazionale tout court e prestando attenzione alle dinamiche transnazionali degli attuali movimenti migratori.
- *Agire a livello di sistema scolastico e sociale*: prendere in considerazione disuguaglianze e pregiudizi presenti nella scuola ma anche nell’ambiente sociale, in particolare accettare la natura intrinsecamente conflittuale del contatto culturale e tener conto del continuo rapporto intersezionale tra le differenze, al fine di dotarci di quegli strumenti teorici per la gestione nonviolenta dei conflitti di cui la nostra società ha bisogno.
- *Rinnovare le metodologie e le strategie didattiche in senso partecipativo e a sostegno della cittadinanza attiva*: riconoscere gli studenti in generale, e quelli migranti o di origine migrante in particolare, come soggetto autonomo con cui dialogare, con cui condividere e costruire conoscenza, come parte attiva della classe, della scuola, della comunità locale e della società nel suo complesso.
- *Occuparsi dei grandi temi attuali*: collegare la didattica alle grandi sfide attuali, senza trascurare la prospettiva storica e adottando approcci multidisciplinari.
- *Attuare valori e norme e promuovere azioni politiche coerenti con valori come i diritti umani, la giustizia sociale e l’uguaglianza che trascendono i confini nazionali*: adottare una prospettiva di cittadinanza globale.

Bibliografia

- Bourdieu P. (1998). *La domination masculine*. Edition du Seuil [trad. it. *Il dominio maschile*. Milano, Feltrinelli, 2009].
- Burgio G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: Franco Angeli.
- Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. <https://rm.coe.int/16806ccc0c>
- Delors J. (1996). *Learning: the treasure within* [trad. it. *Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, I libri dell'Unesco, Roma, Armando, 1997].
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (Eds.). (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it/-documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Parlamento Europeo (2006). *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)* <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:-394:0010:0018:it:PDF>
- Tarozzi M. (2011). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Zanfrini L. (2018). Cittadini di un mondo globale. Perché le seconde generazioni hanno una marcia in più in Studi emigrazione. *International Journal of Migration Studies*, 209(86), 53-90.
- Zoletto D. (2011). *Pedagogia e studi coloniali. La formazione critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*. Pisa: ETS.

Il potenziale formativo della Mobilità Umana

Francesco De Maria

Ricercatore (RTDa) - Università degli Studi di Firenze
francesco.demaria@unifi.it

1. Mobilità Umana: concetti introduttivi

La mobilità umana è definita a livello internazionale come la libertà e la scelta che le persone hanno o possono avere di spostarsi o meno (UNDP, 2009). Questa interpretazione implica che vi sia un approccio globale alla migrazione basato sui diritti umani e su una visione dei processi migratori democratica ed emancipatoria (Piper, 2020). I dati forniti dalle Nazioni Unite (UNDESA, 2020) sulle migrazioni internazionali ci dicono che le persone che risiedono in un paese diverso da quello di nascita sono oggi 281 milioni (3.6% della popolazione mondiale). La percentuale dei cosiddetti “migranti economici” (che si trovano in età lavorativa tra i 20 e 64 anni) (UNDESA, 2020) è pari al 69% del totale, con una percentuale di donne del 41.5% (ILO, 2021). L’Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (UNHCR, 2022) fa rientrare invece all’interno della categoria di “migrazione forzata” 89.3 milioni tra rifugiati, richiedenti asilo e sfollati interni o esterni. Dal monitoraggio dei flussi migratori, oggi sappiamo che gli spostamenti avvengono nella metà dei casi tra paesi di origine e destinazione della stessa regione geografica: in Europa si arriva al 70%; in Africa subsahariana questo dato è pari al 63%. Ciò che emerge, inoltre, è che i paesi ad alto reddito attraggono il maggior numero di migranti internazionali volontari; i paesi a basso e medio reddito assorbono invece la quasi totalità dei migranti forzati. Questo determina un differente impatto in termini di potere trasformativo della migrazione per lavoro, a beneficio prevalente dei Paesi ad alto reddito (UNDESA, 2020). Gli studi previsionali (Acostamadiedo, Sohst, Tjaden, Groenewold, de Valk, 2020) mostrano un quadro globale da qui al 2030, con un focus specifico sull’Unione Europea, caratterizzato da un probabile aumento dei flussi regolari verso l’UE tra il 21% e il 44% con: maggiore migrazione per motivi economici, domanda di lavoro in crescita nell’UE e aumento di lavoratori migranti altamente qualificati. I *Migration Studies* (Bastia, Skeldon, 2020) si occupano ormai da decenni del nesso migrazione-sviluppo, dell’evoluzione dei concetti di cause, determinanti e *drivers* della migrazione (Carling, Collins, 2018) e del rapporto tra aspirazione e capacità migratoria, che condiziona la realizzazione di un progetto migratorio più o meno volontario (Carling, 2002; Carling, Schewel, 2018; de Haas, 2021). Da un punto

di vista pedagogico, il costrutto di aspirazione migratoria ha un ruolo significativo nella costruzione di traiettorie esistenziali e progetti di vita consapevoli, al cui interno il progetto di migrazione si pone come una possibilità di sviluppo personale e sociale e non per forza sempre come una necessità inevitabile. La componente individuale dei *drivers* della migrazione legata ad aspirazioni, esperienze e risorse personali è la dimensione meno esplorata nella letteratura internazionale (Czaika, Reinprecht, 2020), nonostante la migrazione venga concettualizzata come una funzione del rapporto tra aspirazione e capacità migratoria, in cui l'*agency* del soggetto incide nella costruzione dei processi migratori che vengono sviluppati all'interno di determinati insiemi di strutture di opportunità presenti o percepite nel contesto di vita e di lavoro (de Haas, 2021).

2. Potenziale migratorio e *Potential Im/Mobility*

La ricerca educativa nel campo delle migrazioni ha iniziato a occuparsi dei processi di trasformazione sociale che sottendono i fenomeni migratori, con un focus sulla costruzione di vite libere e dignitose (Mecheril, 2018). L'approccio critico-trasformativo della ricerca in educazione degli adulti permette di definire il pubblico migrante come l'insieme di soggetti, individui o gruppi, impegnati in processi di trasformazione delle proprie condizioni educative (Federighi, 2018). Queste ultime influenzano il modo in cui si può verificare la nascita di un'aspirazione migratoria che da sola, tuttavia, non basta a definire il potenziale formativo della mobilità umana (Del Gobbo, 2007; Del Gobbo, Esposito, 2020; Del Gobbo, Galeotti, De Maria, 2020). La problematizzazione e la validazione empirica del costrutto di Potenziale migratorio come categoria di analisi della mobilità umana si fondano su una ricerca educativa realizzata in Costa d'Avorio nel triennio 2017/2019 con un campione non probabilistico, ragionato e per criteri pertinenti con l'oggetto di studio di circa 1700 giovani tra 15 e 34 anni (De Maria, 2021). Si è trattato di una ricerca empirica di tipo osservativo, con livelli di strutturazione variabili e la triangolazione di teorie, metodi e dati. Lo studio ha seguito un approccio quali-quantitativo, in linea con l'impianto metodologico dei Mixed Methods Research, ed è stato sviluppato attraverso un disegno di ricerca esplorativo-sequenziale (Creswell, Clark, 2011; Trinchero, Robasto, 2019). Uno dei risultati finali è stato la validazione fattoriale di una scala di misura del potenziale migratorio. Il Potenziale migratorio può essere definito come un modello di analisi multidimensionale della mobilità umana (Fig. 1) composto da quattro categorie principali: le caratteristiche del progetto di migrazione, le variabili che definiscono le condizioni educative del potenziale migrante, l'aspirazione migratoria e il potenziale di conoscenza del soggetto e del contesto in cui vive. Questo modello può favorire: la comprensione delle tipologie di mobilità e le ragioni che spingono le persone a pianificare un progetto migratorio; l'analisi dei *drivers* della migrazione e la definizione di profili migratori potenziali; la costruzione di politiche e misure informate e basate su evidenze. La dimensione formativa potenziale

nella costruzione di un progetto migratorio permette di formalizzare quella tipologia di mobilità umana definibile come *Potential Im/Mobility*, che supera la categoria di immobilità involontaria e si riferisce a persone che non realizzando un progetto di migrazione per l'assenza di capacità e risorse sufficienti, posseggono un potenziale migratorio variabile il quale, se sviluppato, può favorire nel proprio paese di origine la costruzione di progetti di vita che possono includere una scelta migratoria futura sempre percorribile, frutto anche dello sviluppo di nuove capacità (De Maria, 2021).

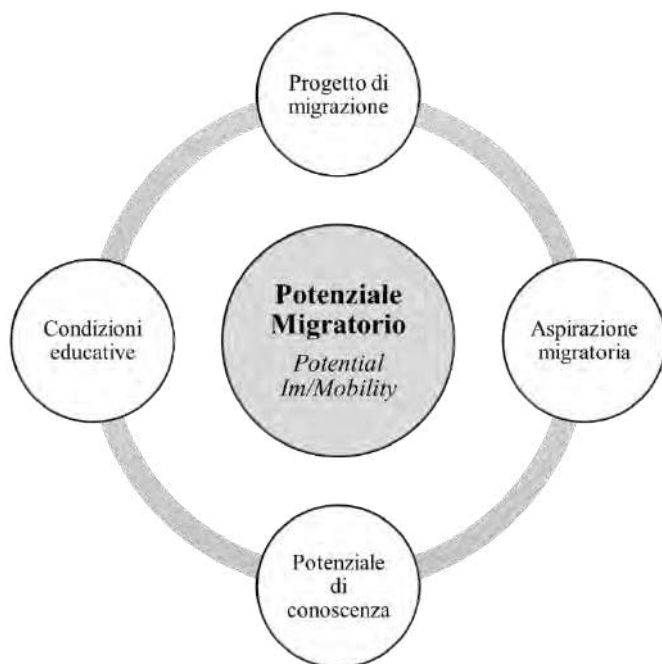


Fig. 1: Modello di analisi del Potenziale migratorio (De Maria, 2021, p. 95)

3. Mobilità sociale: una sfida educativa

Gli esiti della ricerca hanno permesso una rilettura e reinterpretazione della Mobilità umana come paradigma che supera il tema dei fenomeni migratori e, in prospettiva interdisciplinare, si colloca trasversalmente tra *Migration Studies* e la più recente Pedagogia della migrazione. Si può parlare di Mobilità umana in termini di: mobilità sociale, per il miglioramento delle condizioni di vita del migrante o del potenziale migrante, con ricadute sul proprio benessere individuale e sociale; transizione, in cui il soggetto costruisce un progetto migratorio e di vita definendo traiettorie e scenari molteplici e potenziali, rispondenti a bisogni e aspettative personali e professionali. La dimensione del potenziale formativo può essere una chiave interpretativa che apre a nuove possibilità di sviluppo per il soggetto e per

la propria comunità di appartenenza. Le condizioni educative, i bisogni formativi, le aspirazioni personali e professionali, le esperienze pregresse, le motivazioni, le capacità, le risorse e i desideri di cambiamento sono variabili che influenzano il progetto migratorio e definiscono il potenziale migratorio. Allo stesso tempo sono le basi da cui partire per promuovere la costruzione di progetti di vita intenzionali nei paesi di origine, alternativi alla strada migratoria; ma su cui poter progettare azioni educative mirate nei paesi di destinazione e accoglienza dei migranti.

Bibliografia

- Acostamadiedo E., Sohst R., Tjaden J., Groenewold G., de Valk H. (2020). *Assessing Immigration Scenarios for the European Union in 2030. Relevant, Realistic and Reliable?* Geneva: International Organization for Migration.
- Bastia T., Skeldon R. (Eds.). (2020). *Routledge Handbook of Migration and Development*. London: Routledge.
- Carling J. (2002). Migration in the age of involuntary immobility: Theoretical reflections and Cape Verdean experiences. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 28 (1), 5-42.
- Carling J., Collins F. (2018). Aspiration, desire and drivers of migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44 (6), 909-926.
- Carling J., Schewel K. (2018). Revisiting aspiration and ability in international migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44 (6), 945-963.
- Creswell J.W., Clark V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Czaika M., Reinprecht C. (2020). *Drivers of migration. A synthesis of knowledge*. IMI working paper 163.
- de Haas H. (2021). A theory of migration: the aspirations-capabilities framework. *Comparative Migration Studies*, 9 (8).
- De Maria F. (2021). *Il Potenziale Migratorio. Una categoria di analisi per la ricerca e l'azione educativa*. Roma: Aracne.
- Del Gobbo G. (2007). *Il processo formativo tra potenziale di conoscenza e reti di saperi: un contributo di riflessione sui processi di costruzione di conoscenza*. Firenze: FUP.
- Del Gobbo G., Galeotti G., De Maria F. (2020). *Ricerca educativa e mobilità umana: uno studio esplorativo sui giovani in Costa d'Avorio*. Firenze: Editpress.
- Del Gobbo G., Esposito, G. (2020). Mobilità umana e inclusione. In C. Benelli, M.G. Casares (Eds.), *(In)Tessere relazioni educative* (pp. 113-132). Milano: FrancoAngeli.
- Federighi P. (Ed.). (2018). *Educazione in età adulta Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: FUP.
- ILO. International Labour Organization (2021). *Global Estimates on International Migrant Workers – Results and Methodology*. Geneva: International Labour Office.
- Mecheril P. (2018). Orders of belonging and education. In D. Bachmann-Medick, J. Kuzege (Eds.), *Migration: Changing Concepts, Critical Approaches* (pp. 121-138). Berlin: de Gruyter.
- Piper N. (2020). Rights-based approaches to migration and development. In T. Bastia, R. Skeldon (Eds.), *Routledge Handbook of Migration and Development* (pp. 275-283). London: Routledge.

- Trinchero R., Robasto D. (2019). *I Mixed Methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- UNDESA. United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2020). *International Migration 2020 Highlights (ST/ESA/SER.A/452)*.
- UNDP. United Nations Development Programme (2009). *Human Development Report. Overcoming barriers: Human Mobility and development*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- UNHCR. United Nations High Commissioner for Refugees (2022). *Global Trends: Forced Displacement in 2021*. Geneva: UNHCR.

Il Bilancio di competenze con gli immigrati. Un'azione educativa di natura sociale

Manuela Ladogana

Ricercatrice - Università degli Studi di Foggia
manuela.ladogana@unifg.it

“Sotto certi aspetti siamo tutti soggetti precari, soggetti in movimento, seppure con diversi percorsi esistenziali”.
(Pinto Minerva, 2005, p. 52)

1. Lo sfondo del discorso

L'esperienza migratoria connota in maniera significativa le società contemporanee.

A livello pedagogico emerge forte la necessità di assumere il fenomeno dei flussi migratori non come mero evento congiunturale – come accadimento da valutare esclusivamente in termini quantitativi – ma come espressione della “mobilità umana” verso speranze di miglioramento del proprio futuro, nella prospettiva di un progetto di inclusione sociale dinamico e potenzialmente in grado di generare risorse.

Ma come ricondurre a unità questa esperienza molteplice e frammentata del reale? Come fronteggiare il disorientamento? Come sostenere la costruzione di “una identità *in-transito*, aperta, dinamica, incompiuta, in grado di trasformarsi per differenziarsi in una molteplicità di sé?” (Pinto Minerva, 2005, p. 34).

Il richiamo va, in questa sede, all'orientamento assunto come strategia educativa permanente, di forte responsabilità sociale, utile a sostenere i soggetti migranti in una transizione difficile e complessa: quella da un contesto da cui si allontanano (per tante ragioni) a un contesto che potrebbe aprire futuri “altri” in cui costruire nuova vita.

Nello specifico, si presta attenzione alla costruzione del progetto professionale – che si allarga a progetto di vita – degli immigrati assumendo una prospettiva sistemica che colloca la riflessione sulla loro istanza lavorativa in un contesto più ampio di significati, cogliendo il nesso inscindibile tra identità e lavoro. Configurandosi come fattore essenziale di realizzazione, intellettuale e morale, ed emancipazione (quindi di inclusione sociale), l'assunzione di un lavoro contribuirebbe infatti a rendere possibile il passaggio “dal sogno [di un futuro migliore] al progetto” (Grimaldi, Porcelli, Rossi, 2015, p. 54).

L'azione orientativa agisce allora da “catalizzatore sociale”, nel momento in cui offre agli immigrati l'occasione di riconsiderare consapevolmente il personale

patrimonio di competenze, saperi, abilità e, al contempo, i “nuovi” contesti organizzativi e sociali in cui tale patrimonio può essere riattivato e riorganizzato per il raggiungimento di una piena e più compiuta emancipazione. Va da sé che il patrimonio di risorse di cui dispongono quei soggetti costituisce (*potrebbe costituire*) il “capitale umano” da mettere in gioco nella relazione con il mercato del lavoro.

Qui si intende rilanciare l’impegno pedagogico alla progettazione di interventi di orientamento formativo, a forte connotazione narrativa, specificamente rivolti a immigrati. L’esperienza del narrare può rappresentare per gli immigrati non soltanto un atto relazionale e comunicativo ma soprattutto una occasione di “messa in ordine” – spaziale e temporale, cognitiva ed emotiva – di biografie spesso frammentate, confuse, dolorose: si configurerebbe cioè come presa di consapevolezza, di intenzionalità e assunzione di responsabilità rispetto ai progetti futuri.

Tale riflessione trova spazio privilegiato all’interno dell’orientamento narrativo (Batini, Del Sarto, 2005) che, facendo leva sulla categoria della “narratività” in chiave autobiografica, mira a promuovere l’autonomia della persona. L’enfasi è posta sull’importanza del narrarsi e del narrare la propria storia, nell’ottica di un recupero di abilità, apprendimenti, comportamenti ed esperienze utili a un rilancio di sé nel futuro.

In particolare, per la sua vocazione spiccatamente idiografica, ovvero qualitativa, il Bilancio di competenze appare una metodologia più significativa di altre per rilevare – *dalla loro prospettiva* – la percezione che gli immigrati hanno dell’esperienza migratoria, cogliendone la complessità intrinseca. La migrazione, inizialmente vissuta come frattura, potrebbe trasformarsi in occasione di incontro, di *chance*, di riprogettualità esistenziale. Emergerebbero così percorsi migratori che, se opportunamente risignificati, possono rivelarsi fonte di cominciamento, di nuova luce.

Pur facendo riferimento a un impianto generale riconosciuto e condiviso, rappresentato dal modello francese che lo definisce “un processo personalizzato, guidato da un esperto, di identificazione delle potenzialità personali e professionali suscettibili di essere investite nella elaborazione e realizzazione di un progetto di inserimento sociale e professionale” (Aubret, Aubret, Damiani, 1990, p. 56), il Bilancio di Competenze si apre a molteplici ed eterogenee (per finalità e funzioni, destinatari e strumenti) applicazioni – e contesti d’applicazione. Ed è proprio l’applicabilità a qualsiasi gruppo e/o contesto sociale (unitamente all’assunzione della “narratività” e dell’“esperienza” come categorie fondanti l’azione orientativa) a qualificare questa metodologia come procedura educativa di natura eminentemente sociale (Ladogana, 2019).

2. Il Bilancio di competenze, un’ermeneutica dell’esperienza

Il percorso di Bilancio si realizza all’interno di uno spazio di relazione fortemente individualizzato e personalizzato in cui il soggetto ripercorre, raccontandola, la

propria biografia (personale, formativa e lavorativa), scomponendola e ricomponendola nuovamente.

Quattro le direzioni da indagare: 1) Conoscenza di sé; 2) Conoscenza della realtà sociale e del mondo del lavoro; 3) Sviluppo della capacità progettuale; 4) Maturazione della capacità decisionale.

Strutturandosi all'incrocio di tali traiettorie, gli obiettivi di un percorso di Bilancio declinato sulla specificità degli immigrati sono i seguenti:

- ricostruire/analizzare la storia formativa e lavorativa e le acquisizioni professionali dei singoli partecipanti;
- valorizzare le conoscenze/abilità/competenze acquisite;
- individuare i punti forti e le aree di sviluppo;
- facilitare la stesura del piano d'azione, guidando i partecipanti nell'individuazione delle risorse reperibili, fissando gli obiettivi, prossimali e distali, da raggiungere;
- costruire un curriculum vitae;
- gestire un colloquio di lavoro/selezione;
- acquisire conoscenze sui principali canali per la ricerca attiva del lavoro;
- elaborare un progetto di sviluppo professionale.

L'attenzione è da porre intorno a due macro-gruppi di dimensioni: uno attinente i fattori oggettivi/contextuali (ad esempio: appartenenza geografica, status socio economico, variabili contestuali ecc.) e l'altro attinente i fattori soggettivi/individuali (ad esempio: competenze individuali e sociali, potenziale di sviluppo, ecc.). Nell'ottica di rilevare e potenziare la propria occupabilità, i dati oggettivi di tipo anagrafico e/o occupazionale si devono mettere in relazione con quelli soggettivi di origine biografica ed esperienziale.

Dal punto di vista metodologico, la narrazione rappresenta la metodologia privilegiata per facilitare i processi di introspezione e di esplicitazione delle esperienze vissute, attivando un percorso (cognitivo ed emotivo) di rievocazione di eventi e connessioni tra gli eventi stessi. Ed è proprio l'elaborazione "in formato narrativo" delle esperienze (formali, non formali, informali) di vita, di formazione, di lavoro a favorire una re-attribuzione di senso e significato a ciò che si è fatto e, cosa ancora a più importante, a ciò che si intende perseguire. In tal senso, l'esperire autobiografico si fa procedura di risignificazione ermeneutica, contribuendo a ricollocare gli eventi in un ordine e in un contesto dotati di senso. Nello spazio temporale del percorso di Bilancio, il soggetto (immigrato) può sperimentare un nuovo modo di procedere nella progettazione di sé (rispetto a ciò che vuole o può fare), orientando, con responsabilità di azione e consapevolezza di intenti, le proprie scelte. E può farlo grazie all'instaurarsi di una relazione costruttiva capace di favorire uno spazio di reciproca comprensione entro cui il beneficiario assume su di sé la responsabilità del suo evolversi e svilupparsi, mentre il consulente si pone al servizio del beneficiario, tenendo insieme, attraverso l'utilizzo di specifici strumenti, le azioni del percorso di Bilancio. È opportuno puntualizzare che le azioni del Bi-

lancio impegnano e coinvolgono diverse figure professionali, con responsabilità distinte ma complementari, a seconda della singolarità e specificità del beneficiario. Nel caso di percorsi di Bilancio con immigrati sono coinvolte specifiche figure professionali, quali il mediatore linguistico ed interculturale. Quello della “lingua” è infatti un problema con cui confrontarsi. Soprattutto occorre fermarsi a riflettere su cosa significa per l’immigrato raccontare di sé con la “lingua degli altri”: quante sfumature, emozioni rischiano di perdersi nella traduzione? Quante riduzioni di significato? Le narrazioni *in-bilico* tra lingua madre e lingua d’accoglienza potrebbero perdere pregnanza (e quindi soffocare aspirazioni, progetti, ricostruzioni). Oppure “costringere a fare sforzi che producono creatività. [...] Che consentono, a volte, quasi una rinascita. [...] E così la seconda lingua si impadronisce di nuove memorie e significati che l’arricchiscono e la vivificano come linfa vitale” (Favaro, 1996, p. 121): ecco allora che il Bilancio di competenze si configura come dispositivo di connessione narrativa entro cui si aprono narrazioni che diventano, man mano che si delineano e approfondiscono, veri e propri progetti di vita.

Bibliografia

- Aubret J., Aubret F., Damiani C. (1990). *Les bilans personnels et professionnels: guide méthodologique*. Paris: EAP Edition.
- Batini F., Del Sarto G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Trento: Erikson.
- Favaro G. (1996). Migrazione femminile e racconto di sé. *Adulità*, 4, 115-121.
- Grimaldi A., Bosca M.A., Porcelli R., Rossi A. (2015). AVO: lo strumento Isfol per l’occupabilità dei giovani. Dalle premesse culturali ai criteri generativi. *Osservatorio Isfol*, V(1-2), 63-86.
- Ladogana M. (2019). Dal racconto al progetto. Le potenzialità del Bilancio di competenze. In L. Cerrocchi (Ed.), *Narrare la migrazione come esperienza formativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva F. (2005). Menti migranti per un mondo plurale. In P. Guaragnella, F. Pinto Minerva (Eds.), *Terre di esodi e di approdi* (pp. 34-55). Bari: Progedit.

Mediazione interculturale e facilitazione linguistica in italiano L2: professionalità pedagogiche da potenziare

Zoran Lapov

Ricercatore (RTDa) - Università degli Studi di Firenze
zoran.lapov@unifi.it

1. Premesse

Similmente ad altri contesti europei interessati dal fenomeno, la realtà italiana ha conosciuto, assieme all'immigrazione, mutamenti di natura demografica, economica, sociale, culturale, politica, linguistica e altra, tutti riflettuti altresì nella vita scolastica (Vaccarelli, 2001; Fiorucci, 2017). Come risultato, non si sono fatte attendere strategie né indicazioni operative a livello tanto europeo che nazionale (Vedovelli, 2010; Council of Europe, 2011).

Segnata da una varietà di approcci culturali e politici, la scuola italiana si è mostrata complessivamente piuttosto aperta, accogliente e inclusiva nei confronti delle diversità – e affinità – importate dalle presenze immigrate (alunne/i, famiglie, comunità, ecc.). Da un lato, le indicazioni ministeriali, dall'altro, l'impegno tangibile delle istituzioni scolastiche, nell'insieme hanno giovato alla costruzione di un clima operativo globalmente valutabile come buono, nonché migliorabile.

A questi si aggiunge un altro ambito che è stato toccato dalla mobilità umana internazionale e dalle corrispondenti trasformazioni: il mondo della ricerca, nella fattispecie quella pedagogica, le cui forze avevano contraccambiato i ricchi spunti ricevuti dal fenomeno con altrettanti contributi inerenti ai processi formativi, alla relazionalità socio-educativa, all'inclusività dei servizi e alla relativa modellizzazione pedagogica.

2. Esperienze locali e bisogni dell'utenza

In uno scenario così definito, si rileva come le professionalità pedagogiche messe in campo variano da un soggetto all'altro, da un'aula all'altra, da un istituto all'altro... da un territorio all'altro. In parafrasi, si staglia l'importanza delle esperienze locali nel loro ruolo di duplice indicatore, ovvero:

- 1) oltre a esercitare un certo impatto sui percorsi di inserimento e inclusione della popolazione scolastica d'origine immigrata,
- 2) le esperienze locali testimoniano la frammentarietà dell'intervento e la necessità

di politiche maggiormente omogenee, pur sempre modulabili a seconda delle esigenze e delle specificità caratterizzanti i singoli ambiti di applicazione.

È prassi ormai piuttosto diffusa, tra i professionisti che si dedicano a promuovere l'inclusione scolastica, di costruire azioni ed erogare servizi a favore delle alunne e degli alunni immigrati in base alle loro necessità primarie. Ebbene, i bisogni specifici di giovani immigrati, specie se di recente arrivo, possono essere ricompresi in due processi determinanti per orientare il loro benessere in emigrazione:

- l'inserimento linguistico-culturale e
- l'ambientamento socio-relazionale (Lapov, 2019, 2020, 2021).

Allargando la visuale, osserviamo di fatto una catena di processi concomitanti e interconnessi, importanti per tutti gli attori coinvolti – le famiglie, il corpo docente, le istituzioni, vale a dire per l'intera comunità educante.

3. Professioni dell'inclusione: la mediazione e la facilitazione linguistica

Alla luce di quanto premesso, il modello di cui nel presente scritto salda in un certo modo le politiche scolastiche emanate a livello nazionale e gli orientamenti promossi dalla ricerca pedagogica con l'esercizio di inclusione praticato a livello locale. Maturato nel Comune di Firenze nell'arco di oltre vent'anni, il detto modello si esplicita in particolar modo attraverso il lavoro congiunto di due figure professionali:

- quella del mediatore interculturale e
- quella del docente-facilitatore linguistico in italiano L2 (lingua seconda).

I due servizi – uno gestito dall'Associazione Progetto Arcobaleno, l'altro dalla Rete dei Centri di alfabetizzazione in italiano L2 del Comune di Firenze – operano sul territorio comunale in stretto raccordo con tutte le scuole primarie e secondarie di primo grado (primo ciclo d'istruzione pubblica), più alcuni istituti del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado coinvolti da circa 5 anni (Lapov, 2020).

Nell'esperienza fiorentina, quale esempio territoriale d'intervento socio-educativo che combina approcci teorici e pratici incentrati sui bisogni, la mediazione interculturale e la facilitazione linguistica in italiano L2 rappresentano risorse concrete che si caratterizzano per una serie di elementi, quali:

- continuità del servizio (23 anni),
- radicamento sul territorio,
- inserimento nell'offerta formativa del Comune di Firenze,

- impostazione di lavoro fondata sulle competenze professionali di taglio pedagogico-interculturale,
- essere qualificati come buona pratica.

Considerata la solida presenza e le specifiche competenze professionali che li definiscono, i due servizi offrono un vitale supporto metodologico-operativo all'intero sistema scuola del Comune di Firenze: senza andare troppo lontano nel tempo, basti ricordare il biennio segnato dall'emergenza e dalle misure anti-Covid, che ha costituito per il mondo della scuola un ulteriore banco di prova, superato nella realtà fiorentina – nonostante le distanze – con buoni risultati giacché nessuno era stato lasciato indietro (Lapov, 2020, 2021; cfr. anche Pona, 2020).

4. Questioni irrisolte

E perché, nonostante la loro utilità e qualità, queste due professionalità – ciascuna con le proprie esperienze e specificità – stentano ad affermarsi in maniera più consistente e continuativa?

Doveroso aprire la riflessione osservando come la principale differenza che distingue i due servizi è la seguente:

- mentre la facilitazione linguistica in italiano L2 registra casi di un servizio strutturato, quello di mediazione interculturale a scuola non offre presupposti per poter maturare analoghe esperienze.

Più in generale:

- non si tratta di professioni diffusamente incorporate nel sistema scuola,
- in parte nemmeno riconosciute, specie quella del mediatore (formazione discontinua, poche ore, bassa retribuzione, mancano inquadramento, albi professionali, concorsi, ecc.),
- nonché incastrate nel carattere episodico e circoscritto del loro impiego, spesso affidato alle organizzazioni del terzo settore.

A fronte dell'impegno progettuale e operativo del Comune di Firenze e delle strutture coinvolte, restano quindi irrisolte questioni concernenti soprattutto i processi di professionalizzazione delle due figure. Ovvero, i servizi di mediazione interculturale e di facilitazione linguistica in italiano L2, ormai radicati sul territorio e qualificati come buone pratiche, postulano nondimeno ulteriori investimenti sul piano del loro

- riconoscimento,
- valorizzazione,

- formazione e
- potenziamento professionale ed economico.

5. Verso una proposta pedagogica

In base alle condizioni socio-economiche e alla disponibilità di opportunità occupazionali, i professionisti della mediazione interculturale non possono, di solito, permettersi di operare solo ed esclusivamente in ambito scolastico-educativo, fatto che li porta a espandere le loro prestazioni ad altri contesti professionali – quello sanitario, sociale, penitenziario, ecc. (Fiorucci, 2000; Jabbar, 2000; Catarci *et al.*, 2009); diversi altri sono costretti a combinare la propria professione con lavori che, non di rado, oltrepassano i confini del microcosmo della mediazione.

Data la maggiore organicità del servizio di facilitazione linguistica in italiano L2 (Vaccarelli, 2001; Vedovelli, 2010; Pona, 2020), il personale facilitatore di Firenze coniuga il proprio lavoro, laddove necessario e possibile, con altri servizi linguistici, anche fuori dai circuiti scolastici: parte di loro tenta, al contempo, le vie di un inserimento professionale più stabile, aspirando – il più delle volte – alla qualifica di docente curricolare.

Le due figure professionali possono talora confluire in un'unica persona. Questa fusione di ruoli e competenze comporta benefici sul piano professionale, nonché economico, con particolare riferimento alla situazione sperimentata da mediatrici e mediatori. Esempi concreti, collaudati dall'esperienza fiorentina, dimostrano come le due professioni in tandem forniscono spunti interessanti per una più inclusiva e più proficua vita scolastica.

Sarebbe, pertanto, auspicabile – in termini di proposta pedagogica – promuovere azioni di consolidamento e prevedere un percorso di modellizzazione di questo connubio professionale. In altre parole, occorrerebbe riconsiderare le carenze rimarcate sopra, a partire da quelle relative al tema del riconoscimento, della formazione e della professionalizzazione, destinando loro maggiori attenzioni per arrivare a produrre un impatto più incisivo sull'applicazione pratica di questa duplice figura professionale, quale fonte di plurime potenzialità socio-pedagogiche e interculturali. Un tale investimento, volto a potenziare le competenze e l'uso di queste due professionalità, aprirebbe – sul piano della qualità, efficacia e sostenibilità dei processi formativi e di inclusione scolastica – nuovi orizzonti nell'operato di chi si dedica, malgrado le frequenti condizioni precarie tipiche della mediazione e della facilitazione linguistica, a svolgere tali lavori con dedizione e persistenza.

Riferimenti bibliografici

- Catarci M., Fiorucci M., Santarone D. (Eds.). (2009). *In forma mediata. Saggi sulla mediazione interculturale*. Milano: Unicopli.
- Council of Europe (2011). *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educa-*

- zione plurilingue e interculturale*. Strasbourg: Council of Europe, 2010 & Università degli Studi di Milano, «Italiano LinguaDue», Suppl. al n. 1, 2011.
- Fiorucci M. (2000). *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*. Roma: Armando.
- Fiorucci M. (2017). Scuola e immigrazione. Il contributo della mediazione alla cittadinanza interculturale. *Civitas educationis – Education, Politics and Culture*, 6(2), 253-267.
- Jabbar A. (2000). Mediazione socioculturale e percorsi di cittadinanza. *Animazione Sociale*, 10, XXX(146), 82-88.
- Lapov Z. (2019). Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica. *Ricerche pedagogiche*, LIII(211), 75-94.
- Lapov Z. (2020). In DaD con alunni di recente immigrazione: pratiche, soluzioni, relazioni. *RicercaAzione*, 12(2), 143-168.
- Lapov Z. (2021). Esperienze di DaD 2020 con alunni di recente immigrazione: punti di forza e debolezza. *Pedagogia oggi*, XIX(1), 42-49.
- Pona A. (2020). Fare italiano L2 a distanza. Un modello operativo per la scuola. *L2elledue, Periodico di informazione e formazione per insegnanti di italiano L2*, 4, 11-12.
- Vaccarelli A. (2001). *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale*. Pisa: ETS.
- Vedovelli M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*. Roma: Carocci.

Per una Rete territoriale integrata e inclusiva: un progetto di ricerca

Rosella Persi

Professoressa Associata - Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"
rosella.persi@uniurb.it

1. Il progetto *Reti Inclusive Territoriali Integrate*

Alla luce di un quadro di riferimento teorico (Fiorucci, 2020; Santerini, 2017; Loiodice, Ulivieri, 2017; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2007; Cambi, 2006), ma anche politico-sociale, che attribuisce valore alla *dimensione interculturale* (Portera, 2022; D'Ignazi, 2020) del vivere sociale, un'esperienza significativa è costituita da un Progetto svolto nella Regione Marche, cui ho partecipato, finalizzato alla costruzione di un sistema (Rete) territoriale, orientato a integrare e coordinare le professionalità esistenti e gli interventi già avviati sul territorio, potenziando le competenze e i dispositivi da utilizzare in ambito domiciliare e scolastico.

I nuclei familiari e monoparentali con minori, provenienti da Paesi Terzi rappresentano i destinatari del Progetto (*Fondo Europeo Asilo Migrazione e Integrazione*), svolto in collaborazione con la Prefettura di Pesaro-Urbino. Tale progetto si pone l'obiettivo di individuare e ridurre i fattori che determinano le condizioni di disagio. La metodologia operativa adottata è stata quella del *capacity building*, vale a dire, la strutturazione di contesti integrati d'intervento che consentano ai destinatari di acquisire abilità e competenze per la risoluzione positiva delle situazioni di difficoltà e di inadeguatezza.

Di qui l'articolata denominazione del Progetto come Reti Inclusive Territoriali Integrate (R.I.T.I), che concentra l'attenzione, in primis, sulle *Reti* perché le attività e i soggetti da mettere a sistema sono diversi e, pertanto, i percorsi differenziati di *capacity building* possono essere rivolti sia ai destinatari che agli stessi attori del welfare territoriale. *Inclusive* fa riferimento alle attività di formazione che sono rivolte a tutti, anche a funzionari e operatori, evitando così la realizzazione di interventi "esclusivamente" destinati a famiglie e minori provenienti da Paesi Terzi col rischio di isolarli nel loro contesto locale. *Territoriali* in quanto rivolte a valorizzare le attività esistenti nello spazio regionale e, infine, *Integrate*, per l'intento di far convergere su obiettivi comuni le diverse attività svolte dai soggetti territoriali.

2. L'attività di ricerca: criteri metodologici, strutture e modalità di risposta ai nuovi problemi e bisogni

Il lavoro si è avviato con una puntuale attività di mappatura, nell'arco temporale di mesi, da luglio 2021 a marzo 2022, utile a conoscere quali fossero le realtà, dalle istituzionali alle associative, del territorio, effettivamente e direttamente impegnate con famiglie in condizioni di difficoltà e ragazzi con background migratorio. Successivamente sono stati individuati e contattati gli interlocutori: responsabili ATS, assistenti sociali, responsabili e/o educatori di Associazioni e Centri di Aggregazione Giovani.

Nell'ambito della ricerca qualitativa è stato utilizzato lo strumento dell'intervista semi-strutturata (Ricolfi, 2001; Baldacci, Frabboni, 2013). I 18 soggetti intervistati hanno fornito una panoramica, piuttosto esauriente, di quello che è l'offerta formativa proposta dai servizi in essere, delle cause e delle conseguenze delle varie problematiche e difficoltà che il territorio in questione vive nella gestione di questa porzione di popolazione con background migratorio.

Dall'indagine svolta nella provincia di Pesaro e Urbino è emersa una realtà molto articolata con un ampio ventaglio di bisogni a cui gli ATS provano a rispondere con la flessibilità: favorendo il confronto tra giovani autoctoni e di origine straniera e permettendo ai soggetti in difficoltà economiche di frequentare corsi sportivi e ludico-ricreativi; creando una scuola di quartiere, facendo diventare i CAG, un riferimento per genitori, insegnanti ed educatori. La maggior parte degli intervistati considera una grave carenza la mancanza di mediatori linguistico-culturali: figura essenziale negli ambiti sanitario e in quello educativo, nell'accesso ai servizi essenziali e all'istruzione.

3. Bisogni formativi e strategie d'intervento: cenni conclusivi

Sulla base di quanto emerso dall'indagine ci si è chiesto quali siano i bisogni formativi delle nuove generazioni con background migratorio, e quali le possibili modalità di intervento e le proposte da implementare. Di seguito vengono elencate alcune possibili strategie di intervento, che spesso costituiscono modifiche migliorative di attività-azioni già in atto con lo scopo di ottimizzarne gli esiti.

Innanzitutto, risulta importante incrementare il servizio di insegnamento della L2 per adulti e bambini/ragazzi (Minuz et al., 2016) come pure istituire servizi di ascolto per adolescenti e diffondere in ogni quartiere il dopo-scuola. Data, inoltre, la tendenza dei giovani ad uso e abuso acritico dei media e new media risulta necessario educare gli adolescenti ad un uso virtuoso e responsabile dei dispositivi informatici (Rivoltella, 2018) e, in generale, di comunicazione. Le politiche giovanili dovrebbero essere maggiormente volte alla prevenzione anziché alla medicalizzazione. In quest'ottica risulterebbe molto positivo aumentare le ore di apertura dei servizi per giovani in modo da consentire e facilitare la relazione con l'adolescente. Alcuni incontri degli stessi giovani con cittadini di origine straniera,

ben inseriti nel tessuto produttivo, potrebbero essere utili per suggerire la scelta di un percorso di studi sulla base delle richieste del mercato del lavoro. Allo stesso modo il *Mentoring*, l'affiancamento di giovani stranieri più maturi a ragazzi più giovani potrebbe rivelarsi molto positivo, sia per la scelta dei percorsi di studio, sia di quelli lavorativi. È auspicabile intensificare corsi di musica, di teatro, attività sportive e altri laboratori negli stessi centri di aggregazione giovanile pubblici in modo da non creare disuguaglianze nell'accesso a questi servizi specifici tra chi ha la possibilità di "acquistarli" sul mercato e chi non ha risorse economiche per poterlo fare. Per ciò che concerne gli adulti, si rimarca la necessità dell'alfabetizzazione di questi e l'offerta di spazi neutri per l'incontro tra genitori e ragazzi e, inoltre, il reingresso nel mercato del lavoro di soggetti disoccupati over 50.

Dalle interviste effettuate, riguardo alla gestione dei servizi sociali appare un contesto variegato con luci e ombre. Le prime sono rappresentate dallo sforzo non sempre riuscito di tutti gli operatori nel lavorare in un'ottica di rete; le seconde, invece, sono costituite dalla difficoltà all'atto pratico di operare in stretta sinergia con altre organizzazioni. Il difficile rapporto tra enti locali e volontariato è determinato dal fatto che, nel tempo, le amministrazioni hanno disincentivato una collaborazione tra le associazioni per gestirle meglio. Tuttavia, il cambio di rotta apportato dalla co-progettazione e co-programmazione, può portare benefici all'utenza e rendere più efficienti i servizi, superando i localismi, che implicano inevitabilmente una difficoltà a governare e a monitorare i territori in modo capillare.

In sintesi, l'indagine svolta evidenzia la complessità di problemi e di proposte su cui va posta un'accurata e rinnovata attenzione. Alcuni intervistati hanno suggerito di fornire un servizio di supporto ai genitori nelle famiglie con difficoltà di intervento nella relazione genitori-figli. Nei casi di conflittualità o problematiche gravi con richieste d'aiuto degli adolescenti, agire distintamente tra famiglia e adolescenti non è semplice, infatti, la maggior parte degli intervistati sostiene che si debba intervenire, prendendo in carico gli interi nuclei familiari. La flessibilità, la capacità di adattamento nell'affrontare situazioni di bisogno peculiare sono caratteristiche specifiche delle organizzazioni del territorio della provincia pesarese. La stessa scuola affronta i nuovi bisogni e le nuove emergenze educative mettendosi in rete con associazioni del volontariato, istituendo convenzioni e fornendo durante il *lockdown* agli studenti privi di dispositivi informatici i computer per seguire le lezioni in DAD. La carenza di personale nelle diverse strutture e organizzazioni coinvolte non permette di intercettare i problemi fino in fondo, in modo capillare, ma il risvolto positivo del *lockdown* è stato quello degli incontri a distanza, per mezzo dei quali i servizi sociali sono entrati, seppur virtualmente, nelle case degli utenti. Il problema dell'abbandono scolastico ha indotto a progettare un'interessante e innovativa iniziativa, vale a dire la creazione sul territorio di nuovi spazi per i giovani – soprattutto ritirati sociali o che hanno abbandonato la scuola – per offrire loro un anno di esperienza di aggregazione e formazione, con interventi personalizzati e individualizzati. Tale dispositivo permetterebbe al ragazzo di riflettere, di incontrare un educatore in spazi e laboratori ad hoc che, differenzian-

dosi dalla scuola, propongano ritmi e modalità adeguate alla tipologia di giovani che presentano tali problematiche.

Se la prevenzione dell'abbandono scolastico è una priorità, per intervenire e far fronte a questa complessa e multidimensionale problematica, è necessario adottare un approccio che tenga conto delle diversità culturale assumendo quale modello regolativo una dimensione di autentica e sinergica convivenza interculturale.

Bibliografia

- Baldacci M., Frabboni F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET Università.
- Cambi F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- D'Ignazi P. (2020). *Ripensare l'intercultura tra conflitti, antinomie e utopie*. Aracne: Roma.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (2007). *Gli alfabeti intercultura*. Pisa: ETS.
- Minuz F., Borri A., Rocca L. (2016). Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1. *I Quaderni della ricerca*, 28. Torino: Loescher.
- Loiodice I., Olivieri S. (Eds.). (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.
- Persi R. (Ed.). (2019). *Contesti pedagogici. Ambiente, Intercultura, Sport, Teatro*. Roma: Aracne.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Portera A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Ricolfi L. (Ed.). (2001). *La ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Rivoltella P.C. (2018). Educare i giovani ai nuovi media. *Vita pastorale*, CVI (1), 4-5.
- Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori Università.

Identità in dialogo.

Le storie di vita professionale come processo di presa di parola

Isabella Pescarmona

Ricercatrice - Università degli Studi di Torino
isabella.pescarmona@unito.it

1. Migrazione, Donne e Sviluppo Sostenibile

L'eterogeneità delle nostre società contemporanee, riportata in luce dai crescenti flussi migratori, sollecita a riconoscere la diversità come un tratto della quotidianità delle nostre vite e alimenta l'attuale dibattito internazionale che invita ad agire per ridurre le diseguaglianze e promuovere spazi di confronto e di scambio, identificando la migrazione come un fattore intrinseco al progresso e al cambiamento sociale. L'*Agenda 2030* (United Nations, 2015) riconosce per la prima volta i contributi positivi dei migranti nei paesi di origine, di transito e di destinazione (OSS 10) e sottolinea l'importanza della loro integrazione sociale, economica e lavorativa per uno sviluppo sostenibile, grazie ai flussi di idee, valori, norme sociali e risorse di cui essi sono portatori. Nel farlo, presta particolare attenzione all'inclusione e alla valorizzazione della partecipazione femminile. "Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipazione di tutte le donne e le ragazze" (OSS 5) è, infatti, posto come un requisito essenziale per sostenere il processo di crescita economica, d'innovazione culturale e di lotta contro le povertà.

Tuttavia, le condizioni in cui avviene la migrazione sono profondamente condizionate dai contesti politici, istituzionali ed economici di accoglienza e incidono sull'effettiva capacità di azione dei migranti. Tali condizioni possono rivelarsi critiche soprattutto per le donne che, spesso con limitate opportunità d'istruzione e di lavoro ed esposte a maggiore rischio di violenza, risultano le più colpite da forme di diseguaglianza e di discriminazione (e.g., Loiodice, Ulivieri, 2017). I rapporti internazionali (COE, 2023) evidenziano come tali disparità si ripercuotano soprattutto sulle donne con background migratorio che, all'intersezione fra più forme di oppressione e oggetto di persistenti pregiudizi e stereotipi, sono più di frequente relegate a ruoli marginali e subordinati.

Agire pedagogicamente e fare ricerca educativa negli attuali assetti sociali e lavorativi in una prospettiva di giustizia sociale richiede, pertanto, di adottare una lettura complessa e intersezionale delle realtà professionali presenti sul territorio (e.g., Fiorucci, 2020; Zoletto, 2022); di scegliere metodologie di ricerca in grado di riconoscere e apprezzare il contributo delle donne in tali realtà; e, infine, di promuovere spazi di dialogo dinamici, non unilaterali e interculturali in cui quelle diverse esperienze possano avere diritto di voce (e.g., Besley, Peters, 2012; Adichie, 2009).

2. Storie di donne in educazione fra attivismo e resistenza

Nel quadro delle riflessioni aperte dagli studi di pedagogia critica, femminista e decoloniale, il progetto di ricerca *Voci femminili, sguardi plurali. Storie di vita professionale nei contesti educativi e interculturali* (Pescarmona, Gozzelino, 2023) ha inteso accogliere le sfide poste dai contesti lavorativi socio-educativi caratterizzati da una fiorente diversità, esplorando una dimensione di solito meno indagata dal discorso interculturale. La ricerca mira, infatti, a presentare le donne con background migratorio come attive costruttrici di azioni e di relazioni positive nei contesti familiari, educativi e sociali nelle comunità in cui vivono, rovesciando alcuni stereotipi e pregiudizi che spesso accompagnano le rappresentazioni e gli interventi educativi ad esse rivolti e che, non di rado, le descrivono come vulnerabili, bisognose di aiuti esterni o comunque passive ricettrici di azioni e di definizioni date dagli altri per loro. L'obiettivo della ricerca è quello di restituire visibilità al contributo di queste donne, sia in termini di lotta alle discriminazioni e alle violenze, sia in termini d'innovazione di ruoli professionali, di sguardi e di pratiche negli assetti lavorativi a cui prendono parte. S'intende, cioè, riconoscere il valore educativo della loro esperienza professionale e, al contempo, incoraggiare processi di presa di parola come mezzo per restituire loro il diritto di definire la propria identità.

Tali finalità hanno reso necessario individuare un approccio metodologico che fosse sensibile all'incontro con l'alterità e capace di scardinare una prospettiva di ricerca etnocentrica, ovvero che fosse in grado di sostenere una visione non binaria e non statica delle identità e dei contesti indagati e permettesse di entrare *in relazione e in dialogo alla pari* con voci altre. Al fine di restituire a queste donne il potere di narrare la loro versione della storia, è stato così scelto di impiegare le storie di vita professionale (Goodson, Sikes, 2001) come metodo privilegiato.

Sono state condotte una ventina di interviste in profondità con donne di diverse generazioni, originarie di vari paesi, impegnate in contesti socio-educativi molteplici nel territorio della Città Metropolitana di Torino e provincia – da quelli più formali legati alla scuola, ai percorsi di mediazione e di affido, a quelli più informali dell'associazionismo e dell'attivismo, fino ad arrivare a forme di impegno educativo svolte attraverso l'arte e la letteratura – proprio per dare voce a una pluralità di espressioni e di prese di responsabilità positive. Le interviste hanno indagato le motivazioni, le svolte e le trasformazioni del percorso professionale di queste donne; i pregiudizi e le discriminazioni da loro vissute nei contesti di lavoro e le strategie attuate per farvi fronte; e, infine, la loro esperienza come donne all'intersezione fra l'appartenenza ad un certo gruppo etnico, la propria storia personale e il ruolo lavorativo ricoperto¹.

Come già sperimentato in altre ricerche, le narrazioni e le storie di vita sono

1 Un esempio di analisi d'intervista è presentato nel saggio *Voci femminili decoloniali per una scuola plurale* di Giulia Gozzelino negli Atti della Junior Conference Siped 2023, Bologna.

rilevanti per il discorso interculturale (e.g., Gobbo, 1990; Bhatti et al., 2007) per almeno due ragioni. La prima è che, dando voce agli altri come *inter*-locutori autorevoli e competenti, privilegiano la costruzione di un discorso “a partire dal campo” capace di riconoscere e legittimare l'*agency* e il protagonismo sociale di queste professioniste. La seconda è che le narrazioni hanno un valore formativo per chi parla, ma anche per chi ascolta: implicano cioè la presenza di un ascoltatore, che è colui che innesca l'intervista e che proporrà la propria interpretazione, ma è anche colui che ha vissuto una propria storia che entra in gioco nel processo di co-costruzione della conoscenza e che richiede di essere messa in discussione nell'intento di creare un significato condiviso.

3. Identità in dialogo e sfide per la ricerca

La ricerca basata sulle storie di vita professionale ha messo in evidenza come le donne intervistate abbiano sviluppato le loro identità professionali mettendo in dialogo le differenti dimensioni da loro vissute in modo creativo: dalla loro esperienza “ai margini” (hooks, 1998) come donne, madri, figlie, appartenenti a un certo gruppo etnico e classe sociale, lavoratrici impegnate nella cura ed educazione, esse si sono riposizionate “al centro”, diventando attrici e promotrici d'innovazioni educative e sociali, senza rinunciare a nessuna di tali dimensioni di sé. Nel costruire il loro percorso professionale, esse si sono riprese il *diritto ad immaginarsi* in modo diverso (Appiah, 1996) e hanno restituito un quadro vibrante degli assetti lavorativi in cui operano, ma allo stesso tempo non scevro da forme di razzismo e di oppressione, sollecitando la ricerca a esaminare tali contesti come non neutri.

Entrare in dialogo con le identità di queste donne e ascoltare le loro narrazioni, inoltre, ha sfidato anche le stesse ricercatrici a rivedere la propria identità come donne, madri, pedagogiste impegnate e cittadine. Ha richiesto loro – in modo non del tutto previsto e talvolta “scomodo” – una *disponibilità ad interrogarsi* sul proprio posizionamento, anch'esso all'intersezione di più dimensioni, e a mettere in gioco con autenticità i propri saperi, così come le proprie pre-comprensioni e pre-giudizi, al fine di trovare modi narrare una nuova storia collettiva capace di includere significati altri.

Bibliografia

- Adichie AC. N. (2009). *Il pericolo di un'unica storia*. Trad. it. Milano: Einaudi, 2019.
- Appiah K.A. (1996). Race, Culture, Identity: Misunderstood Connections. In K.M. Appiah, A. Gutmann (Eds.), *Color Conscious. The political morality of Race* (pp.30-10). Princeton: Princeton University Press.
- Besley T., Peters M. (Eds.). (2012). *Handbook of Interculturalism, Education and Dialogue*. NY: Peter Lang.
- Bhatti G., Gaine C., Gobbo F., Leeman Y. (Eds.). (2007). *Social Justice and Intercultural*

- Education*. Sterling: Trentham Books.
- COE (2023). *Women's Rights and Gender Equality*. Retrived April 26, 2023 from <https://www.coe.int/en/web/commissioner/thematic-work/women-s-rights-and-gender-equality>
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Gobbo F. (1990). *La conversazione come metafora dell'educazione. Il discorso pedagogico di Israel Scheffler*. Verona: Morelli Editore.
- Goodson I.F., Sikes P. (2001). *Life History Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University.
- 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.
- United Nation (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York.
- Ulivieri S., Loidice I. (Eds.). (2017). *Genere, etnia e formazione. Donne e cultura del Mediterraneo. Pedagogia Oggi, 15 (1)*.
- Zoletto D. (Ed.). (2022). *Migrazioni, complessita, territori. Prospettive per l'azione educativa*. Roma: Carocci.

Società multiculturale e bisogno di formazione. Verso la definizione di un modello di intervento geopedagogico

Adriana Schiedi

Professoressa Associata - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
adriana.schiedi@uniba.it

1. Il progetto M.E.D.I.A.T.I.O.N. per una *governance* dei processi migratori

Negli ultimi anni, l'interesse per una pedagogia declinata in senso interculturale è cresciuto in maniera esponenziale, a causa anche dell'aumento dei flussi migratori e del mutato assetto della società. La crisi economica e sociale generata dalla pandemia e l'attuale situazione di instabilità internazionale causata dal conflitto Russo-Ucraino hanno spinto gli Stati dell'UE a ripensare le politiche per gli immigrati e a considerare in una prospettiva altra e con maggiore realismo i principi di protezione sociale e di inclusione per renderli sempre più compatibili con i principi di eguaglianza, ragionevolezza e sostenibilità, che hanno assunto ormai un connotato pervasivo, soprattutto con riguardo alla tutela di migranti. Tali principi richiamano un "bilanciamento dei valori" che dovranno essere perseguiti con equilibrio, preservando e tutelando i diritti umani.

Eliminazione delle discriminazioni, pari opportunità nell'accesso al mercato del lavoro, condizioni di lavoro eque, protezione sociale e inclusione sono i principali obiettivi a cui l'UE sta puntando già da tempo per contrastare il divario tutt'oggi esistente con i cittadini dei Paesi terzi riguardo l'accessibilità ai diritti sociali. Sulla scia di queste raccomandazioni, la Commissione europea nel marzo 2021 ha adottato il piano d'azione del Pilastro europeo dei diritti sociali e l'Agenda 2030, con i *Goals* 1, 2, 4, 5, 8, 10, 16 che vanno in questa direzione, non diversamente dal Piano PNRR, con particolare riferimento alle Missioni 5 e 4.

Tuttavia, malgrado questi sforzi, in tema di *Governance* dei flussi migratori si continua a registrare un evidente *mismatch* tra panorama europeo, nazionale e regionale e nondimeno tra politiche dichiarate e in uso. Sugli effetti di questo disallineamento ma anche sulle strategie per arginarli, onde costruire un modello virtuoso per l'accoglienza e l'integrazione dei migranti, negli ultimi anni, si stanno concentrando numerose ricerche non solo a carattere settoriale ma anche interdisciplinare. Un esempio in tal senso è il progetto M.E.D.I.A.T.I.O.N. che coordino all'interno del mio Dipartimento per il Programma Horizon Europe Seeds e ammesso a finanziamento. Sviluppandosi all'interno di una prospettiva interdisciplinare, che vede l'interazione tra scienze umane e sociali, esso punta a individuare

un modello mediterraneo per la sostenibilità interculturale, a partire dal riconoscimento del valore paideutico racchiuso in questo mare, intriso di mondi culturali, valori e tradizioni, ma anche di esperienze e testimonianze, di esperienze che ci aiutano a leggere meglio la società attuale, in cui la parola chiave sembra essere diversità, con il compito di prenderci cura dell'ambiente in cui viviamo in modo sostenibile per il pianeta, affrontando anche le sfide di equità e inclusione che le società eterogenee oggi pongono ai territori e utilizzando strategie educative innovative e più efficaci approcci di lavoro. Tra questi quello interculturale (Fiorucci, 2020; Portera, 2022).

Fino ad oggi, a ben vedere, se da un lato non sono mancate ricerche anche molto puntuali sulla collocazione della pedagogia interculturale all'interno del sapere pedagogico e letture empiriche del fenomeno migratorio, volte a restituire la sua incidenza nei diversi territori e le caratteristiche con cui si manifesta, dall'altro, si è registrata l'insufficienza di una analisi teoretica che, stabilendo una connessione tra pedagogia, geografia e cultura dei territori, insieme ai dati, tenesse in adeguata considerazione anche la peculiarità dei contesti su cui insistono i processi migratori.

2. Il modello geopedagogico mediterraneo: educazione interculturale, inclusione socio-lavorativa, sostenibilità ambientale

In questo senso, è interessante analizzare la questione interculturale sul piano geopedagogico (Regni, 2002), cercando di collegare piani diversi e apparentemente distanti, ma tutti fondamentali per una riflessione aperta e rispettosa della sua complessità.

Ampi studi condotti negli ultimi anni hanno evidenziato, infatti, che non è possibile continuare a gestire il fenomeno migratorio senza porlo in relazione al futuro dell'Europa, ai sistemi educativi, all'orientamento e al lavoro. Come ha affermato P. Malvasi nel suo discorso della Plenaria, questi tre elementi “designano universi di discorso e di pratiche strettamente interconnesse”, così come interconnesso è il tema della sostenibilità ambientale, dell'educazione interculturale e dell'inclusione socio-lavorativa. Guardare le migrazioni da questa angolatura consente di affrontare la situazione dei flussi migratori con un approccio sistemico. Si tratta, come si può intuire, non solo di ipotizzare spazi di riflessione e di collaborazione tra i diversi settori scientifico-disciplinari della pedagogia, ma anche di considerare “la necessità di approfondire la specifica identità del contributo pedagogico, *iuxta propria principia*” rispetto a una ricerca multidisciplinare sul fenomeno migratorio che punti sempre più alla interdisciplinarietà.

Investire sulla formazione per costruire una nuova coscienza interculturale, di cittadinanza e competenze sul piano professionale ancorate ai territori di accoglienza ma anche di origine è uno degli obiettivi principali del modello geopedagogico mediterraneo individuato nell'ambito del progetto MEDIATION.

Nel promuovere questo piano di formazione per l'integrazione dei migranti si è scelto di guardare soprattutto ai migranti inoccupati presenti sul territorio re-

gionale che saranno invitati, attraverso determinati percorsi pensati in piena aderenza con le politiche promosse dalla Regione Puglia, ad acquisire specifiche competenze professionali all'interno degli Istituti di formazione professionale e negli ITS partner. Nello sviluppo di questo modello, un'attenzione particolare è rivolta ad aspetti quali l'*education for inclusion*, il *Learning for training* e il *Training for inclusion*, che trovano una sintesi nella *employability* (Yorke, 2005), ossia nella possibilità di pensare la formazione in continuità con il lavoro e con un progetto di inclusione socio-lavorativa dei migranti nella nostra comunità. Il concetto di *employability*, come categoria pedagogica fondamentale all'interno di processi di *Career development learning* e connessa all'*higher education* e alle *capabilities*/competenze per vivere, è centrale nella letteratura scientifico pedagogica e soprattutto in quell'ambito di studi che si occupa di Pedagogia del lavoro e delle organizzazioni. L'*employability* fa leva sulle *Skilful practise*, sulla *Metacognition* e sulla *Transition*, ovvero su una serie di cambiamenti che intervengono nel corso della vita e a seguito di determinate esperienze educativo/formative/lavorative.

L'esistenza umana è perennemente interessata da transizioni. Queste appaiono ancora più evidenti in percorsi di vita esistenziali caratterizzati dalle migrazioni. La pervasività della dinamica transizionale riguarda, in primo luogo, l'identità personale, la quale, nei suoi aspetti socioculturali, soggettivi ed evolutivi, viene messa in crisi dai cambiamenti: da un contesto all'altro, da un ruolo a un altro, da una identità culturale a un'altra, e via dicendo.

Sulla base di questi presupposti epistemologici, il modello geopedagogico, muovendo dalla *employability*, come *trait d'union* tra il mondo della formazione e del lavoro, da un approccio qualitativo e da metodi di ricerca narrativi vuole guardare alla individualità del soggetto-migrante, alla sua storia di vita e di formazione e proporre un'efficace lettura delle capacità/competenze/conoscenze necessarie per una transizione possibile nella direzione dello sviluppo di una identità professionale e sociale integrata alla cultura e ai sistemi produttivi del territorio in cui vive e capace di contribuire al suo progresso in un'ottica di sviluppo culturale, di sostenibilità economica, di benessere sociale, nonché dell'edificazione di una *Smart city* e, più in generale, di un *Welfare* di comunità. Pensare Taranto o altri territori del nostro Paese e del continente europeo in questa chiave di lettura significa intraprendere un percorso che, sfruttando il potenziale del *networking* a servizio di questo modello geopedagogico mediterraneo, possa fare della nostra comunità, uno spazio intelligente, solidale, generativo di relazioni buone e di pratiche virtuose di inclusione. "Per costruire *smart cities* [...], è necessario condividere una cultura della vita e dei beni comuni, coniugando innovazione tecnologica e inclusione sociale, sistema urbano e formazione del capitale umano che permetta una progettazione condivisa che avvalorì in modo integrato economia e *welfare*, *governance* e partecipazione, energia e mobilità, ambiente e istruzione" (Malavasi, 2012, p. 9). Alle *smart city*, oggi, troppo spesso si contrappongono le *slow city*, città più che lente disorientate, invisibili, dormienti, ingessate nella crisi attuale e perciò invivibili, incapaci di lavorare alla costruzione di un progetto di città ideale, utopica, qui intesa come *eu-topos*, "luogo felice", che può prendere forma solo a partire da

un ripensamento di quella reale, secondo un modello di *smart Governance*, sorretto da un patto educativo di comunità.

Bibliografia

- Regni R. (2002). *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione, tecnologia e consumo*. Roma: Armando.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi P. (2012). *Smart city, educazione, reciprocità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pagano R. (2008). *Il pensiero pedagogico di Gaetano Santomauro*. Brescia: La Scuola.
- Portera A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: il Mulino.
- Yorke M. (2005). *Employability in Higher Education: what it is – what it is not*. York: Higher Education Academy.

“Senso di iniziativa e di imprenditorialità” . Lo storytelling intergenerazionale: imprenditori e lavoratori immigrati¹

Paola Zini

*Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore
paola.zini@unicatt.it*

1. Introduzione

La ricerca “Senso di iniziativa e di imprenditorialità. Lo storytelling intergenerazionale: imprenditori e lavoratori immigrati” ha inteso raccogliere e valorizzare le storie di alcune aziende, indagando le esperienze di imprenditori e di lavoratori immigrati. Nello specifico, sono stati analizzati i fattori della motivazione e dell’investimento che hanno contraddistinto sia la spinta per la nascita delle imprese sia il sostegno alle scelte di migrazione, individuando le dimensioni di motivazione, creatività e propensione al rischio, presenti nei fondatori delle aziende e nei lavoratori immigrati, con la volontà di identificarne gli elementi ricorrenti, comuni o divergenti, al fine di delineare possibili strategie di trasferibilità ed educabilità.

La ricerca ha preso le mosse dalla Raccomandazione sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente del 22 maggio 2018, suggerita dal Consiglio dell’Unione Europea. Essa pone il tema dell’educazione all’imprenditorialità, rilevando la crescente necessità di rafforzare le competenze imprenditoriali, sociali e civiche, ritenute indispensabili «per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti» (Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea, 2018).

Oltre a ciò, un altro riferimento importante è quello che riguarda gli aspetti valoriali, e, per questo, ci si è riferiti all’indagine sui valori di Schwartz (1987), dalla quale hanno avuto origine diverse ricerche (Ros, Grad, 1991) che, nell’ambito lavorativo, hanno riscontrato in soggetti appartenenti a diverse tipologie lavorative, una struttura valoriale simile, ma significati specifici attribuiti ai diversi valori, in funzione delle differenti esperienze professionali. In particolare, l’azienda familiare risulta avere qualità istintive non riproducibili, come passione, tenacia, spirito di sacrificio, rigore, senso di responsabilità, coraggio, iniziativa, autodisciplina, onestà, lealtà (Fornasini, Mazzoleni, 2018).

1 La ricerca, coordinata dalla prof.ssa Livia Cadei, è stata condotta dalla prof.ssa Livia Cadei e dalla dott.ssa Paola Zini.

2. Presentazione della ricerca

A partire da questo quadro di riferimento, è stata condotta una ricerca nell'ambito del contesto imprenditoriale bresciano, riconosciuto come centro di eccellenza italiano e territorio di attrazione di lavoratori stranieri. Nello specifico, l'indagine ha riguardato le imprese familiari, che sono una parte consistente delle imprese italiane e parte essenziale del tessuto industriale, rappresentando circa l'85% del totale delle aziende ed il 70% degli occupati (KPMG, 2022)

Mediante un campionamento ragionato, sono state selezionate tre aziende di settori diversi: OMB SALERI, impresa meccanica tecnologicamente avanzata; SMEUP, azienda che sviluppa soluzioni software e infrastrutture IT; FONDERIA DI TORBOLE, una fonderia che sviluppa, produce e commercializza i suoi prodotti.

Dal punto di vista metodologico, si è scelto di utilizzare il metodo narrativo e la raccolta delle storie, che permette di accostarci ai soggetti e al loro mondo così come lo abitano. Lo scopo non è tanto di descrivere dettagliatamente procedure di trattamento della parola delle persone, quanto di esplicitare le teorie della produzione del senso che vi si ricollegano e le implicazioni teoriche che incorporano (Demazière, Dubar, 2000). In questa prospettiva, il racconto offerto dagli interlocutori è considerato un insieme di tracce della costruzione del mondo.

In ogni azienda sono state condotte interviste narrative al fondatore dell'impresa e alla seconda generazione, al fine di ripercorrere le storie delle nascite delle aziende e raccogliere i racconti delle motivazioni che hanno sorretto la spinta, la fiducia e il rischio nell'impresa. Oltre a ciò, l'intervista è stata somministrata ad alcuni lavoratori immigrati, per cogliere le narrazioni dei loro processi decisionali e di scelta. Le interviste sono state registrate, sbobinate e sottoposte ad analisi del contenuto.

Attraverso il metodo narrativo è stato possibile raccogliere le storie, accedere ai saperi esperienziali ed alle dimensioni valoriali che si manifestano nel mondo del lavoro, in formazione, nel corso della vita. La narrazione ha permesso di mettere in forma l'esperienza, le acquisizioni esperienziali e rendere più complessi i quadri di riferimento (Cadei, 2017).

Le interviste sono state analizzate mediante 5 categorie di analisi: trasmissione ed eredità; creatività; valori; motivazione; sfida.

Nell'ambito di questo saggio si è deciso di presentare i risultati rispetto ai fattori motivazionali, mettendo in luce le analogie presenti nelle storie di imprenditori e lavoratori immigrati.

Nelle interviste ai fondatori c'era una domanda specifica su questo aspetto: "Nella storia/modo di approcciarsi dei lavoratori stranieri, il fondatore trova delle analogie con la propria storia?". Gli imprenditori hanno segnalato quanto segue: *«si legge in lui una voglia di riscatto. Gli deriva sicuramente dalla famiglia. Una voglia di riscatto che lo porta a comportarsi in un modo ineccepibile, sia sul lavoro, sia fuori dal lavoro, sia nei comportamenti con gli altri (...) E in questo mi ritrovo molto in lui. Penso che sia una delle spinte più positive per il riscatto. (...) Si vede*

dall'approccio, perché vede il lavoro come uno strumento del riscatto che non è solo economico, non è solo la stabilità economica» (GH0104); «è il desiderio di riscatto, che non è solo economico, anche economico, ma è anche culturale. Per esempio, la voglia di smentire i luoghi comuni» (GH0104).

Oltre al riscatto, dall'analisi delle interviste sia degli imprenditori sia dei lavoratori sono emerse 5 categorie rispetto alle spinte motivazionali: volere il meglio per sé e per la famiglia, continuare ad imparare; stringere i denti; incontri; fortuna.

Rispetto al volere il meglio per sé e per la famiglia, gli imprenditori dichiarano: *«La voglia di essere esemplare non è sul piano morale, ma è sul piano industriale» (GH0104); «Fare di più di mio padre (...) dimostrare a mio padre che non aveva sbagliato a indicare in me il successore» (GH037). I lavoratori sostengono «Devi volere il meglio per te, ma per la vita della tua famiglia. Perché io sempre ho fatto questo per mia figlia. Mia figlia non deve vedere niente di quello che ho visto io» (JO); «Io che ho lavorato in fonderia, ho visto come ho lavorato, notte, giorno, polvere, caldo, freddo, non voglio che mia figlia vada così. Voglio andare fino a che arriva e che può studiare» (BI).*

Circa il continuare ad imparare, gli imprenditori sostengono: *«Devi cogliere l'occasione, quando mi incontrai per la prima volta con questo cliente olandese, io non sapevo l'inglese, non è che adesso lo parli, però riesco a sopravvivere. Allora io non avevo niente, niente, perché ho studiato greco, latino, francese...E però la prima cosa che ho fatto, avevo 32-33 anni, sono andato a lezione di inglese» (GH0104).*

Anche nei lavoratori emerge questa volontà e necessità di imparare: *«Imparare sempre qualcosa ancora» (AN). «Volevo vedere posti in vari paesi del mondo, varie culture, ero curioso» (KA); «Ho deciso di partire sia per il lato economico che anche per imparare qualcosa di nuovo nella civiltà, che è molto fondamentale. Non è il denaro, solo per necessità, ma per il resto bisogna imparare anche qualcosa in più» (ED); «Piano piano ho cominciato ad imparare, imparare come funzionano i macchinari, imparare come funziona il lavoro e tutto il resto» (ED).*

In merito allo stringere i denti, gli imprenditori asseriscono: *«Io sono di origini non povere, di più, combattevo con i soldi» (GH0309); così come i lavoratori: «Ogni tanto stringevo i denti, pazienza, dai che ce la fai (...) basta volere e ce la fai» (AN); «Nella vita bisogna lottare, bisogna sapere, non bisogna mollare. Non è che ho fatto una lotta, però resistere» (TA); «Sono ripartito da zero e ripartire da zero non è facile, perché fisicamente e mentalmente ero un po' distrutto, molto distrutto. Però con la forza di me stesso e grazie a Dio sono andato avanti» (ED).*

Sugli incontri, gli imprenditori dichiarano: *«La fortuna è che ho avuto degli amici» (GH0104), «Un giorno incontro una persona che mi dice di andare a lavorare in questa grande azienda» (GH0309), «Ho avuto un maestro» (GH0309). Anche i lavoratori riconoscono il ruolo fondamentale di alcuni incontri: *«Il Signor X mi ha dato un credito di fiducia tantissimo, perché alla mia età, essendo donna straniera, a venire a lavorare qui, ha rischiato» (AN), «Gli amici mi hanno dato la spinta per venire» (IB); «Tramite un mio amico, mi ha fatto la proposta. Mi ha detto: se vuoi venire. Ho provato» (ED).**

Sulla fortuna, gli imprenditori mettono in luce: «Prima di tutto non mi sarei mai immaginato, nemmeno nei miei deliri più estremi di riuscire a fare quello che ho fatto. Però anche qui è una questione di fortuna» (GH0104); i lavoratori «Più forse il destino che il merito (...), perciò mi sento fortunatissima» (AN).

In conclusione, molte sono le possibili analisi a cui sottoporre le interviste, in questo saggio si è inteso evidenziare i fattori motivazionali che accomunano le storie degli imprenditori, fondatori dell'impresa e dei loro lavoratori immigrati.

Bibliografia

- Cadei L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: La Scuola.
- Demazière D., Dubar C. (2000). *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fornasini A., Mazzoleni A. (2018). *Convivenze tra generazioni e passaggi di responsabilità nelle imprese industriali*. Milano: Franco Angeli.
- Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01).
- KPMG (2022). *The regenerative power of family businesses. Transgenerational entrepreneurship*.
- Ros M., Grad H. (1991). The significance of workvalue in the work experience: A comparison of elementary school teachers and undergraduate students in a teacher preparation program. *Revista de Psicología Social*, 6(2), 181-208.
- Schwartz S.H., Bilsky W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550-562.

Il lavoro educativo nel coabitare e abitare inclusivo e sociale. I presupposti teorici di una ricerca

Daide Zoletto

Professore Associato - Università degli Studi di Udine
daide.zoletto@uniud.it

1. I contesti complessi: un laboratorio di convivenza

Il presente contributo si propone di presentare alcuni presupposti teorici di una ricerca attualmente in corso avente come oggetto alcuni aspetti pedagogico-interculturali emergenti del lavoro educativo nel coabitare e abitare inclusivo e sociale, nonché in comunità e altri contesti educativi nei quali rivesta un ruolo rilevante il tema dell'abitare, anche con riferimento ad aree ad alta complessità socioculturale.

La ricerca, intitolata "Processi educativi nel coabitare e abitare inclusivo e sociale in contesti ad alta complessità: analisi pedagogica e prospettive per la formazione degli educatori", ha avuto inizio a novembre 2022 grazie a un assegno di ricerca finanziato dalla Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia (a valere sulle risorse della L.R. 34/2015 art. 5 c. 29-33). Essa viene condotta in collaborazione con Vicini di Casa Società Cooperativa Onlus, una realtà del territorio friulano che vanta una lunga esperienza nel campo dell'abitare sociale e inclusivo, con particolare riferimento ad ambiti quali l'agenzia sociale per l'abitare, l'housing sociale e la domiciliarità innovativa.

Tra i presupposti teorici del progetto vi è una doppia consapevolezza, oggi da più parti presente anche nel contesto italiano della ricerca pedagogico-interculturale (cfr. ad esempio la pluralità di prospettive presentate in Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2016), ovvero: da un lato, che la diversità emergente nei contesti educativi non può essere descritta, interpretata e orientata a partire da un'unica chiave di lettura, perché prende forma nell'intersezione (sempre situata in specifici servizi e territori) tra una molteplicità di aspetti (approccio intersezionale); dall'altro lato, che la progettazione e l'intervento educativi, sia in ambito formale che non formale, richiedono di mettere in campo azioni a più livelli e con diverse strategie al fine di poter provare a rispondere in modo pedagogicamente orientato e non riduttivo alle sfide poste dai contesti educativi ad alta complessità.

In questa prospettiva, una cornice che appare particolarmente pertinente per l'odierna ricerca pedagogico-interculturale in contesti ad alta complessità socio-culturale è quella dell'educazione permanente, e – nello specifico – delle riflessioni e percorsi di ricerca che quest'ultima è venuta definendo negli ultimi anni in con-

testi come quelli urbani, segnati – appunto – da una pluralità di differenze emergenti.

Ruud van der Veen e Danny Wildemeersch (2012, pp. 5-12) hanno fornito in questo ambito un prezioso framework di ricerca – cui si ci è già riferiti in altre occasioni (cfr. ad esempio Zoletto, 2022) – costruito intorno a tre antinomie che costituiscono altrettante sfide per la ricerca e l'intervento nei contesti ad alta complessità socioculturale: quella fra spazi di apprendimento istituzionali e spazi informali, quella fra luoghi/forme di apprendimento/socializzazione “reali” e virtuali e quella fra forme già “consolidate” di comunità e forme inedite (gli autori parlano di “laboratori...”) di convivenza/coabitazione sui territori stessi.

2. Apprendimento esperienziale e “posizionalità” nei contesti dell’abitare

La riflessione di van der Veen e Wildemeersch si riallaccia a una consistente tradizione di ricerca e intervento sui temi dell’educazione permanente in contesti urbani e di migrazione per la quale potremmo risalire almeno fino agli scritti di uno dei padri della stessa educazione permanente, ovvero Ettore Gelpi (1985).

Allo stesso tempo gli spunti offertici dai due studiosi paiono rimandare alle ricerche sui processi di apprendimento informale della cittadinanza – Rennie Johnston (2005) ha parlato ad esempio di “cittadinanza in pratica” – che emergerebbero anche dalla partecipazione a processi di natura condivisa volti a affrontare questioni connesse alla sfera pubblica. È una prospettiva alla quale, non a caso, lo stesso Wildemeersch ha offerto un contributo assai significativo rileggendo il concetto di “apprendimento sociale” come apprendimento che nasce dalla possibilità di valorizzare una pluralità di conoscenze ed esperienze riconducibili a persone/gruppi anche diversi fra loro, ma che si trovano ad affrontare insieme problemi comuni emergenti su un dato territorio (Wildemeersch, Vandenabeele, 2007).

In una direzione per molti aspetti simile, alcune ricerche hanno evidenziato negli ultimi anni il ruolo pregnante e, almeno potenzialmente, strategico dei contesti dell’abitare. È ad esempio il caso di un contributo di Daniel Schugurensky, Karsten Mündel e Fiona Duguid (2006) nel quale vengono presentati i risultati di una ricerca tesa a indagare i temi e i modi degli apprendimenti informali emergenti fra persone impegnate in realtà cooperative nell’ambito abitativo, in riferimento a una pluralità di possibili competenze che spaziavano da quelle a carattere più operativo (connesse agli aspetti pratici e/o burocratici della dell’abitare) a quelle connesse, ad esempio, a processi di democrazia quotidiana.

Tale prospettiva appare interessante anche in riferimento ai contesti caratterizzati da complessità socioculturale e linguistica. Flavia Virgilio (2014) ha suggerito, ad esempio, a partire da un percorso di ricerca condotto nell’ambito del social housing, che “i quartieri di edilizia popolare potrebbero apparire uno dei possibili laboratori di cittadinanza in pratica, dove persone provenienti da diversi contesti e diversi retroterra imparano giorno dopo giorno come vivere insieme, prendere decisioni sul bene comune e sugli spazi comuni” (Virgilio, 2014, p. 218).

Allo stesso tempo, le ricerche sull'apprendimento situato suggeriscono l'importanza di non trascurare le "posizionalità degli apprendenti" (Ellsworth, 1997; Fenwick, 2000), dal momento che i processi apprendimento, come evidenziato anche dalla già richiamata prospettiva intersezionale, non avvengono mai in un terreno "neutro", ma prendono forma all'interno di quelli che Gill Valentine ha chiamato "spazi carichi di potere [power-laden spaces]" (Valentine, 2007, ma cfr. in questa prospettiva anche i risultati della ricerca di Salinaro, Ilardo, 2022), che – nel caso dell'abitare in contesti ad alta complessità – potrebbero essere connessi al rapporto fra differenze emergenti nei contesti, routine quotidiane (Pader, 1997) e "pratiche sociali dell'abitare" (Clapham, 2017).

La ricerca sui "Processi educativi nel coabitare e abitare inclusivo e sociale in contesti ad alta complessità" intende esplorare queste tensioni e possibili contraddizioni a partire dal punto di vista degli educatori e degli altri professionisti del lavoro socioeducativo attivi nel contesto dell'abitare, a partire dalla consapevolezza – già recentemente sottolineata da Chiara Biasin (2022) – del ruolo cruciale che tali figure possono svolgere nell'accompagnamento all'abitare. L'ipotesi che guida lo studio è che una tale indagine possa contribuire a sviluppare possibili quadri teorico-pedagogici di riferimento, anche in prospettiva specificamente sociale e interculturale, che possano supportare pratiche di formazione permanente riflessive per gli operatori e promuovere un carattere sempre più equo e inclusivo dei contesti nei quali essi operano.

Bibliografia

- Biasin C. (2022). Educating for housing. Pedagogical competencies and informal settings to tackle adult social exclusion. *Pedagogia oggi*, 20(2), 27-33.
- Clapham D. (2017). *Remaking Housing Policy: An International Study*. London: Routledge.
- Ellsworth E. (1997). *Teaching Positions. Difference, Pedagogy and the Power to Address*. New York: Teachers College Press.
- Fenwick T. (2000). Expanding conception of experiential learning: A review of the five contemporary perspectives on cognition. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 209-324.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (Eds.). (2016). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Gelpi E. (1985). *Lifelong Education and International Relations*. London: Routledge.
- Johnston R. (2005). A framework for analysing and developing adult learning for active citizenship. In D. Wildemeersch, V. Stroobants, M. Bron Jr. (Eds.), *Active Citizenship and Multiple Identities. A Learning Outlook* (pp. 47-65). Frankfurt: Peter Lang.
- Pader E.J. (1997). Domestic Routines. In P. Oliver (Ed.), *Encyclopedia of vernacular architecture of the world* (pp. 71-72). Vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salinaro M, Ilardo M. (2022). La casa come punto di partenza per l'integrazione dei migranti: opportunità e ostacoli in Emilia-Romagna. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 20(1), 107-121.
- Schugurensky D. Mündel K., Duguid F. (2006). Learning from Each Other: Housing Cooperative Members' Acquisition of Skills, Knowledge, Attitudes and Values. *Cooperative Housing Journal*, 3, 2-15.

- Van der Veen R., Wildemeersch D. (2012). Diverse Cities: Learning to Live Together. *International Journal of Lifelong Education*, 31(1), 5-12.
- Virgilio F. (2014). Social Housing, Multi-Ethnic Environments and the Training of Social Educators: Combined Anthropological and Educational Perspectives. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 5(2), 209-219.
- Wildemeersch D., Vandenabeele J. (2007), Relocating social learning as a democratic practice. In R. Van der Veen, D. Wildemeersch, J. Youngblood, V. Marsick (Eds.), *Democratic Practices as Learning Opportunities* (pp. 19-32). Rotterdam: Sense Publishers.
- Valentine G. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, 59(1), 10-21.
- Zoletto D. (Ed.). (2022). *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*. Roma: Carocci.

Sessioni Parallele

Sessione C

**Pedagogie e didattiche tra vulnerabilità e inclusione.
Minori, disabilità, NEET tra orientamento e lavoro**

Relazioni introduttive

Roberta Caldin

Marcello Tempesta

Interventi

Karin Bagnato

Caterina Bembich, Michelle Pieri

Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno

Antonella Coppi

Alessandro D'Antone

Simona Gatto

Barbara Gross

Giuseppe Liverano

Daniela Maccario

Marilina Mastrogiuseppe

Stefano Pasta

Francesca Pedone

Amalia Lavinia Rizzo

Grazia Romanazzi

Maria Grazia Simone

Marianna Traversetti

Silvia Zanazzi

Relazioni introduttive

Disabilità e lavoro

Roberta Caldin

Professoressa Ordinaria - Università di Bologna
roberta.caldin@unibo.it

La prospettiva inclusiva considera le persone nei contesti di “appartenenza” di tutti, differenti e plurali, e guarda alle scelte politico-sociali con grandi aspettative: spesso, infatti, vi è un’ampia carenza di cultura nelle politiche educative e formative le quali, anziché seguire e accompagnare i processi emancipativi e di autodeterminazione, limitano le spinte maturative e di *agency*. Per questo, le scelte politico-sociali dovrebbero situarsi oltre la compensazione degli svantaggi (offerta di beni e servizi), garantendo, invece, le capacità/facoltà di scelte individuali e collettive (*capabilities*).

L’art. 1 della Convenzione Onu del 2006 indica: “Per persone con disabilità si intendono coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali che, in interazione con barriere di diversa natura, possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società, su base di uguaglianza di altri”¹.

In base a tale definizione, è opportuno ripensare al target dell’intero sistema statistico nazionale sulla disabilità e del sistema di welfare socio-sanitario, partendo dal superamento del welfare risarcitorio (compensativo): nella definizione della Convenzione ONU, infatti, è indicata chiaramente una visione della disabilità come interazione tra persona e contesto, dato che solo nel contesto si coglie il *funzionamento*, attraverso la messa in campo di potenzialità non ancora emerse, ma possibili ed esercitabili, come avviene, ad esempio, nelle esperienze di lavoro e/o dell’abitare autonomo.

Le ricerche che vengono presentate in questa sessione sono mirate e coerenti con i macro contenuti indicati: decisamente, il tema in questione è attrattivo e coinvolgente e, in tal senso, le colleghe e i colleghi che con grande disponibilità hanno partecipato a questa sessione presentano contributi versatili ed eclettici che mostrano la straordinaria complessità dei temi trattati.

Richiamerò qualche elemento essenziale sul tema dell’incontro tra disabilità e lavoro, cercando di riferirmi brevemente – e in maniera introduttiva – anche alle

1 ONU, *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, 2006, art. 1
<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Pagine/Convenzione%20Onu.aspx>

relazioni delle colleghe e dei colleghi, rimarcando alcuni aspetti trasversali alle varie tematiche esposte in questa sessione.

Innanzitutto, ci riferiamo alla visione che il lavoro sia interazione dinamica, in evoluzione e inserita in una dimensione di co-evoluzione tra persone; tale incontro riguarda le persone e i contesti nei quali si vive: non si parlerà, dunque, solo di realtà marcatamente lavorative come le aziende, ma di famiglie e anche di scuole.

Secondo questa prospettiva, risultano particolarmente mirati ad alcune specifiche questioni (come, ad esempio, quella del potenziamento della consapevolezza personale che può realizzarsi a scuola o quella del ruolo giocato dall'orientamento esplicito, realizzato attraverso azioni/progetti mirati che promuovono l'*agency*) i contributi di Karin Bagnato, Barbara Gross, Giuseppe Liverano.

Questa prospettiva ampia e fiorente conduce a riflettere sulla irrinunciabilità degli incontri tra le persone e le varie realtà esistenziali nelle quali si nasce, si interagisce e ci si sviluppa; questi intrecci sono intesi come relazioni e pensieri che dominano la realtà, che aiutano ad emanciparsi, senza racchiudersi nell'esclusivo (e, talvolta, ambiguo) guscio protettivo emozionale.

In tal senso, sarebbe proficuo un impegno educativo affinché tali realtà possano incontrarsi procedendo (almeno per qualche tratto di strada) insieme: l'obiettivo, infatti, non è solo quello di individuare ambiti e questioni di comune interesse, ma di provare a co-evolvere congiuntamente, maturando ed emancipandosi all'interno di traiettorie di reciprocità e di mutuo avanzamento, così come indicano i contributi di Giuseppa Compagno, Giuseppa Cappuccio, Alessandro d'Antone.

Agendo in tale maniera, persone e contesti esistenziali potrebbero testare fattivamente il proprio potere d'azione (si veda, a questo proposito, anche il contributo di Antonella Coppi sulle "capacità" personali, nel progetto ADAMS), attraverso ciò che – concretamente – si fa, misurando le proprie risorse e i propri limiti, questi ultimi, direttamente collegati – per ciascuno/a – al divenire adulti; oppure, accettando il cambiamento e l'innovazione², se si tratta di aziende, di famiglie, di scuole.

Come abbiamo già detto, questi incontri – intesi come interazioni dinamiche possono:

- aiutare lo sviluppo delle *capabilities* e di forme di lavoro alternative e innovative: il lavoro, infatti deve essere retribuito, ma esistono anche delle forme ibride – non solo per assunzione, dunque – che, pur moderate nella corresponsione economica, possono produrre un importante miglioramento della qualità della vita della persona (si veda, a questo proposito, l'interessante contributo di Caterina Bembich e Michelle Pieri);
- sollecitare l'imparare a lavorare: ovvero, non solo l'imparare "tecnicamente" un lavoro, ma tutto ciò che può aiutare ad approdare ad un lavoro, come, ad esempio, imparare a prendere dei mezzi di trasporto, avere chiare le regole basiche di convivenza civile ecc.;

2 Innovazione che va intesa come sguardo inedito, connessione, energia, mobilitazione.

- rilevare e far emergere l'importanza della famiglia e dell'orientamento implicito familiare, che è costituito da clima emotivo-affettivo, da comunicazioni “non verbali” ecc. che hanno un peso rilevante e una ricaduta significativa e non trascurabile sulla vita delle persone;
- promuovere una positiva attribuzione di significato all'attività che si svolge, attraverso un'esplicitazione forte, coerente, che “snoda” e dipana – anche verbalmente – quello che si sta facendo e vivendo.

Secondo quanto fin qui brevemente presentato, la mancanza di lavoro può essere intesa come *capability deprivation*, pur permanendo – nel lavoro e in tutti i lavori – degli aspetti ambivalenti di autorealizzazione professionale, di gratificazione e/o di costrizione quotidiana.

Di grande rilievo diviene l'immagine di sé percepita negli altri (si veda, a tal proposito, il contributo di Simona Gatto), facendo sì che possiamo pensare a noi stessi positivamente, anche considerando come si viene pensati/percepiti dagli altri.

Rimane anche una dualità traboccante di ambivalenza tra l'identità personale e le rappresentazioni sociali, legata anche al problema dell'accessibilità a luoghi da frequentare e da vivere (spazi esistenziali e professionali) e a compiti da assolvere: rispetto a tale questione, il tema dell'importanza degli apprendimenti digitali diviene imprescindibile (si veda il contributo di Stefano Pasta); uno dei maggiori ostacoli – oggi – rimane, infatti, il mancato accesso alla conoscenza.

Il lavoro, oggi, per le persone con disabilità è anche memoria che “racconta” la storia evolutiva degli inserimenti lavorativi in Italia e delle inclusioni sociali nel nostro Paese: una memoria che rivela il cambiamento del nostro sguardo (di ricercatori, di educatori, di genitori, di persone con disabilità ecc.) sulla disabilità stessa e manifesta la nostra capacità di cambiare e di modificare i contesti, cioè di realizzare davvero un lavoro educativo positivo: mettere in moto contesti, cambiarli, migliorarli facendo in modo che ciascuno/a ne riceva beneficio – ma anche che divenga agente di cambiamento – diviene obiettivo prioritario e doveroso.

È solo così, infatti, che è possibile stare all'interno di una garanzia piena dei diritti, senza imprigionare il tutto dentro la gabbia dei bisogni individuali, contingenti e particolari.

Un grande aiuto per raggiungere questo traguardo potrebbe venire dalle riflessioni e dalle azioni (protocolli, accordi di programma ecc.) legate all'orientamento, che indirizzino verso processi di orientamento finalizzati alla scelta e all'autodeterminazione, liberi da ingerenze familiari limitanti, rappresentazioni sociali deviate, falsi sé, proiezioni sottostimanti/sopravvalutanti ecc.

Secondo questa prospettiva, il patrimonio concettuale e di pratiche sull'orientamento può supportare i processi di *agency* e di co-responsabilità, ma anche indicare la strada che apre al rapporto coerente e positivo tra l'identità e la propria storia di attività non intimistica, ma sociale, professionale, lavorativa, che ci sollecita ad essere inclusi nella storia della nostra comunità.

Relazioni introduttive

Istruzioni per l'uso o educazione del desiderio?

L'orientamento nell'alleanza scuola-lavoro

Marcello Tempesta

Professore Associato - Università del Salento
marcello.tempesta@unisalento.it

1. *Lifelong Learning* e Pedagogia del lavoro

Nell'approcciare il nostro tema, appare utile ricordare come la riflessione pedagogica, a partire dalla seconda metà del 900, sia stata interessata in maniera crescente da una duplice diaspora. In primo luogo, una diversificazione dei contesti ai quali attribuire valenza educativa, rispetto alle sole "agenzie" del passato (famiglia, scuola, comunità sociale prossima); in secondo luogo, un ampliamento dell'arco temporale oggetto d'interesse, rispetto ai confini segnati dalla tradizionale "età dello sviluppo".

Tale cornice storico-teorica, caratterizzata dallo sconfinamento di carattere contestuale e da quello di carattere temporale, permette di comprendere meglio il senso degli studi di pedagogia del lavoro: ambito di ricerca nel quale si indagano i possibili percorsi di qualificazione dell'umano in un contesto segnato dall'esercizio dell'energia operativa umana, quello dell'esperienza lavorativa, e in una stagione ancora poco riconducibile (almeno nell'immaginario collettivo) alla plasticità evolutiva, quella della vita adulta.

In questo orizzonte si muove l'educazione al lavoro e nel lavoro, ispirata dall'idea (propria degli studi sul *Lifelong, Lifewide, Lifedeep Learning*) che ogni relazione umana, in qualunque contesto e in qualunque tempo dell'esistenza, possa avere una "qualità pedagogica", se offre occasioni di sviluppo proattivo, di emersione di potenzialità, di crescita nel rapporto con la realtà, di generazione del valore. Un'iniziativa fondamentale per evitare di far precipitare l'esperienza lavorativa nelle strettoie proprie di una concezione puramente utilitaristico-strumentale.

2. L'esperienza lavorativa tra dimensione oggettiva e dimensione soggettiva

Il lavoro comporta certamente, per ogni essere umano, una trasformazione della realtà attraverso la quale egli provvede ai bisogni primari suoi e dei propri cari (e questa è la sua dimensione oggettiva); ma il fatto che il lavoro sia mosso inizialmente da esigenze materiali non significa che queste esauriscano le motivazioni per cui si lavora. Nel lavoro, anche in quello apparentemente più umile, l'uomo

risponde ad un'esigenza di creatività, di espressione di sé, di incidenza sul contesto materiale e sociale circostante che costituisce la segreta e fondamentale motivazione per cui si lavora, purché naturalmente si sia raggiunto il livello minimo della sussistenza (e questa è la sua dimensione soggettiva). Nell'essere umano, il bisogno è sempre connesso al desiderio di autorealizzazione: lavorando lasciamo sempre, in qualche modo, un'impronta del nostro passaggio sulla scena del mondo. Tale consapevolezza è figlia di un percorso storico, poiché in altre epoche della nostra vicenda culturale non era così: per l'uomo antico il lavoro è una condanna, un'attività servile e strutturalmente alienante (diremmo usando il lessico marxiano), e l'uomo vero è colui che non lavora. Chi nella polis greca si dedica alla filosofia o alla politica ha gli schiavi che lavorano per lui.

Attraverso un lungo e sofferto cammino, che dall'umanesimo cristiano porta alle contemporanee società democratiche, abbiamo guadagnato una diversa concezione del valore e della dignità del lavoro, e dei diritti di chi lavora. Vale la pena ricordarlo, sia perché tanta parte del mondo è purtroppo ancora privata di tale esperienza, sia perché anche nelle nostre società, soprattutto in alcune delle nuove forme lavorative, emergono preoccupanti derive di tipo neoservile (si pensi ai dibattiti sui *riders* o sui braccialetti elettronici collocati alle caviglie per controllare i passi degli operatori di una nota società di commercio online nel suo megadeposito italiano).

3. Transizioni sociali e trasformazioni antropologiche

Ciò che è certo è che oggi il lavoro è un crocevia delle transizioni che stiamo attraversando, sempre più rapide e profonde: quella ambientale-energetica (cambiare modelli produttivi, curare l'impronta carbonica di ogni lavoro); quella digitale (che sta imprimendo una trasformazione logaritmica nel mondo del lavoro, modificando il rapporto con lo spazio e il tempo attraverso lo *smart working*); quella demografica (nei prossimi 30 anni avremo 8 milioni in meno di italiani in età di lavoro).

Ma il mondo del lavoro è interessato anche da profonde trasformazioni antropologiche, una delle quali possiamo intercettare nel fenomeno della cosiddetta *Great Resignation*, le dimissioni volontarie dal lavoro dopo la pandemia. Una sorta di fuga in massa dal lavoro. Singolare l'identikit delle persone che lasciano i loro impieghi e le loro professioni: soprattutto giovani, con profili medio-alti, che abbandonano il lavoro senza averne un altro in tasca. Spesso nella nuova occupazione che trovano si guadagna di meno, e i loro capi non capiscono perché lo fanno. Emerge, invece, che la questione del senso del lavoro è sempre più fondamentale per lavorare, anche perché l'approccio con cui si è cercato di rispondere a questa emergenza di senso appare vecchio: dare un po' di soldi in più per trattenere le persone, come si faceva una volta, funziona sempre meno. Cresce la filosofia *yolo*, acronimo per dire "si vive una volta sola", contribuendo a un cambiamento delle scelte lavorative in funzione di una vita più felice. Si può pensare, paternalistica-

mente, che i giovani non abbiano il senso del lavoro. Ma esso non è qualcosa di automatico o di ereditario: ogni generazione deve riconquistarlo nella maniera che le è propria.

Un esempio antitetico è costituito da chi vive il lavoro con la cosiddetta postura dell'opossum, il fingersi morto: invece di un coinvolgimento attivo e personale, fare il minimo indispensabile per avere ciò che è garantito, non un minuto in più di quello che prevede il contratto. Anche qui, paternalisticamente, si accusano i giovani di non aver voglia e motivazioni, e non si comprende che c'è bisogno di un'azione di lungo periodo per educare al lavoro, per costruire senza retorica la centralità della persona e il suo protagonismo attivo nella vita.

4. L'orientamento che ci necessita

Tutte quelle accennate sono questioni che sfidano e chiamano in causa a vari livelli i sistemi educativi e l'orientamento, che costituisce una ponte tra scuola e mondo del lavoro. Abbiamo la disoccupazione giovanile media più alta d'Europa, un elevato numero di Neet, e al contempo, un cronico *mismatch*, per cui sono tantissime le posizioni lavorative che vanno deserte perché non si trovano le persone con le competenze giuste.

L'orientamento, tuttavia, non può ridursi ad una dimensione informativa e nemmeno al pur necessario lavoro di maggiore collegamento tra attività scolastiche e richieste sociali. Occorre un più profondo lavoro di carattere formativo, che interessi in maniera strutturale l'intero percorso scolastico e non si limiti a momenti episodici nelle fasi di passaggio. Un lavoro autoscopico, che aiuti tutti gli studenti e le studentesse e ciascuno di essi, con le rispettive specificità personali, ad una conoscenza di sé, delle proprie aspirazioni, dei propri talenti, delle conquiste conseguite e dei limiti da accettare; che li sostenga nel decodificare e comprendere la realtà del loro tempo e le opportunità che offre, sviluppando la capacità di auto-orientamento; che accompagni nella costruzione di un progetto di vita aperto alla prospettiva futura. Troppo precocemente la scuola, secondo M. Benasayag, veicola una visione prestazionale dell'esistenza: a suo giudizio stiamo riducendo i nostri ragazzi a bilanci europei di competenze di tipo funzionalistico, lontani dall'attenzione alla vulnerabilità e all'inclusione.

Invece di indurre una postura adattiva, si tratta di favorire in loro l'emersione di quella fondamentale attitudine che è la capacità di domandare il senso di ciò che si fa, di cercare un gusto e una bellezza che sia proporzionato all'ampiezza infinita del desiderio della persona. Potremmo dire che siamo "figli delle stelle": siamo, cioè, strutture desideranti (da *sidera*, stelle). M. Recalcati, sulla scia del suo mentore J. Lacan, lo ricorda continuamente agli educatori.

Scuola e mondo del lavoro sono ambiti che devono restare distinti ma non devono essere estranei. In un tempo in cui analisti e *influencer* sostengono in maniera crescente l'inutilità della scuola, non reggono più le tradizionali motivazioni di tipo estrinseco che collegavano scuola e futuro lavorativo.

L'educazione al lavoro e l'orientamento di cui abbiamo bisogno iniziano, a nostro sommo avviso, da una scuola che concepisca la sua proposta complessiva in modo da favorire le dinamiche tipiche della motivazione intrinseca, un luogo dove potersi appassionare al lavoro della conoscenza di sé e del mondo attraverso ciò che quotidianamente si impara e si fa. Essa può favorire l'emersione di un tipo umano curioso, aperto, desideroso, intraprendente, capace di relazioni, in grado di accogliere la sfida del lavoro che ci aspetta.

Bibliografia

- Alessandrini G. (Ed.). (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Aleandri G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando.
- Benasayag M. (2019). *Funzionare o esistere?* Milano: Vita e Pensiero.
- Bentivogli M. (2021). *Il lavoro che ci salverà. Cura, innovazione e riscatto: una visione prospettica*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Biagioli R. (2023). *L'orientamento formativo. Modelli pedagogici e prospettive didattiche*. Pisa: ETS.
- Casotto U. (Ed.). (2021). *Alleanza scuola lavoro. Non è mai troppo tardi*. Castel Bolognese: Itaca.
- Donati P. (2017). *Quale lavoro? L'emergere di un'economia relazionale*. Genova: Marietti.
- Recalcati M. (2019). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tempesta M. (2018). *Motivare alla conoscenza. Teacher Education*. Brescia: La Scuola.

Reinventare i NEET: percorsi di orientamento scolastico e professionale

Karin Bagnato

Ricercatrice - Università degli Studi di Messina
kbagnato@unime.it

1. Chi sono i NEET?

L'espressione "NEET" deriva dall'acronimo inglese *Not [engaged] in Education, Employment or Training* e designa una realtà contraddistinta da giovani che mostrano sfiducia in se stessi e assenza di prospettive e aspirazioni.

Dapprima, il termine NEET è stato utilizzato per indicare specifiche peculiarità dei giovani britannici (Great Britain Cabinet Office, 1999) e, solo successivamente, si è diffuso anche nel resto d'Europa, in particolare dal 2010, quando l'Unione Europea ha deciso di adottare il tasso dei NEET come indicatore di riferimento della condizione lavorativa delle nuove generazioni.

All'interno di questa categoria ritroviamo una popolazione eterogenea di soggetti riconducibile a giovani: 1) disoccupati a breve e a lungo termine, 2) che non hanno la possibilità di lavorare, 3) socialmente scoraggiati riguardo all'opportunità di entrare nel mercato del lavoro, 4) che sono prossimi a rientrare nel mondo del lavoro o dell'istruzione, 5) che sono indisponibili per cause familiari, per disabilità o malattie e, inoltre, 6) tutti coloro per i quali non è possibile cogliere la causa della loro condizione (Mascherini, Salvatore, Meierkord, Jungblut, 2012; Rosina, 2015; Agnoli, 2014; Pellegrini, Sciarretta, Silvestri, 2013).

Gli elementi che accomunano tutti i NEET sono che non mostrano interesse ad accumulare capitale umano mediante i canali formali, sono maggiormente predisposti ad esperire diversi svantaggi e palesano un elevato rischio di essere disoccupati o di avere un curriculum contrassegnato da scarsa partecipazione al mondo del lavoro. Shildrick, Blackman e MacDonald (2009) affermano che le motivazioni del *ritiro* dei NEET sono riconducibili all'interazione tra variabili individuali e contestuali.

Secondo Roggerone (2014) essere NEET per periodi molto lunghi, non solo aumenta il pericolo d'impoverimento delle competenze, ma genera anche tutta una serie di esiti a livello individuale (depressione, ansia, insicurezza, scarsa autostima, vergogna, senso di colpa, isolamento, ecc.).

I NEET hanno un elevato costo economico derivato dal loro scarso contributo alla società (reddito non percepito, tasse e contributi sociali non pagati, ecc.) e dai maggiori investimenti in termini di spesa sociale a loro destinati. Da un punto di

vista sociale, invece, il non partecipare attivamente alla società crea le condizioni affinché lo Stato perda la sua legittimità. Ovvero, perda l'opportunità di mettere la sua componente più preziosa nella condizione di contribuire pienamente alla propria crescita presente e futura (Alfieri, Rosina, Sironi, Marta, Marzana, 2015; Lazzarini, Bollani, Rota, Santagati, 2020).

Le iniziative messe in atto dai Paesi dell'Unione Europea, tra cui l'Italia, per contrastare la problematica dei NEET includono provvedimenti nel settore dell'istruzione, progetti volti a favorire la transizione scuola-lavoro e finanziamenti alle imprese per incoraggiare le assunzioni (Dell'Arringa, Tren, 2011; Antonini, 2014; De Benedictis, 2017).

Tutte queste strategie si pongono come obiettivo la realizzazione di un sistema educativo che faciliti l'inclusione dei giovani nel mondo del lavoro mediante azioni che inglobano orientamento, consulenza, apprendistato e tirocinio. Ciò perché si percepisce sempre più il bisogno di una politica dell'istruzione e della formazione che valorizzi a 360° le potenzialità dei giovani e garantisca loro un'occupazione dignitosa (Alfieri, Sironi, 2017).

2. Percorsi di orientamento per progettare e *reinventarsi*

La condizione dei NEET trae le sue origini da tutto un insieme di problematiche che vanno dal disadattamento alla dispersione scolastica, dalla crisi dei valori della società odierna alla perdita di categorie concettuali di riferimento, alle quali si aggiungono le difficoltà familiari relative all'incapacità di *gestire* i figli.

Da questo punto di vista, i percorsi di orientamento costituiscono uno degli strumenti più importanti che si possono attuare all'interno dei contesti scolastici e delle istituzioni di formazione professionale poiché idonei a rispondere funzionalmente alle diverse sfide della società odierna. L'orientamento appare come un'urgenza storica funzionale a ri-fondare il senso dell'apprendere e del formarsi a scuola e in tutti gli altri contesti formativi (Cunti 2008).

Il fenomeno dei NEET mette in rilievo come la scelta del percorso di studi e/o di lavoro sia per i giovani un'importante decisione da assumere e come ciò richieda la presenza di un esperto che attui azioni di orientamento necessarie sia per poter individuare il percorso di studi più adeguato alla propria persona sia per facilitare l'ingresso nel mercato del lavoro (Nirchi, 2014; Lazzarini, Bollani, Caizzo, Forte, 2022).

Qualsiasi azione di orientamento dovrebbe porsi l'obiettivo di identificare quelle che sono le attitudini individuali del soggetto, conoscere la sua rete di relazioni familiari e sociali, sostenere le sue motivazioni personali ed esaminare, approfondire e valutare le probabilità di successo in ambito formativo/lavorativo. Il processo di orientamento avrà, dunque, senso solo se il soggetto avrà acquisito quella *maturità orientativa* imprescindibile per collocarsi nell'attuale società in modo pieno, responsabile e soddisfacente, sarà stato educato a saper compiere delle scelte e avrà imparato ad imparare in un'ottica di *lifelong learning*.

All'interno del contesto scolastico e delle istituzioni di formazione professionale è, dunque, indispensabile attivare percorsi educativi che promuovano lo sviluppo di un progetto di vita legittimato dalla conoscenza di sé e dalle reali opportunità lavorative presenti in un dato territorio.

L'orientamento dovrebbe prevedere la realizzazione di percorsi per progettare e progettarsi finalizzati ad aiutare i giovani ad essere autonomi nel giudizio e nelle azioni. In quest'ottica, l'orientamento si configura come una "modalità concreta di governo dello sviluppo individuale e sociale nella pratica della libertà e della determinazione attiva [coincidente] con la pratica della cura in contesti individuali, sociali e storici determinati, in tutto l'arco della vita e dell'esistenza umana" (Granese, 2005).

Ulteriore elemento da non trascurare è che nel processo di orientamento ciò che conta non è il risultato, bensì l'apertura al cambiamento e la predisposizione a mettere in discussione se stessi al fine di giungere ad una nuova e più ricca immagine di sé. Ovvero, il soggetto deve sia imparare a ridefinire, reinventare e rinegoziare le proprie strategie del conoscere e dell'apprendere, sia riuscire a individuare nuovi punti di riferimento al fine di *orientarsi* in una società liquida.

L'orientamento, dunque, mira all'implementazione di un'identità da definire, progettabile, co-costruibile e, soprattutto, non subita, ma agita dal soggetto secondo una successione di cambiamenti che seguono un ordine di senso.

Si può, quindi, asserire che l'orientamento si configura come un vero e proprio bene sociale perché favorisce la prevenzione del disagio, ottimizza le risorse umane e sostiene lo sviluppo economico e sociale di un Paese.

Bibliografia

- Agnoli M.S. (Ed.). (2014). *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani Neet*. Milano: FrancoAngeli.
- Alfieri S., Rosina A., Sironi E., Marta E., Marzana D. (2015). Who are Italian «NEETs»? Trust in institutions, political engagement, willingness to be activated and attitudes toward the future in a group at risk for social exclusion. *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, 130(3), 285-306.
- Alfieri S., Sironi E. (Eds.). (2017). *Una generazione in panchina. Da NEET a risorsa per il paese*. Milano: Vita e Pensiero.
- Antonini E. (2014). *Giovani senza. L'universo Neet tra fine del lavoro e crisi della formazione*. Milano-Udine: Mimesis.
- Cunti A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. Milano: FrancoAngeli.
- De Benedictis I. (2017). *Gender Gap nel mondo dei NEET. Come sono cambiate le cose con Garanzia Giovani*. In S. Alfieri, E. Sironi (Eds.), *Una generazione in panchina. Da NEET a risorsa per il paese* (pp. 143-149). Milano: Vita e Pensiero.
- Dell'Arringa C., Tren T. (2011). *Giovani senza futuro. Proposte per una nuova politica*. Bologna: Il Mulino.
- Granese A. (2005). Introduzione. In A. Mura (Ed.), *L'orientamento formativo. Questioni*

- storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche* (pp. 12-14). Milano: FrancoAngeli.
- Great Britain Cabinet Office (1999). *Bridging the gap: new opportunities for 16-18-year old non-in education, employment or training*. Report by the Social Exclusion Unit.
- Lazzarini G., Bollani L., Caizzo E., Forte A. (Eds.). (2022). *Prima di diventare invisibili. Prevenire a scuola il fenomeno dei Neet*. Milano: FrancoAngeli.
- Lazzarini G., Bollani L., Rota F.S., Santagati M. (Eds.). (2020). *From Neet to Need. Il cortocircuito sociale dei giovani che non studiano e non lavorano*. Milano: FrancoAngeli.
- Mascherini M., Salvatore L., Meierkord A., Jungblut J.M. (Eds.). (2012). *NEETs – Young people not in education, employment or training: characteristics, cost and policy responses in Europe*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Nirchi S. (2014). Orientamento scolastico: strategia necessaria per progettare le proprie scelte. *Q-Times*, 2, 1-7.
- Pellegrini S., Sciarretta F., Silvestri F. (2013). *Neet. Ragazzi tra i 15 e i 29 anni che non lavorano né frequentano corsi di istruzione o formazione a Grosseto*. Lecce: Pensa Multi-Media.
- Roggerone F. (2014). *Il lavoro che non c'è. Disoccupati, inoccupati, Neet: come affrontare la perdita o la mancanza del posto di lavoro*. Castelvechi (RM): Lit.
- Rosina A. (2015). *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Shildrick T., Blackman S., MacDonald R. (2009). Young people, class and place. *Journal of Youth Studies*, 12(5), 457-465.

Contrasto al rischio educativo: riflettere su partecipazione e inclusione degli studenti e delle studentesse vulnerabili attraverso una ricerca partecipativa

Caterina Bembich

Ricercatrice (RTDb) - Università degli Studi di Trieste
cbembich@units.it

Michelle Pieri

Ricercatrice (RTDb) - Università degli Studi di Trieste
michelle.pieri@units.it

1. Introduzione

Il tema della partecipazione ed inclusione degli studenti e delle studentesse più vulnerabili rappresenta un punto fondamentale per garantire equità nei percorsi di apprendimento. In questo contributo, dopo un paragrafo dedicato alle metodologie didattiche collaborative, verrà introdotta l'indagine che è stata condotta e i principali risultati di questa indagine relativamente alle metodologie didattiche collaborative.

2. Le metodologie didattiche collaborative

Dagli anni Ottanta ad oggi, sia nell'ambito scientifico che in quello scolastico, sempre più attenzione viene dedicata alle metodologie didattiche collaborative (Jeong, Hmelo-Silver, 2016; Slavin, 1990). In Italia, ad esempio, il Ministero dell'Istruzione e del Merito, nel corso degli anni, ha più volte sottolineato l'importanza di mettere in atto metodologie didattiche collaborative a scuola e ha realizzato diverse azioni per promuovere concretamente la diffusione di queste metodologie nelle scuole, di ogni ordine e grado (2012; 2020). Tra le metodologie didattiche collaborative vi sono, ad esempio, il *cooperative learning* (Comoglio, Cardoso, 1996; Johnson, Johnson, 2009;) e il tutorato tra pari (Topping, 1997) o tra studenti e studentesse di età diverse (Jenkis, Jenkis, 1981). Queste metodologie si basano sul concetto di costruzione attiva della conoscenza, in cui gli studenti e le studentesse, a differenza di quanto avviene nella tradizionale lezione frontale, rivestono un ruolo centrale e attivo nel processo di apprendimento (Laal, Ghodsi, 2012). Nelle metodologie didattiche collaborative rispetto alla didattica tradizionale muta anche il ruolo del docente, che da "saggio in cattedra" diventa "facilitatore" (Johnson et al., 1991), e deve essere in grado non solo di strutturare

attività didattiche collaborative ma anche di supportare gli studenti e le studentesse nello sviluppo delle competenze sociali necessarie per la realizzazione di tali attività (Andrich Miato, Miato, 2003).

Dall'analisi della letteratura emerge come la messa in pratica di metodologie didattiche collaborative possa apportare vantaggi straordinari per tutti gli studenti e le studentesse, compresi quelli più vulnerabili e a rischio, con o senza disabilità (Cottini, 2019; Watts et al., 2019). Questi benefici non riguardano esclusivamente gli apprendimenti disciplinari ma includono anche l'acquisizione di *soft skill* (Gentile, Petracca, 2006; La Marca, 2019) e al tempo stesso la promozione di valori sociali e civili di inclusione, socializzazione e rispetto reciproco.

Come sottolineano Jeong e Hmelo-Silver (2016) se da una parte, numerosi studi hanno riportato i benefici connessi alle metodologie didattiche collaborative, dall'altra, altri studi hanno sottolineato le criticità connesse a queste metodologie, ad esempio, sovente i docenti hanno problemi con l'organizzazione delle attività collaborative e la valutazione dell'apprendimento, e gli studenti e le studentesse riscontrano problemi dovuti alla scarsa capacità di lavorare in maniera collaborativa (Le et al., 2018). Di fatto, gli studenti e le studentesse per lavorare in modo collaborativo devono sviluppare abilità come la socializzazione, la condivisione, la negoziazione dei conflitti e la condivisione di obiettivi e di responsabilità, abilità che sono tra i fattori protettivi di contrasto all'insuccesso scolastico, in particolare per quegli studenti e quelle studentesse che sono più fragili (Osterman, 2000).

3. L'indagine

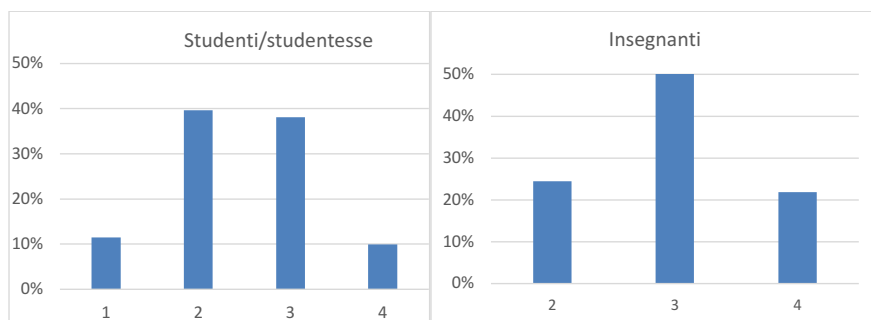
In questo lavoro si presenteranno alcuni dati di un percorso di ricerca azione che ha coinvolto insegnanti e alunni/e di una scuola secondaria di secondo grado del Nord Italia, con l'obiettivo di utilizzare un sistema di indicatori, per esaminare i contesti educativi e fornire una guida per individuare fattori di protezione e progettare percorsi di innovazione, come elemento di contrasto al rischio educativo. La prima fase del progetto ha previsto la somministrazione di due questionari: uno rivolto agli insegnanti e uno agli studenti e alle studentesse. Il questionario generale indaga aspetti legati al benessere, alla partecipazione e all'inclusione scolastica (Konu, Rimpelä, 2002; Markus, Nurius, 1986).

Hanno partecipato all'indagine 250 studenti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado (70% femmine; 24,8% maschi, 1,2% non dichiarato) e 78 insegnanti (65,4% femmine; 33,3% maschi, 1,3% non dichiarato). In questo contributo verranno presentati alcuni dati che hanno esplorato la percezione di insegnanti e alunni sul tema della partecipazione e delle metodologie didattiche collaborative e alcune riflessioni nate dal confronto con gli insegnanti a seguito della condivisione dei risultati derivati dalle analisi dei dati.

4. Risultati

a. Gli insegnanti supportano l'apprendimento collaborativo tra studenti?

Da una parte il 51% degli studenti ritiene che gli insegnanti non supportino il lavoro collaborativo (Graf. 1). Dall'altra parte solo il 24% degli insegnanti ritiene che gli insegnanti non supportino il lavoro collaborativo degli studenti (Graf. 1).



Graf. 1: Gli insegnanti supportano l'apprendimento collaborativo tra studenti?

b. Quali metodologie di apprendimento collaborativo sono state sperimentate?

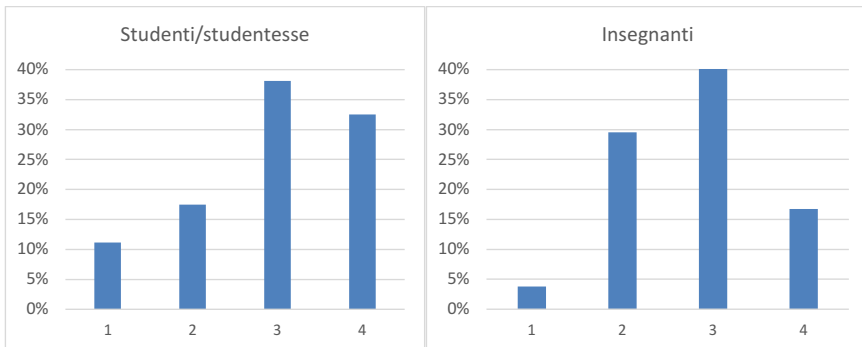
Gli insegnanti dichiarano che le forme di cooperative Learning più utilizzate sono il *cooperative learning* e le attività di gruppo non strutturate (Tab. 1).

Categorie	Prima opzione (frequenze)	Seconda opzione (frequenze)	Terza opzione (frequenze)
Cooperative learning	16	4	1
Attività laboratoriali	2	1	1
Flipped classroom	3	2	1
Lavori di gruppo	15	6	1
Peer tutoring	6	7	2
Altro	6	4	3

Tab. 1: Metodologie di apprendimento collaborativo sperimentate

c. Pensi che apprendere in modo collaborativo ti aiuti nel tuo percorso scolastico? Secondo la sua esperienza in questa scuola, le attività di apprendimento collaborativo sono percepite come efficaci dagli studenti?

L'utilità dell'apprendere in modo collaborativo viene riconosciuta sia dagli studenti che dai docenti (70% degli studenti e 66,70% dei docenti). Il 32% degli studenti e il 16% dei docenti ritiene che l'apprendimento collaborativo sia molto utile (Graf. 2). I ragazzi in generale ritengono che la scuola prenda in maggiore considerazione alcune competenze (capacità di essere autonomi e di studiare in maniera efficace) che rientrano nelle *soft skills* rispetto ad altre (capacità di lavorare in modo collaborativo).



Graf. 2: Percezione di efficacia rispetto alle attività di apprendimento collaborativo

5. Conclusioni

I risultati emersi dall'indagine evidenziano come il *cooperative learning* sia riconosciuto come una metodologia didattica utile per sostenere i percorsi di apprendimento, ma che non sempre sia utilizzata in maniera strutturata e diffusa nella didattica. Questi dati mettono in luce come la formazione degli insegnanti (iniziale e in servizio) dovrebbe essere potenziata al fine di far comprendere come l'impegno per l'inclusione sia un compito di tutti e come nel "fare scuola quotidiano" sia fondamentale:

una didattica attenta non solo alle strategie da mettere in campo per soddisfare le esigenze di particolari allievi, ma orientata anche all'ambiente, al clima, alla differenziazione didattica, alla progettazione condivisa, alle strategie collaborative, allo sviluppo di capacità cognitive e metacognitive, alla formazione di competenze assertive e prosociali, alla conoscenza e gestione delle emozioni, all'impegno funzionale delle tecnologie (Cottini, 2019, p. 147).

Bibliografia

Andrich Miato S., Miato L. (2003). *La didattica inclusiva: organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Erickson.

- Comoglio M., Cardoso M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.
- Cortini L. (2019). XIV. La didattica speciale e i passi lenti dell'inclusione scolastica. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 137-147). Lecce: PensaMultimedia.
- Gentile M., Petracca C. (2006). *Apprendimento cooperativo, spunti per l'innovazione didattica*. Roma: Ed. ELMEDI.
- Jenkins J.R., Jenkins L.M. (1981). *Cross Age and Peer Tutoring: Help for Children with Learning Problems. What Research and Experience Say to the Teacher of Exceptional Children*. Reston (VA): The Council for Exceptional Children, Publication Sales.
- Jeong H., Hmelo-Silver C.E. (2016). Seven affordances of computer-supported collaborative learning: How to support collaborative learning? How can technologies help?. *Educational Psychologist*, 51(2), 247-265.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.
- Konu A., Rimpelä M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health promotion international*, 17(1), 79-87.
- La Marca A. (2019). *Soft skills e saggezza a scuola*. Brescia: EMorcelliana.
- Le H., Janssen J., Wubbels T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103-122.
- Laal M., Ghodsi S.M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia-social and behavioral sciences*, 31, 486-490.
- Markus H., Nurius P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Retrieved April 9, 2023, from https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/2019/DM%20762-2018.pdf
- MIUR (2020). *Linee guida per la didattica digitale integrata*. Retrieved April 9, 2023, from https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_+Linee_Guida_DDI_.pdf/f0ceb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f
- Osterman K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Slavin R.E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and Practice*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Topping K. (1997). *Tutoring*. Trento: Erickson.
- Watts G.W., Bryant D.P., Carroll M.L. (2019). Students with emotional-behavioral disorders as cross-age tutors: A synthesis of the literature. *Behavioral Disorders*, 44(3), 131-147.

Il Progetto #UNOPERUNO con gli studenti di Scienze dell'Educazione UNIPA. Un percorso pedagogico-didattico di inclusione e formazione al lavoro

Giuseppa Cappuccio

*Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Palermo
giuseppa.cappuccio@unipa.it*

Giuseppa Compagno

*Professoressa Associata - Università degli Studi di Palermo
giuseppa.compagno@unipa.it*

1. Introduzione

Una delle prospettive innovative della prassi didattica è quella offerta dalle metodologie a sfondo situazionale e partecipato atte a rafforzare i legami tra agenzie formative – scuola, università – e territorio, attuando un dialogo continuo tra formazione ad apprendere e formazione professionale. In tale cornice si inscrivono approcci quali il *Community Service Learning* e il *Cross-age Tutoring* che integrano le azioni apprenditive e lo sviluppo delle competenze con il servizio alla comunità e ai contesti territoriali che necessitano di supporto.

Il progetto “#UNOPERUNO” si configura come proposta operativa di accoglienza e accompagnamento destinata a bambini e ragazzi ucraini, in fuga dai territori colpiti dalla guerra, e in arrivo a Palermo, mediante la realizzazione di attività di tutoraggio di tipo ‘*Cross-Age*’ e secondo l’impianto del *Community Service Learning*, per l’interscambio e l’interazione col territorio. Al loro arrivo in Italia, come da normativa vigente, viene predisposto il loro ingresso a scuola, nella classe spettante in base all’età. Da qui la necessità di favorire il primo inserimento con particolare attenzione ai problemi di comunicazione linguistica e comprensione. L’impatto con la lingua italiana, unitamente a quello con una cultura comunitaria del tutto nuova, comporta giocoforza un lavoro preparatorio di mediazione contestuale e di negoziazione linguistico-culturale, funzionale sia all’orientamento verso gli apprendimenti disciplinari sia all’acquisizione di routine quotidiane di vita sociale. A tal fine, si è resa necessaria un’azione di tutorato a supporto di tale processo di inserimento onde valicare i problemi di comunicazione sin dal loro primo insorgere.

A partire da tali premesse, viene di seguito presentato il progetto pilota #UNOPERUNO, che ha preso avvio nell’A.A. 2021/2022, coordinato dal Dipartimento

SPPEFF dell'Università di Palermo, coinvolge gli studenti del secondo/terzo anno del CdS in Scienze dell'Educazione e mira all'accoglienza e all'accompagnamento di bambini e ragazzi ucraini inseriti nelle scuole primarie e secondarie del territorio palermitano e residenti presso comunità individuate dalla *Casa dei Diritti* del Comune di Palermo.

2. Quadro teorico e costrutti chiave

Sfondo del progetto “#UNOPERUNO” sono le metodologie a sfondo situazionale e partecipato, capaci di rafforzare i legami tra agenzie formative - scuola, università - e territorio, in particolare il *Community Service Learning* (CSL) e il *Cross-Age Tutoring*.

Il *Community Service Learning* funge da veicolo per connettere studenti e istituzioni entro un assetto comunitario volto al bene sociale, alla condivisione dei valori della comunità e alla responsabilità sociale” (Bickford, Reynolds, 2002; Butin, 2005; Liu, 1995; Neururer, Rhoads, 1998). Secondo alcuni autori (Boyle-Baise, 2007; Cipolle, 2004; Marullo, 1999; Wade, 2000; Walker, 2000), il CSL pone l'accento sulle abilità, conoscenze ed esperienze richieste agli studenti non solo perché partecipino della vita comunitaria, ma per trasformarla, divenendo e cittadini impegnati e attivi. Il *Community Service Learning* si presenta come proposta pedagogica innovativa capace di collocare l'università al centro dello sviluppo sociale (Cinque, Culcasi, 2021), tenendo insieme, in una singola mission, dimensioni tradizionalmente separate come la ricerca, l'insegnamento e il servizio (Cushman, 1999).

La metodologia dell'intervento progettuale è quella del *Cross-age Tutoring* (Shenderovich, Thurston, Miller, 2016; Paterson, Elliott, 2006). Esso consolida competenze di base, scolastiche e accademiche migliorando significativamente la qualità delle performance. Consente ai tutor di innescare reali cambiamenti nell'interazione educativa e formativa, di riflettere sulle proprie competenze strategiche e metodologiche e di (ri-)qualificare la propria motivazione all'interno del dialogo pedagogico-didattico. L'impiego del *Cross-age Tutoring* consente ai tutor di innescare reali cambiamenti nell'interazione educativa e formativa, di riflettere sulle proprie competenze strategiche e metodologiche e di (ri-)qualificare la propria motivazione all'interno del dialogo pedagogico-didattico (Mokhtari, Neel, Kaiser, Hong-Hai, 2015; Allen, Chavkin, 2004)¹.

1 Sul piano dell'interazione pedagogico-didattica, volta alla promozione dell'apprendimento e del dialogo sociale, le metodologie chiave risultano quelle individuabili nel quadro di una Glotto-didattica di impianto comunicativo e laboratoriale, utili nei contesti di *language acquisition* (come nel caso specifico dei bambini e ragazzi ucraini in arrivo in Italia) piuttosto che in quelli di *language learning* (Asher, 1969; Lozanov, 1978).

3. Impianto progettuale e metodologia

Soggetto proponente del progetto #UNOPERUNO è il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'esercizio Fisico e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo, che coordina, nella persona del Direttore, Prof. Gioacchino Lavanco, i diversi partner coinvolti nell'accoglienza: Comune di Palermo, USR, Arcidiocesi di Palermo, Caritas diocesana.

Il progetto si innesta sull'asse degli obiettivi 4 e 11 dell'Agenda 2030, obiettivi essenziali per promuovere l'inclusione sociale. #UNOPERUNO si propone di facilitare, da un lato, l'inclusione di bambini e ragazzi ucraini, giunti in Italia a causa della guerra, nel contesto scolastico e quotidiano, in un'ottica di: prima accoglienza, facilitazione comunicativa, accompagnamento iniziale all'apprendimento; dall'altro vuole promuovere competenze professionali di mediazione linguistico-comunicativa, di relazione e di gestione pedagogico-didattica degli studenti universitari tirocinanti, frequentanti i Corsi di Studio L19, nell'interazione tutoriale con bambini e ragazzi ucraini inseriti nelle scuole siciliane².

Attori del progetto sono gli studenti iscritti al II e III anno del CdS in "Scienze dell'Educazione", i quali possono svolgere le 120 ore di tirocinio previsto³, presso le scuole e/o i contesti comunitari in regime di home visiting, svolgendo attività di tutoraggio. Il tirocinio prevede una fase di preparazione, di 30 h, sulla metodologia del *Cross-age tutoring*, sull'implementazione della competenza comunicativo-culturale, sulla gestione emotiva dell'esperienza e sulla costruzione della relazione educativa⁴.

All'interno del progetto è stata creata la sezione specifica "#UNAPERUNA" che prevede attività di sostegno alle madri ucraine previste da parte di 10 studentesse madri iscritte al II anno del CdS in "Scienze dell'Educazione".

Al termine del percorso, espletate le ore previste, lo studente-tirocinante è chiamato a stilare la relazione finale di tirocinio, recante un resoconto dettagliato del-

- 2 Coordinatore del Progetto: Prof.ssa Giuseppa Compagno. L'équipe di lavoro e coordinamento scientifico è composta da: Prof. Francesca Pedone (Coordinatore del Consiglio interclasse dei Corsi di studio in Scienze dell'educazione e della formazione: "Scienze dell'educazione" classe L-19 e "Scienze pedagogiche" classe LM-85); Prof. Giuseppa Cappuccio (responsabile della valutazione di progetto e dei rapporti con i tutor accoglienti per la valutazione delle attività svolte dai tirocinanti sul campo); Proff. Alessandro Di Vita e Massimiliano Schirinzi (referenti del progetto per il CdS in Scienze dell'Educazione e referenti rispettivamente per la formazione didattica e glottodidattica); Proff. Giuseppina D'Addelfio e Maria Vinciguerra (referenti "Servizio genitori"); Proff. Cinzia Novara e Maria Garro (referenti per la formazione psico-sociale).
- 3 Come da Regolamento di tirocinio, ogni tirocinante vien supervisionato da un Tutor universitario e può beneficiare del supporto fornito dal Coordinatore del Progetto, dall'Équipe di lavoro e dai referenti di progetto designati per il CdS.
- 4 Le restanti 90 ore sono di attività di tutoring. Il numero massimo degli studenti che possono partecipare è di n. 50 per anno: 40 studenti-tirocinanti frequentanti "Scienze dell'Educazione"; 10 dieci studentesse madri iscritte al secondo anno dei Corsi di Studio in "Scienze dell'Educazione".

l'attività svolta, e documentata che confluisce nel regolare riconoscimento dei CFU attribuiti al tirocinio⁵.

Il processo di valutazione prevede la valutazione ex-ante, la valutazione in itinere e la valutazione ex-post per rilevare il potenziamento delle competenze degli studenti universitari, il grado di inclusione e l'impatto del progetto sui bambini e le famiglie ucraine coinvolte.

Bibliografia

- Allen A., Chavkin N.F. (2004). New Evidence that Tutoring with Community Volunteers Can Help Middle School Students Improve Their Academic Achievement. *School Community Journal*, 14(2), 7-18.
- Asher James J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The modern language journal*, 53(1), 3-17.
- Bickford D.M., Reynolds N. (2002). Activism and service-learning: Reframing volunteerism as acts of dissent. *Pedagogy*, 2(2), 229-252.
- Boyle-Baise M. (2007). Learning service: Reading service as text. *Reflections*, 6(1), 67-85.
- Butin D. (2005). *Service-learning in higher education: Critical issues and directions*. Springer.
- Culcasi I., Cinque M. (2021). L'impatto del Service-Learning universitario: il progetto Hope. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*, 6(1).
- Cushman E. (1999). The public intellectual, service learning, and activist research. *College English*, 61(3), 328-336.
- Lozanov G. (2004). *Suggestology* (Vol. 2). London: Routledge.
- Liu L H. (1995). *Translingual practice: Literature, national culture, and translated modernity-China, 1900-1937*. Stanford: Stanford University Press.
- Marullo S. (1999). Sociology's essential role: Promoting critical analysis in service learning. *Cultivating the sociological imagination: Concepts and models for service-learning in sociology*, 11-27.
- Mokhtari K., Neel J., Kaiser F., Le H.H. (2015). *Assessing the promise of a supplemental reading intervention for at-risk first grade students in a public-school setting*. Paterson & Elliott.
- Rhoads R.A., Neururer J. (1998). Alternative spring break: Learning through community service. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 35(2), 83-101.

5 Il progetto viene svolto attraverso 3 azioni: *Azione 1* di coordinamento logistico-organizzativo delle azioni progettuali formali, dei passaggi istituzionali secondo l'impianto del Community Service Learning per integrare l'apprendimento accademico e lo sviluppo delle competenze con il servizio alla comunità scolastica e al contesto territoriale palermitano. *Azione 2* di preparazione e formazione preliminare alla metodologia del *Cross-age/Parent tutoring*, sull'implementazione della competenza linguistico-comunicativa di parlanti allofoni e su una prima alfabetizzazione linguistico-culturale nella lingua target (italiano), non senza la debita attenzione al portato emotivo dell'esperienza, alla costruzione di una relazione educativa e alle dinamiche di interazione socio-situazionale. *Azione 3* di *Service Tutoring & Learning* presso le scuole dell'infanzia, primarie, secondarie di I e II grado e nei contesti comunitari in regime di *home visiting*, individuati dalla Casa dei Diritti del Comune di Palermo.

- Shenderovich Y., Thurston A., Miller S. (2016). Cross-age tutoring in kindergarten and elementary school settings: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, 76, 190-210.
- Walker T. (2000). A feminist challenge to community service: A call to politicize service-learning. *The practice of change: Concepts and models for service-learning in women's studies*, 25-45.

Da NEET a nuova risorsa. Per una consapevolezza attiva ed orientata

Antonella Coppi

*Professoressa Associata - Università Telematica degli Studi IUL
a.coppi@iuline.it*

1. Introduzione

Il presente contributo si propone di illustrare le linee fondanti di un progetto di ricerca prima e di formazione, successivamente, stimolato dalle azioni promosse dal Fondo per la Repubblica Digitale, e partecipato dalle Associazione di Fondazioni e di Casse di Risparmio in accordo con il Ministero per l'Innovazione Tecnologica e la Transizione Digitale, il Ministero dell'Economia e delle Finanze e Acri per l'anno 2022 che, a gravare sui fondi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) e del Fondo Nazionale Complementare (FNC), ha sostenuto azioni volte ad implementare interventi concreti che limitino il diffondersi del fenomeno dei NEET¹.

Se molti giovani riescono ad avere successo nell'istruzione e a transitare verso il mondo del lavoro, la disoccupazione giovanile globale attuale che rientra nella condizione NEET è stimata al 13,1%, tre volte superiore a quella degli adulti e pari a quasi 75 milioni di individui: marginare tale stato attraverso azioni che intervengano in modo efficace sul fenomeno, è divenuta una sfida prioritaria da affrontare per i Paesi dell'Unione Europea.

2. NEET. Lo stato dell'arte

Il tasso percentuale crescente di giovani e di adulti non inseriti nel sistema educativo o nel mercato del lavoro, persone che manifestano un disagio e che non trovano uno spazio idoneo alle proprie capacità e ai propri bisogni formativi (Loiodice, 2009), è una condizione che si è acuita a seguito della Pandemia, andando ad accrescere le fila di quel fenomeno etichettato a livello internazionale

1 NEET (Not in Education, Employment or Training). Indicatore atto a individuare la quota di popolazione di età compresa tra i 15 e i 35 anni che non è né occupata né inserita in un percorso di istruzione o di formazione. L'acronimo venne usato per la prima volta nel 1999 dalla *Social Exclusion Unit*, una struttura britannica incaricata di elaborare linee guida di intervento per le politiche di contrasto alla dispersione scolastica (Agnoli, 2014).

con l'acronimo «*NEET*» *not in education, employment or training*, coniato nel Regno Unito verso la fine del secolo scorso (Contini, Filandri, Pacelli, 2017).

Dalla Strategia di Lisbona del 2000, cui ha seguito il programma Horizon 2020, la dimensione dell'occupabilità e le competenze che vi rientrano sono state oggetto di un'attenzione particolare da parte del Consiglio Europeo e la dimensione della collocabilità dei cittadini nel mercato del lavoro ha assunto il ruolo preponderante di strumento di inclusione sociale (Agresti, Zizioli et al., 2021).

Nell'ultimo ventennio, si sono avvicinati nei paesi del Mondo molteplici interventi rivolti ad arginare la popolazione NEET, sensibilizzando alla comprensione dei fattori che determinano tale condizione ed isolando approcci diversificati al problema.

Senza dubbio il tema costituisce una emergenza globale: la 72esima Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha affrontato l'urgenza di politiche di intervento per l'implementazione di spazi di occupazione giovanile e sviluppo di [...] competenze per l'integrazione sostenibile dei giovani nel mercato del lavoro (Agresti, Zizioli et al., 2021). L'Agenda 2030² ha ricordato l'importanza di valorizzare le *competenze* ai fini dell'occupabilità dignitosa, per ridurre la percentuale di giovani NEET e, allo stesso tempo, per sviluppare e rendere operative strategie globali efficaci (Dato, 2019). Gli aspetti legati allo sviluppo educativo si sono rivelati come fattori preponderanti di rischio: numerose ricerche hanno evidenziato modelli formativi efficaci a *re-impegnare* i giovani tenendo conto sia dei cambiamenti nella teoria e nella pratica educativa, sia del fatto che molti interventi escludono alcuni tra i soggetti più svantaggiati. In ugual misura, come ricordano Zizioli et al., la revisione del potenziale di impatto degli approcci di intervento atti a modificare psicologia/comportamento non è ancora sufficientemente attuata negli ambiti operativi di educazione e formazione, *placement, counselling*, divenendo ormai un'urgenza.

3. Per un progetto di vita

Per molti riconducibile ad “una generazione in panchina” (Alfieri, Sirioni, 2017), i NEET in Italia sono in costante crescita, un dato che non registra miglioramento³. Già nel 2000 Arnett aveva identificato la *Emerging adult age*, quel fenomeno volto ad indicare una fascia di età approssimativamente compresa tra i 18 e i 26 anni (Arnett, 2007), che in Italia oggi si attesta tra i 15 e i 34, investendo una fase della vita soggetta a importanti cambiamenti sociali, economici e culturali e che porta con sé sviluppi riconducibili a fattori oggettivi, quali il protrarsi dello status di adolescente e giovane adulto, lo slittamento in avanti degli anni dedicati

2 Per maggiore documentazione si veda: <https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/-agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/>

3 Di questi giorni il rapporto sull'occupazione nazionale assesta il dato dei NEET su 3 milioni.

all'istruzione e all'acquisizione di qualifiche professionali, quindi una significativa spanna della vita segnata dall'episodicità come modalità di vivere il proprio tempo (Bauman, 1999) e dall'esplorazione di possibili direzioni di vita (Marshall, 2012) in un *milieu* che ha perso la capacità «di offrire alle persone quegli strumenti culturali capaci di promuovere un'elaborazione individuale e sociale dell'esperienza» (Palmieri, 2012, p. 55; Palmieri, Ferrante, 2015). Salute, caratteristiche sociodemografiche dei NEET, stato di vulnerabilità, problemi di inclusione socioculturale, autopercezione di "diversità" sono le cause determinanti di tale crescente fenomeno (Dato, 2015): muovendo da quanto esposto e dalle riflessioni sulle possibili motivazioni generatrici, il progetto proposto dal gruppo di ricerca dell'Università IUL⁴ ha sviluppato nell'ambito delle azioni finanziate dal PNRR un progetto di ricerca e formazione denominato ADAMS, con l'obiettivo di identificare i bisogni e conseguentemente definire un percorso di formazione che promuova nuove competenze innovative potenziando quelle non cognitive (*life skills*) per la prevenzione e il contrasto del fenomeno.

Il Progetto formativo si colloca nell'alveo della pedagogia generale, sociale e interculturale, con una propensione e un'azione plurali, complesse e di sistema, di integrazione ed educazione degli adulti con riguardo alle figure professionali in formazione iniziale e in servizio. La prospettiva teorica di ricerca intende l'educazione come un processo che accompagna l'intero corso della vita (*lifelong*) e si co-costruisce nei molteplici ambienti di esperienza e formazione di tipo formale, non formale e informale (*lifewide*): un processo profondo e significativo (*lifedeeep*) se assicura salde «radici» cognitive e affettive a cui ancorare e da cui riprospettare storie e percorsi di formazione e di vita (Dozza, Cerrocchi, 2018). La figura professionale formata si inserisce nel settore socio-culturale e costituisce una sintesi efficace tra fattori bio-psicologici, processi, pratiche dell'istruzione e dell'educazione (Frabboni, Pinto Minerva, 1994), tenendo in considerazione da un lato, le differenti *età della vita* intesa come ricostruzione costante delle esperienze, dall'altro i *luoghi di vita* intesi come luoghi dell'educazione, con riguardo alle agenzie del sistema formativo.

Il piano formativo poggia sulle aspettative giovanili di vita e sulla concezione multidimensionale e/o integrale della formazione, sintesi e coltivazione dell'autonomia delle sfere fisica, cognitiva, emotiva, etica ed estetica dell'esperienza umana nel continuum tra istruzione/alfabetizzazione (alla lingua, alle lingue e ai linguaggi come mezzo di accesso ai saperi) ed educazione/socializzazione con le figure educative e i pari con le quali si intende favorire, co-costruire ed integrare la coscienza di genere, di generazione, di gruppo etnico-linguistico (Cerrocchi, 2013).

4 L'Università degli Studi IUL è promossa dal Consorzio IUL, composto da due soggetti pubblici: Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) e Università degli Studi di Foggia.

Bibliografia

- Agnoli M.S. (Ed.). (2014). *Generazioni sospese Percorsi di ricerca sui giovani Neet*. Milano: Franco Angeli.
- Agrusti F., Leproni R., Olivieri F., Stillo L., Zizioli E. (2021). MOOC and NEET? Innovative paths towards the social and economic inclusion of vulnerable young people. *Encyclopaideia*, 25(60), 63-80.
- Alfieri S., Sironi E. (2017). Una generazione in panchina. Da NEET a risorsa per il paese. *Quaderni Rapporto Giovani*, n. 6. Milano: Vita e Pensiero.
- Arnett J. (2007). *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Cerrocchi L. (2013). *L'intercultura in prospettiva pedagogica. Tra processi e pratiche*. Bari: Mario Adda Editore.
- Cerrocchi L., Dozza L. (Eds.). (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: Franco Angeli.
- Contini D., Filandri M., Pacelli L. (2017). I giovani NEET in Italia: un'analisi longitudinale. In S. Alfieri, E. Sironi (Eds.), *Una generazione in panchina* (pp. 94-103). Milano: Vita e Pensiero.
- Dato D. (2015). The Guidance. Guiding in the "Society Without Guidance". The Difficult Challenge of Pedagogy. *Pedagogia Oggi*, 1, 419-436.
- Dato D. (2019). Nativi precari. Esistenze fragili tra rischi e opportunità. In M. Cornacchia, S. Tramma (Eds.), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico* (pp. 103-118). Roma: Carocci.
- EUROSTAT, maggio 2022, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training (ultima consultazione 26.4.2023).
- Frabboni F., Minerva, P. (Eds.) (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- Loiodice I. (Ed.). (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.
- Marshall K. (2012). Youth neither enrolled nor employed. *Perspectives on Labour and Income*, 24(2), 1-24.
- Palmieri C. (Ed.). (2012). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C., Ferrante A. (2015). Aver cura del divenire. Verso un milieu educativo post-umanista. *Saggi METIS*. <http://www.metisjournal.it/metis/anno-v-numero-1-062015-leducazione-ai-tempi-della-crisi/128-saggi/671-aver-cura-del-divenire-verso-un-milieu-educativo-post-umanista-1.html>.

La deviazione e la presa.

Problematizzazione del profilo professionale e tematizzazione del lavoro di primo e secondo livello in un caso di vulnerabilità familiare e abuso educativo in Spazio Neutro

Alessandro D'Antone

*Ricercatore - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
alessandro.dantone@unimore.it*

1. Introduzione: vulnerabilità e abuso nel servizio di Spazio Neutro

Il contributo affronta, come disamina cursoria e preliminare sul tema, le trasformazioni che la cultura pedagogica, la prassi educativa (Baldacci, Colicchi, 2018) e il profilo professionale dell'Educatore professionale socio-pedagogico e del Pedagogista (Tramma, 2010) attraversano in un'articolazione di istanze mediate dal servizio di Spazio Neutro¹ a sostegno di famiglie in carico presso il Servizio Sociale di Tutela Minori (cfr. D'Antone, 2020). Tali istanze, in cui si articolano problematiche giuridiche, assistenziali, sociali, psicologiche e pedagogiche, possono essere sintetizzabili in *tre transizioni*:

1. dalla quotidianità del vissuto all'artificialità/finzionalità della relazione (Massa, 1987; Dozza, 2000);
2. da forme educative spontanee a specifiche culture di servizio, tramite la mediazione di modelli educativi determinati (Baldacci, 2010);
3. dalla qualificazione del proprio profilo professionale² alla funzione che essa ricopre nelle analisi proposte dalle figure educative (Riva, 2021).

Inoltre, perché il concetto di 'abuso' possa essere inteso nella sua densità pedagogica (Riva, 1993), crediamo siano necessarie, sinteticamente, tre condizioni:

1. occorre rilevarne la materialità, espressa dall'emergenza determinata (Lewis, 2017) e ritualizzata in contesti situati e regolamentati/regolarizzati (Dozza, 2000; Macherey, 2011);
2. è necessario evidenziarne la temporalità e la ritmicità sia nell'effettivo prodursi,

1 Nel testo verranno riportati, in corsivo o tra virgolette, stralci reali di supervisione pedagogica per meglio delimitare e comprendere la specificità del problema

2 Qui, con 'inquadramento', non si intende solo il piano contrattuale, quanto piuttosto i ruoli, le mansioni e la loro complessa tematizzazione nella cultura di servizio.

seppur in una rilevazione a posteriori (Khan, 1974/1996, p. 47), che nella rielaborazione dell'esperienza in contesti di supervisione;

3. risulta, infine, essenziale tematizzare non solo l'esperienza di abuso come *formativa* in senso *a-valutativo* (Colicchi, 2020, pp. 46-47), ma anche la correlazione fra essa e l'intervento educativo intenzionalmente progettato per la prevenzione, il sostegno/la cura educativi (Fabbri, 2012) e il recupero.

In questo modo è possibile, da un lato, evitare le secche di una concezione dell'abuso come *evento eclatante*, rinvenendone al contrario le determinazioni complesse e diacroniche segnate pure sul piano educativo; e, dall'altro, permettere una più comprensiva analisi in profondità (Dozza, 2016) dell'impatto, profondamente segnato dall'intervento emergenziale (Annacontini, Vaccarelli, Zizioli, 2022), che tale esperienza esercita sui professionisti coinvolti.

Per tale ragione – e altresì nell'intento di tematizzare ed elaborare eventuali deviazioni eulogistiche e adultiste nelle pratiche educative e nella loro rielaborazione (Papi, 1978; Massa, 2000; De Giorgi, 2023, p. 185) – le pratiche di supervisione pedagogica rappresentano non solo il contesto elettivo di elaborazione della prassi in dispositivi gruppal di tipo critico, ma anche l'ambiente privilegiato per mettere a fuoco la dimensione temporale (D'Antone, 2023).

Infatti, attraverso tali dispositivi è possibile sia tematizzare la temporalità dell'esperienza educativa sincronicamente, attraverso il racconto e l'analisi della documentazione nello spazio e nel tempo delimitati dall'incontro di supervisione, che diacronicamente, analizzando una medesima esperienza in momenti diversi del progetto educativo.

2. *La deviazione e la presa: temporalità e congiuntura nell'intervento educativo*

Si consideri, a titolo di esempio, un caso di Spazio Neutro tra un minore e il genitore incontrante, coordinato da due figure educative, in cui la figura genitoriale ha avuto in passato accuse di abuso su minore e in cui il genitore accompagnante reputi l'ex-partner una persona potenzialmente pericolosa. La corporeità dei partecipanti è coinvolta non solo in termini di tutela e sicurezza, ma anche di attivazione di vissuti problematici (*avvertiamo i momenti di affetto come ambigui*) e di definizione più o meno esplicita del proprio ruolo professionale (*noi facevamo i 'corazzieri'*).

In un caso di questo tipo, il carattere effettuale del *modello* – una sorta di *membrana* tra le prassi educative e le culture pedagogiche – può emergere, talvolta solo se sostenuto e rielaborato, solo diacronicamente. Concezioni come “*io non riuscirei mai a condurre un incontro di Spazio Neutro come se quelle accuse non ci fossero mai state*” indicano una compromissione strutturale tra il piano del Diritto, le implicazioni etiche del fatto educativo e la conduzione pedagogicamente orientata dell'intervento che non può essere districata semplicemente negandola o invalidandola nel momento della sua espressione. Occorre, al contrario, recupe-

rarne il portato nella sua problematicità e in incontri successivi, per poterne soppesare la specificità formativa e la concezione pedagogica che ne sottendono l'emergenza.

Per farlo, riteniamo che sia necessario un piano diacronico di rielaborazione in cui, al primato dell'implicazione etica e dell'agire relazionale, si contrapponga, per meglio posizionarsi sul piano pedagogico, il carattere determinato e dialettico delle condizioni elementari dell'*esperienza* educativa (Dozza, 2000) entro le quali la relazione si può produrre, analizzare e pure percorrere.

Infatti, in questo modo è possibile comprendere le complesse incidenze, fra le tante possibili:

1. del piano istituzionale (*poi il tribunale ha attivato la CTU*);
2. dei *setting* spontanei definiti dai sistemi familiari (*dovevamo lavorare sulla moglie*);
3. degli stili relazionali (*a volte si andava su una simmetria... il papà diventava un bambino*);
4. dei vissuti delle figure educative (*era un lavoro frustrante*).

Per esempio: problematizzare la *presunta incapacità* di svolgere l'intervento per arrivare, in incontri successivi, a definire un vissuto di frustrazione, genera uno scarto tra una concezione eulogistica dell'educare e gli effetti complessi del lavoro in condizioni di forte vulnerabilità: *a partire da* un rifiuto etico, il professionista *arriva a esprimere* le difficoltà del lavoro situato.

Per concludere. Un tale posizionamento configura l'intervento educativo come complesso nella misura in cui sia determinato dalle condizioni materiali di emergenza e consideri le figure educative come soggetti integranti di tale materialità. L'evento educativo – qui considerato richiamando il pensiero di Louis Althusser sul *materialismo dell'incontro* degli anni '80 (2000) – esprime determinazioni e tempi che possono configurarsi come durevoli, che avrebbero potuto non avere luogo e in cui gli aspetti di resistenza giocano un ruolo decisivo (Ford, 2019).

La sfida, da raccogliere pure in ambito pedagogico, consiste nell'accettarne le implicazioni (così come l'aleatorietà e l'imprevisto) non con inerzia, bensì considerando la prassi educativa come *evolutiva* a partire dagli effetti che le diverse pratiche esercitano su vissuti e progettualità, permettendo dunque ai professionisti di dislocarsi criticamente pure in presenza delle risonanze personali e professionali che il trauma e l'abuso recano con sé.

Bibliografia

- Althusser L. (2000). *Sul materialismo aleatorio*. Milano: Unicopli.
Annacontini G., Vaccarelli A., Zizioli E. (2022). *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza*. Bari: Progedit.

- Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e modello in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista. *Education Sciences & Society*, 1, 65-76.
- Baldacci M., Colicchi E. (Eds.). (2016). *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Colicchi E. (2020). I concetti di educazione, istruzione, formazione e la teoria pedagogica. In M. Baldacci, E. Colicchi (Eds.), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione Istruzione Formazione* (pp. 40-58). Roma: Avio.
- D'Antone A. (2020). *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Antone, A. (2023). *Prassi e supervisione. Lo "scarto interno al reale" nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- De Giorgi F. (2023). *Il Metodo Italiano nell'educazione contemporanea*. Brescia: Scholé.
- Dozza L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Conzatti (Ed.), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti* (pp. 47-90). Roma: Carocci.
- Dozza L. (2016). Educazione permanente nelle prime età della vita. In L. Dozza, S. Olivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 60-71). Milano: FrancoAngeli.
- Fabrizi M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ford D.R. (2019). Pedagogy of the "Not": Negation, Exodus, and Postdigital Temporal Regimes. *Postdigital Science and Education*, 1, 104-118.
- Khan M. (1996). *The Privacy of the Self. Papers on Psychoanalytic Theory and Technique*. London: Karnac (Original work published 1974).
- Lewis T.E. (2017). A Marxist Education of the Encounter: Althusser, Interpellation, and the Seminar. *Rethinking Marxism*, 29(2), 303-317.
- Macherey P. (2011). *Da Canguilhem a Foucault. La forza delle norme*. Pisa: ETS.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione Sociale*, 140, 60-66.
- Papi F. (1978). *Educazione*. Milano: Isedi.
- Riva M.G. (1993). *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*. Milano: Unicopli.
- Riva M.G. (2021). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Trammi S. (2010). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.

Inclusione lavorativa e resilienza. Percorsi, riflessioni e prospettive future

Simona Gatto

*Ricercatrice - Università degli Studi di Messina
sgatto@unime.it*

1. Considerazioni introduttive

Nella società odierna caratterizzata dalla precarietà esistenziale e dall'emergenza educativa occorre riflettere sull'inclusione lavorativa e sulla resilienza. Scopo del presente contributo è quello di analizzare l'importanza dell'inclusione sociale e lavorativa, partendo dal presupposto che è utile promuovere e valorizzare l'accesso al mondo del lavoro da parte dei disabili. Si rifletterà inoltre sull'importanza della resilienza, intesa come la capacità di resistere, fronteggiare e riorganizzare la propria vita in maniera positiva dopo un evento traumatico e/o altamente stressogeno e rappresenta un punto focale per l'elaborazione di strategie educative efficaci centrate sulla persona, sulla relazione e sull'autosviluppo. Specifica attenzione verrà dedicata poi all'educazione alla resilienza che si concretizza pienamente nel momento in cui accresciamo e valorizziamo la considerazione positiva della persona e la promozione dell'intenzionalità educativa,

2. L'inclusione lavorativa

Roberta Caldin e Silvia Scollo (2018, p.50), mettono in evidenza che il concetto di inclusione indica come obiettivo prioritario l'accessibilità e la partecipazione di tutti qualunque sia la gravità del deficit all'istruzione comune, al fine di diminuire ed evitare ogni svantaggio possibile, attraverso il confronto sociale. In questa sede appare opportuno fornire la definizione di lavoro:

Il lavoro fornisce reddito e sostiene la dignità umana, la partecipazione e la sicurezza economica [...] Il legame tra lavoro e sviluppo umano è sinergico. Da una parte, il lavoro migliora lo sviluppo umano, fornendo redditi e mezzi di sussistenza, riducendo la povertà e garantendo una crescita equa, dall'altra lo sviluppo umano migliora le condizioni di salute, le conoscenze, le competenze, aumenta il capitale umano e amplia le opportunità e le scelte (ONU, 2015, p. 3).

Sulla scorta di quanto espresso precedentemente, possiamo affermare che la promozione di un intervento educativo volto all'inclusione lavorativa consente di

poter esprimere i propri diritti di cittadinanza e di partecipazione sociale. L'inclusione lavorativa si promuove anche nella misura in cui accresciamo l'autodeterminazione, l'autoefficacia e l'autostima. L'*autodeterminazione* in educazione può essere definita come:

la capacità di scegliere fra varie opportunità e di impiegare quelle scelte per determinare le proprie azioni personali [...] le persone hanno una naturale propensione a svilupparsi psicologicamente a adoperarsi autonomamente per superare le sfide dell'ambiente a mettere in atto comportamenti autodeterminati (Deci, Ryan, 1985, p. 38).

Nell'ambito della disabilità, l'autodeterminazione rimanda alla capacità, da parte di un individuo, di porre in essere determinate azioni con la facoltà e la forza di farlo, al fine di incidere su determinati aspetti della propria vita. Luigi D'Alonzo (2015, p. 43) mette in evidenza come l'autodeterminazione sia uno dei massimi costrutti in grado di promuovere un effettivo cambiamento nei soggetti.

Albert Bandura che teorizzò il costrutto dell'autoefficacia ritiene che essa:

si riferisce alla convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati. Le convinzioni di efficacia influenzano il modo in cui le persone pensano, si sentono, trovano delle fonti di motivazione personale e agiscono (Bandura, 1999, p. 15).

L'autoefficacia, quindi, può essere definita come la convinzione delle proprie capacità di raggiungere il successo nell'esecuzione di un compito e cioè il senso di potercela fare. Il complesso di giudizi di valore e sentimenti che proviamo nei confronti della nostra persona costituisce il concetto psicologico di autostima. Si potrebbe affermare che uno degli obiettivi dello sviluppo psicologico sia proprio quello di costruire un senso positivo di autostima come parte integrante della personalità (Ianes, 2006, pp. 96-97). Nell'intenzione di chi scrive, l'inclusione lavorativa si accresce e si valorizza nella misura in cui viene promossa l'educazione alla resilienza.

3. Il costrutto della resilienza

In generale Possiamo definire la *resilienza* come una capacità universale, un insieme di abilità che permette ad una persona, a un gruppo, a una comunità di prevenire, minimizzare o superare le avversità della vita. Le prime ricerche che riguardano la resilienza sono state condotte tra gli anni '80 e gli anni '90 del secolo scorso da Emmy Werner e dai suoi collaboratori. Tali ricerche cominciate nel 1955 ed ultimate dopo quasi un trentennio – consistenti in uno studio longitudinale condotto su 698 bambini che vivevano nell'isola di Kauai (Haway-Usa) – mettono in evidenza come alcuni bambini, nonostante un vissuto caratterizzato da un contesto

di crisi e di disagio, siano riusciti a diventare degli adulti socialmente integrati e sicuri di sé, malgrado la presenza di fattori di rischio. Tale termine viene utilizzato nell'ambito della psicologia e della sociologia per indicare la capacità di un soggetto di adattarsi in maniera positiva alle avversità della vita nonostante le condizioni sfavorevoli (Bertetti, 2008, p. 17).

Dal punto di vista psicopedagogico, il concetto di *resilienza* rimanda alla capacità di affrontare le avversità e uscirne rafforzati ed aperti alla ricerca di nuovi equilibri presenti e futuri. Boris Cyrulnik (2000, p.4), uno dei più grandi studiosi del tema della resilienza, la definisce come:

una trama dove il filo dello sviluppo si intreccia con quello affettivo e sociale come un reticolo fatto di interazioni dell'individuo con l'ambiente che consente ai soggetti che non sono dei superuomini di trovare in sé stessi, nelle relazioni umane e nei contesti di vita gli elementi e la forza per superare le avversità valorizzando i legami affettivi e il sostegno sociale (Cyrulnik, 2005, p. 6).

Ritiene, altresì, che essa possa essere definita come la capacità o il processo di "far fronte," resistere, integrare, costruire e riuscire a riorganizzare positivamente la nostra vita nonostante le situazioni difficili per le quali si potrebbe ipotizzare un esito negativo (Cyrulnik, 2005, p. 6).

Per Anna Oliverio Ferraris, (2003, p. 7) la *resilienza* può essere definita come:

un tratto della personalità composito, in cui convergono fattori di varia natura – cognitivi, emotivi, sociali, educativi, esperienziali, maturativi – che con la loro azione congiunta mobilitano le risorse dei singoli, dei gruppi e delle comunità.

In questo senso, prosegue la studiosa:

l'azione della resilienza può essere paragonata al sistema immunitario con cui il nostro organismo risponde alle aggressioni dei batteri. Di fronte agli stress e ai colpi della vita, la resilienza dà infatti luogo a risposte flessibili che si adattano alle diverse circostanze ed esigenze del momento (2003, p. 7).

Consuelo Casula (2011, p. 26) ritiene che la resilienza possa essere concepita come la forza delle persone, che nonostante siano state ferite, si considerano non vittime ma utilizzatori delle proprie risorse e si preparano a recuperare le risorse necessarie per affrontare il futuro con speranza. La resilienza è l'abilità di superare le avversità, di affrontare i fattori di rischio, di rialzarsi dopo una crisi, più forti e più ingegnosi di prima. La resilienza è un processo che porta a recuperare la forza psicologica necessaria per fronteggiare i dolori, le sofferenze, le perdite, che la vita sparge con disinvoltata indifferenza, unita alla volontà di ricostruire, di ricominciare anche se con scarse energie e mezzi. La resilienza è il processo attraverso il quale il

soggetto trasforma le difficoltà in scoperta delle sue potenzialità e sviluppo dei suoi talenti. (Casula, 2011, p. 35). La resilienza, come è stato ampiamente dimostrato dalle ricerche condotte da Elena Malaguti e Andrea Canevaro, assume notevole rilevanza in ambito educativo nella misura in cui il suo sviluppo è promosso e valorizzato in contesti a rischio e/o fragili. Una delle principali caratteristiche del comportamento resiliente è rappresentata dal dinamismo cognitivo che consente al soggetto di decostruire e ricostruire le proprie competenze relazionali, cognitive, sociali ed emotive. La costruzione della resilienza è, in modo particolare, di una personalità resiliente si realizza pienamente nel momento in cui vengono promossi dei legami e delle relazioni educative significative. I professionisti dell'educazione educano alla resilienza nel momento in cui promuovono e valorizzano le risorse individuali, familiari e sociali e nel momento in cui la scuola, così come qualsiasi altro ambiente educativo si connota quale fattore protettivo. È opportuno poi sottolineare come la resilienza si sviluppi laddove viene accresciuta la considerazione positiva della persona che vive in contesti in cui predominano il disagio e la fragilità, e quando viene presa in considerazione la fiducia nelle potenzialità di ciascuna persona. Fondamentale è inoltre il riconoscimento dell'identità personale in evoluzione e della specificità e originalità di ciascuno pur all'interno di categorie. Una relazione educativa fondata su una partecipata atmosfera calorosa ed empatica consente poi l'attivazione di processi evolutivi (Gatto, 2008, pp. 173-191). Si educa alla resilienza nel momento in cui viene potenziato l'ascolto dei desideri, dei bisogni, delle potenzialità, del detto e del non detto della persona che vive situazioni di disabilità e anche quando si esalta l'ottimismo esistenziale, che costituisce, di per sé una risorsa fondamentale che può accrescere la progettualità educativa della resilienza stessa. L'educazione alla resilienza infatti costituisce il mezzo attraverso cui i soggetti riescono a tornare alla vita ed a riprogettare la propria esistenza e la risignificazione dei propri vissuti esperienziali.

Il mestiere di educare si apprende sul campo, nel quotidiano confronto con i problemi educativi. Ogni intervento costituisce una proficua occasione per ridefinire le identità in gioco, per trasformare e ricostruire le personali conoscenze e competenze, riconquistando una rinnovata soggettività a livello individuale e sociale (Gaspari, 2012, p. 94).

I professionisti della cura educativa sono chiamati a mettere a punto strategie calibrate sui bisogni e sulle potenzialità di tutti e di ciascuno e devono realizzare una relazione di aiuto pedagogicamente orientata entrando nello spazio psicologico dell'altro, con delicatezza, leggerezza e con la massima cura e attenzione. Nell'intenzione di chi scrive, è opportuno implementare le politiche sociali tese a promuovere l'inclusione lavorativa dei soggetti con bisogni educativi speciali. È utile, in ultima analisi promuovere l'educazione alla resilienza come opportunità di crescita personale e possibilità di riprogettazione esistenziale.

Bibliografia

- Bandura A. (1999). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.
- Bertetti B. (2008). *Oltre il maltrattamento. La resilienza come capacità di superare il trauma*. Milano: Franco Angeli.
- Cyrulnik B. (2009). *Autobiografia di uno spaventapasseri*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cyrulnik B. (2004). *Il coraggio di crescere. Gli adolescenti e la ricerca della propria identità*. Milano: Frassinelli.
- Cyrulnik B. (2000). *Il dolore meraviglioso*. Milano: Frassinelli.
- Deci E.L., Ryan R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Gatto F. (2008). *Bisogni educativi speciali: criteri per una scuola inclusiva*. In M. Baldacci, M. Corsi (Eds.), *Una Pedagogia per la scuola*. Napoli: Tecnodid.
- Gaspari P. (2012). *La pedagogia speciale e l'educatore professionale in prospettiva inclusiva*. Roma: Anicia.
- Ianes D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Malaguti E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.

Shaping my future – Prevenire l’abbandono dell’istruzione e della formazione nella scuola secondaria di secondo grado

Barbara Gross

Professoressa Junior - Università di Chemnitz (Germania)
barbara.gross@phil.tu-chemnitz.de

1. Introduzione

Oggi gli adolescenti rispetto al passato hanno più opportunità di scegliere il proprio percorso personale e professionale, ma si trovano anche di fronte a numerose crisi legate al cambiamento climatico e alle guerre, alle crisi economiche e geopolitiche, alle crisi dovute alle migrazioni, senza dimenticare gli effetti della pandemia e la relativa crisi del sistema sanitario. Questi cambiamenti hanno un impatto sulle scelte individuali in quanto possono innescare disorientamento nei giovani e provocare abbandono scolastico. Studentesse e studenti hanno pertanto bisogno di sostegno nella strutturazione del loro percorso individuale, formativo e professionale, da svolgersi mediante attività pedagogiche mirate.

Il contributo presenta una riflessione sui risultati di un progetto finanziato dal Fondo Sociale Europeo e realizzato durante l’anno scolastico 2021/22 con 108 studentesse e studenti di scuole secondarie di secondo grado nella Provincia di Bolzano.

2. Sensibilizzare sul tema dell’abbandono dell’istruzione e della formazione

Il progetto ha proposto attività di sensibilizzazione sul tema dell’abbandono scolastico e sulla sua prevenzione. Secondo la Commissione europea e l’ISTAT (2021) l’abbandono riguarda la popolazione di età compresa tra i 18 e i 24 anni con un’istruzione secondaria non superiore al primo grado che non ha partecipato ad alcun intervento di istruzione o formazione nelle quattro settimane precedenti l’indagine.

Nel 2019 l’Italia ha registrato un tasso di abbandono scolastico del 13,5% e nel 2020 la percentuale è leggermente diminuita (13,1%; ISTAT, 2021), rimanendo comunque al di sopra della media UE (10,1%). Anche se la tendenza è positiva, non è ancora stato raggiunto l’obiettivo UE della riduzione del tasso di abbandono scolastico al di sotto del 10% (Parlamento europeo, 2011) e l’ulteriore diminuzione di tale soglia è prevista per il 2030 (Unione europea, 2021).

Anche in provincia di Bolzano, dove il tasso di abbandono dell’istruzione e della formazione era del 11,6% nel 2019 (ISTAT, 2021), sono necessari ulteriori

interventi. Alcuni gruppi di studenti sono particolarmente svantaggiati e a rischio, soprattutto in riferimento alle condizioni socioeconomiche della famiglia: l'abbandono scolastico riguarda il 22,7% dei giovani i cui genitori hanno al massimo l'istruzione secondaria di primo grado, il 5,9% di quelli i cui genitori hanno l'istruzione secondaria di secondo grado e il 2,3% dei giovani i cui genitori hanno l'istruzione terziaria. Se i genitori hanno un'occupazione non qualificata o non lavorano l'abbandono scolastico è di circa il 22% e diminuisce se il padre (3%) o la madre (9%) svolgono un'occupazione altamente qualificata (ISTAT, 2021). Il tasso di abbandono è inoltre tre volte superiore fra gli studenti provenienti da un contesto migratorio (35,4% vs. 11%; ISTAT, 2021).

3. Le competenze per il futuro

L'infanzia e l'adolescenza sono oggi segnate da incertezze, dovute anche alle numerose crisi, e per far fronte alle future trasformazioni della società e del mercato del lavoro, ai sistemi d'istruzione viene chiesto di preparare gli studenti – soprattutto, ma non solo, quelli provenienti da contesti familiari e sociali svantaggiati – alle competenze del futuro (OECD, 2021). Ai giovani oggi sono richieste competenze finalizzate all'auto-organizzazione dell'individuo; nello sviluppo di queste competenze, così come nella prevenzione dell'abbandono, il coaching, la consulenza, il mentoring e l'orientamento svolgono un ruolo importante (Ehlers, 2020). Solo l'istruzione e la formazione di qualità inclusive possono garantire lo sviluppo personale, civico e professionale e le competenze chiave delle future generazioni (Unione europea, 2021). Al fine di sostenere gli studenti della scuola secondaria di secondo grado nello sviluppo di competenze per il futuro la Libera Università di Bolzano ha partecipato all'azione 10.1.5 del Fondo Sociale Europeo: Misura di informazione e formazione per la prevenzione dell'abbandono scolastico. Il progetto, svoltosi nell'anno scolastico 2021/22 ha proposto attività di sensibilizzazione sul tema dell'abbandono dell'istruzione e della formazione e sulla sua prevenzione.

Le attività erano volte allo sviluppo di capacità di (auto-)riflessione, cooperazione e comunicazione degli adolescenti. Ogni studente ha partecipato a un totale di 20 ore di formazione. Il gruppo target era costituito da 108 studentesse e studenti delle prime due classi della scuola secondaria di secondo grado, fascia di età molto vulnerabile non solo per i fattori legati all'adolescenza ma anche per le insicurezze e i rischi comparsi durante il periodo pandemico. Come emerge da uno studio di Ipsos per Save the Children (2021), durante la pandemia da COVID-19 si è vista una diminuita partecipazione alle lezioni e un preoccupante incremento di abbandoni scolastici a cui bisogna far fronte tramite iniziative pedagogiche specifiche, soprattutto per sostenere i più fragili (Gross, Kelly, Hofbauer, 2022). Nel progetto qui presentato sono state eseguite attività articolate in cinque moduli per contrastare l'abbandono scolastico e per promuovere le competenze per il futuro (Ehlers, 2020; OECD, 2021). Due moduli hanno avuto

come obiettivo quello di promuovere la cooperazione e le capacità di comunicazione degli studenti, mentre tre moduli sono stati finalizzati alla promozione delle capacità per una scelta riflessiva in ordine al proprio percorso formativo e si sono svolti in piccoli gruppi. Le riflessioni sulle proprie competenze e sul proprio percorso formativo sono state impiegate per la creazione di brevi video individuali, i quali a loro volta sono stati utilizzati come base per un'analisi qualitativa dei video e una discussione e riflessione tra pari.

4. Riflessione sui risultati

Dal progetto è emersa la necessità di accompagnare i giovani nella definizione del loro percorso formativo. In particolare da esso risultano i seguenti spunti di riflessione:

- Il pensiero del futuro suscita paure e preoccupazioni in molte studentesse e studenti. Occorre quindi interrogarsi sui limiti delle possibilità apparentemente infinite sostenute da un pensiero neoliberale di plasmare il futuro professionale e personale dell'attuale generazione. È compito degli adulti, soprattutto di genitori e insegnanti, prendere sul serio paure e preoccupazioni e affrontarle in attività educative mirate.
- Emerge che i giovani mettono in relazione, anche se implicitamente, le attuali incertezze sociali – la pandemia, il cambiamento climatico, la crisi energetica ed economica, i cambiamenti geopolitici e i rischi associati – con le loro vite e il loro futuro personale e professionale. Si sta manifestando da parte dei giovani il bisogno di maggiore sicurezza, piuttosto che l'enfasi sull'auto-realizzazione. Questo orientamento alla ricerca della sicurezza si ripete in tempi di insicurezza sociale ed economica.
- Si evidenzia la difficoltà dei giovani nell'interpretare l'educazione come un processo permanente e come apprendimento lungo tutto l'arco della vita. La riflessione sull'istruzione si riferisce prevalentemente ai risultati scolastici e all'ottenimento dei titoli di studio ed è definita come una sequenza di pietre miliari raggiunte o ancora da raggiungere. Il lavoro sulle competenze che contraddice questa logica dovrebbe contrastare tale pensiero attraverso compiti mirati.
- Le studentesse e gli studenti hanno bisogno di fiducia da parte degli adulti per sviluppare fiducia in sé stessi. Di conseguenza il lavoro pedagogico è volto a contrastare una concezione della scuola come istituzione che serve esclusivamente alla trasmissione del sapere e in cui l'apprendimento è inteso come mera riproduzione della conoscenza. Sembra particolarmente importante accompagnare i giovani nello sviluppo del pensiero critico, con la capacità di riflessione come una fondamentale competenza chiave per il futuro.

5. Monitoraggio e valutazione

Per il monitoraggio e la valutazione del progetto sono stati utilizzati questionari con domande chiuse e aperte rivolti alle studentesse e agli studenti. Da questi e dai feedback degli insegnanti, coordinatori e dirigenti scolastici è emersa la necessità di promuovere attività pedagogiche finalizzate allo sviluppo del pensiero critico e alla capacità di riflessione, che sono anche risorse per far fronte alle paure nei confronti del futuro – caratterizzato, per i giovani, da possibilità di scelta apparentemente inesauribili. La speranza nel proprio futuro, a favore del quale valga la pena avere fiducia nelle istituzioni (educative) e impegnarsi nello studio, sono requisiti fondamentali per prevenire l'abbandono dell'istruzione e della formazione. Si pongono inoltre le basi per la comprensione della formazione come processo che investe l'intera vita, anche dopo il conseguimento del diploma.

Bibliografia

- Commissione europea (2021). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030)*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b004d247-77d4-11eb-9ac9-01aa75ed71a1>
- Ehlers U.D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft - Hochschule der Zukunft* (1st ed.). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Gross B., Kelly P., Hoffbauer S. (2022). 'Making up for lost time': neoliberal governance and educational catch-up for disadvantaged students during the COVID-19 pandemic in Italy, Germany and England. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und Management*, 2, 161-174. doi: 10.3224/zdfm.v7i2.04
- ISTAT (2021). *Istruzione e formazione. Giovani dai 18 ai 24 anni d'età che abbandonano prematuramente gli studi*. <http://dati.istat.it/>
- Parlamento europeo (2011). *Reducing early school leaving in the EU*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b0be26a1-8c22-4075-ba1f-f8f9840fe325/language-en/format-PDF/source-204740481>
- Unione europea (2021). *Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01))
- MIUR (2019). *MIUR, pubblicati i dati sulla dispersione scolastica*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/miur-pubblicati-i-dati-sulla-dispersione-scolastica-on-line-l-approfondimento-statistico>
- OECD (2021). *Future of Education and Skills 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Save the Children (2021). *I giovani al tempo del Coronavirus*. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus>

Pratiche inclusive contro la dispersione scolastica per esplorare il potenziale inclusivo di alcune competenze non cognitive

Giuseppe Liverano

Ricercatore - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
giuseppe.liverano@uniba.it

1. Introduzione

Lo studio rappresenta in sintesi la seconda parte di due momenti formativi di un progetto sulla dispersione scolastica che si sta svolgendo all'interno di alcuni istituti comprensivi, inseriti in quartieri a rischio sociale della città di Taranto. Gli esiti della prima parte, che ha descritto i momenti salienti di una ricerca-formazione con i docenti di alcune di queste scuole, sono stati presentati negli atti del convegno della Siped "La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte". Poiché tra il fenomeno della dispersione scolastica, la relazione tra docenti e studenti e lo sviluppo di alcune competenze non cognitive vi è correlazione, così come evidenziato nella prima parte di questi due interventi formativi, nella seconda parte di questa esperienza formativa, è stata fatta la scelta di coinvolgere 17 alunni di una classe terza, in un lavoro educativo orientato allo sviluppo di pratiche inclusive di contrasto alla dispersione scolastica. Il coinvolgimento in tali pratiche, soprattutto se estremamente immersivo, infatti, può favorire lo sviluppo di competenze relative al carattere e alla personalità, e, allo stesso tempo promuovere uno stile di vita in classe orientato all'inclusione e la costruzione di contesti di lavoro educativo più vivibili e sostenibili.

2. Framework teorico

Lo studio si inserisce all'interno del dibattito pedagogico in cui più volte è stata evidenziata l'importanza che hanno il processo di inclusione e lo sviluppo di alcune competenze, come strumenti per sprigionare il potenziale degli studenti (Lo Presti, Tafuri, 2020, p. 16) e come misure di contrasto e prevenzione alla dispersione scolastica (Lo Presti, Tafuri, 2020; Canevaro, 2015, pp. 13-32), inteso come fenomeno sistemico, multidimensionale, generato da una serie di concause legate tra di loro (Batini, 2019; Bracci, Grange, 2017; Colombo, 2015; Scales, 2015).

Valori, principi e atteggiamenti della pedagogia dell'inclusione, ha fatto da sfondo epistemologico all'esperienza. Una inclusione intesa capacità degli attori

coinvolti nel processo educativo di creare contesti in grado di facilitare la “piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti” [...] perché caratterizzato da “relazioni umane di qualità, da scelte metodologiche e di contenuti, da strategie per lo sviluppo di competenze autenticamente comprensive di quel valore fondamentale che è l’inclusione sociale” (Perla, 2013, pp. 22-23), che favoriscono l’empowerment degli alunni e arricchiscono il contesto scolastico (Canevaro, 2015, pp. 13-32). Attraverso una cultura educativa inclusiva, fondata sull’apprendimento cooperativo di gruppi di alunni eterogenei, su relazioni inclusive, su una idea di costruzione della conoscenza condivisa e partecipata, su una forte collaborazione tra insegnanti (Ianes, Canevaro, 2015, pp. 10-12) è possibile, infatti, favorire negli studenti il senso di responsabilità nei confronti del mondo, fondamentale per contribuire a costruire micro e macro società inclusive, democratiche, giuste, sostenibili e per cui è necessario sviluppare anche competenze non cognitive che consentono di prevenire le diverse forme di ingiustizia, disuguaglianza, marginalità, povertà (Chiosso et al., 2021).

3. Metodologie, obiettivi, domande di ricerca e attività formative

Dal punto di vista metodologico è stato fondamentale seguire i principi di una didattica inclusiva e scegliere metodologie per progettare le attività in modo collaborativo, che valorizzavano la dimensione socio-emotiva, che promuovevano la costruzione della conoscenza in modo condiviso e partecipato, che stimolavano un clima positivo. Il principio di riferimento era che nessun intervento educativo poteva essere davvero efficace se non vi era una libera e spontanea adesione dell’alunno al progetto. In base a questo principio è stato scelto di impegnare gli alunni in esperienze di Game Based Learning che avessero un risvolto divertente e ludico e l’immersione nel lavoro offrisse una sensazione di piacere e gratificazione. Tali pratiche comportano sfide per la risoluzione di problemi interpretate in modo ludico, attraverso cui, è possibile acquisire conoscenze, abilità e competenze (Li, Tsai, 2013). I principi pedagogici che fanno da sfondo a metodologie Game Based Learning si allineano all’idea di apprendimento come prodotto del costruttivismo sociale (Vygotsky, 1978) in base al quale la conoscenza è il frutto della mediazione sociale e il gioco può favorire un apprendimento situato, promuovere le interazioni sociali, aumentare la motivazione e il coinvolgimento e stimolare lo sviluppo di competenze non cognitive (Shute, 2011). Obiettivo dell’esperienza, svolta nell’arco di alcune settimane, è stato quello di cercare di rispondere ai seguenti quesiti:

1. Quali possono essere le pratiche inclusive e le metodologie più adatte per favorire l’adozione di uno stile inclusivo da parte di studenti coinvolti dal fenomeno della dispersione scolastica?
2. È possibile attraverso pratiche inclusive esplorare competenze non cognitive, verificare il loro impatto e il loro potenziale predittivo e inclusivo?

Nell'economia di questo contributo, si evidenzierà, in modo particolare, un'attività formativa che ha previsto l'elaborazione e il coinvolgimento degli alunni in una "Escape Room" educativa, con finalità sia disciplinari che trasversali. Dal punto di vista formativo, una Escape room può essere definita un dispositivo ludico attraverso cui gli alunni affrontano un determinato argomento che necessita di una loro immersione in un game flow e per cui sono chiamati a risolvere rompicapi, enigmi, indovinelli, in grado di coinvolgere competenze cognitive e non cognitive e abilità fisiche (Kapp, 2012). La sfida più difficile di una esperienza di Escape room educativa è di cercare di saper comprendere il nesso che c'è tra gli enigmi e gli obiettivi di apprendimento. Nella gestione del gioco educativo intervengono materiali fisici e non e suggerimenti attraverso immagini e altri input che fanno da supporto agli alunni coinvolti. In una versione formativa di una Escape room sono fondamentali sia gli obiettivi di apprendimento stabiliti in partenza e poi verificati al termine dell'esperienza, che l'analisi e il debriefing tra tutti gli attori coinvolti, che completa il ciclo di apprendimento (Betrus, Botturi, 2010) e rappresenta il momento in cui si acquisisce maggiore consapevolezza di ciò che è stato affrontato, di ciò che è stato appreso e della funzione della escape room.

4. Analisi dei risultati

Dall'analisi delle pratiche inclusive svolte si sono evidenziati risultati di apprendimento in termini di competenze disciplinari e multidisciplinari, inoltre è stato possibile anche esplorare alcune competenze non cognitive. Poiché un contesto di classe può essere considerata una microsocietà, e dovendo affrontare problematiche relative alla dispersione scolastica, la relazione tra studenti e tra studenti e docenti, è stato uno dei temi affrontati attraverso l'esperienza della escape room. Questa e le altre attività hanno consentito agli alunni di esplorare diverse competenze non cognitive: coscienziosità, stabilità emotiva, collaborazione, pensiero critico, engagement, autoefficacia, ottimismo, persistenza e perseveranza. Inoltre, il gruppo di lavoro, composto dal ricercatore e dai docenti della classe coinvolta, ha potuto evidenziare capacità predittiva e inclusiva delle competenze esplorate, in modo particolare della "Collaborazione", della "Coscienziosità", della "Perseveranza" e della "Persistenza". Infatti, man mano che l'immersione degli studenti si faceva sempre più profonda e aumentava la pratica e la confidenza con queste competenze, aumentava la probabilità di centrare gli obiettivi e la cooperazione tra gli studenti. Nonostante, gli errori che i ragazzi spesso commettevano, a causa dei vincoli, in alcuni casi severi, inseriti nella escape room, la motivazione ad andare avanti nel gioco, anche per via della sua natura ludica e divertente e, per questo, coinvolgente, e il praticare queste competenze, ha dato loro la possibilità di terminare il gioco e di analizzare criticamente l'apprendimento generato dall'esperienza.

5. Conclusioni

L'esperienza formativa ha confermato l'efficacia di pratiche educative che si caratterizzano per inclusività, quando ci sono aspettative formative che fanno riferimento al senso di comunità all'interno di un contesto scolastico, alla creazione di un clima positivo e alla valorizzazione della dimensione sociale ed emotiva. In questo senso, questo intervento educativo, ha evidenziato quanto e come pratiche inclusive possano aiutare a migliorare la qualità lavoro educativo di docenti, ma anche a far emergere il potere inclusivo di certe competenze non cognitive, che se potenziate, generano effetti positivi sugli alunni, sulla qualità della vita in classe e in generale nel lavoro educativo dei docenti. Da queste certezze scaturisce tuttavia, una proposta per il futuro, che può essere percorsa e che va nella direzione di cercare di comprendere se e come lo sviluppo di competenze non cognitive predittive e inclusive, può essere utile per la gestione della classe, o per la lettura preventiva dei bisogni dei ragazzi, e per capire quali direzioni possono prendere le traiettorie dell'insegnamento.

Bibliografia

- Batini F., Scierri, I.D.M. (2019). Quale dispersione? In P. Lucisano, A.M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 89-99). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Betrus A.K., Botturi L. (2010). Principles of Using Simulations and Games for Teaching. In A. Hirumi (Ed.), *Playing Games in Schools: Engaging Learners through Interactive Entertainment* (pp. 33-56). International Society for Technology in Education.
- Bracci F., Grange T. (2017). Disagio e dispersione scolastica in Valle D'Aosta: una ricerca sul campo. *Civitas Educationis*, 6(2), 45-64.
- Canevaro A. (2015). La prossimità, il welfare, la partecipazione alla società. In F. Messia, C. Venturelli (Eds.), *Il welfare di prossimità: partecipazione attiva, inclusione sociale e comunità* (pp. 13-32). Trento: Erickson.
- Chiosso G., Poggi A.M., Vittadini G. (Eds.). (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: Il Mulino.
- Colombo M. (2015). Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione. *Scuola Democratica*, 2, 411-424.
- Ianes D., Canevaro A. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Kapp K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley.
- Li M.C., Tsai C.C. (2013). Game-based learning in science education: a review of relevant research. *Journal of Science Education and Technology*, 22(6), 877-898.
- Lo Presti F., Tafuri D. (2020). Interpretare la diversità. la formazione per l'inclusione come argine della dispersione scolastica. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(1), 15-23.
- Perla L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa-MultiMedia.

- Scales H.H. (2015). Another look at the drop out problem. *The Journal of Educational Research*, 62, 339-343.
- Shute V.J. (2011). Stealth assessment in computer-based games to support learning. *Computer games and instruction*, 55(2), 503-524.
- Vygotsky L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Insegnare ad insegnare, per aiutare ad apprendere. Una sfida per la didattica e la ricerca

Daniela Maccario

Professoressa Associata - Università degli Studi di Torino
daniela.maccario@unito.it

1. Introduzione

Se l'inclusione a scuola si gioca a partire da leve collocate a vari livelli interconnessi, che vanno da atteggiamenti diffusi nei contesti (fra le famiglie e gli stessi allievi), all'organizzazione della scuola, la concreta gestione del lavoro d'aula sembra rappresentare una dimensione cruciale su cui investire sforzi specifici di ricerca e di formazione (Calvani, 2018). La sfida fondamentale è quella di comprendere come sia possibile gestire ambienti educativi ad alto livello di eterogeneità consentendo a tutti gli allievi di procedere al massimo delle proprie possibilità. In relazione a questi presupposti, l'articolo presenta un dispositivo di formazione realizzato nell'ambito del laboratorio *Aiutare ad imparare*, parte integrante dell'insegnamento di Didattica generale II- *Gestione della classe*, rivolto a studenti/sse del V anno del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Torino con l'obiettivo di promuovere l'acquisizione di competenze nella conduzione del lavoro d'aula in chiave inclusiva e di supporto all'apprendimento. Si tratta di un'esperienza avviata nell'a.a. 2019-20, sospesa durante la pandemia, di cui è stata effettuata una prima valutazione in funzione di un possibile rilancio.

2. Quadro teorico

La realizzazione di percorsi di formazione per lo sviluppo di competenze pedagogico-didattiche nella gestione della classe secondo modalità inclusive propone l'esigenza di framework teorico-concettuali ed operativi coerenti con la complessità dei piani decisionali costitutivi della responsabilità professionale dei docenti. In relazione a questa esigenza, abbiamo ancorato lo sviluppo del dispositivo didattico in discussione ad un quadro interpretativo basato sulla lettura critica di filoni di ricerca sviluppatisi intorno al problema della definizione dei contenuti operativi delle professionalità educative e dell'azione didattica, quali le teorie dell'intervento educativo e della mediazione didattica (Lenoir, 2017; Damiano, 2013), l'approccio teorico dell'"analisi dell'attività" (Barbier, Durand, 2017), alcuni apporti della didattica professionale (Pastré, 2017). A partire dalla criteriologia generale ottenuta

per questa via, si è tenuto conto di alcuni fondamentali apporti della letteratura nazionale ed internazionale su temi del *Classroom management*, della differenziazione didattica, della didattica inclusiva, delle implicazioni didattico-operative della *competency based education* (Charles, 2013; Tomlinson, 2017; Calvani, 2018; Maccario 2012). Sono riferimenti valorizzati quali risorse interpretative utili ai/lle corsisti/e per riconoscere “tratti di inclusività” in contesti classe naturali e per sostenerli nella costruzione di rappresentazioni relative ad euristiche giustificabili nella conduzione di interventi potenzialmente efficaci per “aiutare ad imparare”. Ciò, nel tentativo di tener conto di alcune difficoltà che sembrano condizionare la qualità in prospettiva professionalizzante della preparazione universitaria dei futuri docenti. Si tratta di criticità riconducibili all’incertezza e polisemia dei concetti e termini da utilizzare per “dire” l’operatività in classe, anche a fronte dei rischi di opacità derivanti dalla commistione con il linguaggio educativo informale o di slittamento linguistico verso chiavi di lettura marcatamente “psicologizzate” o “riabilitative” delle dinamiche d’aula; a processi di polarizzazione sulle questioni specifiche della trasposizione didattica delle discipline di studio, con rischi di astrattezza rispetto dalle dinamiche umane e relazionali connesse all’esperienza dell’apprendere in classe; alla focalizzazione discorsiva sul curricolo formalizzato a scapito del “curricolo agito e realizzato”. Il design formativo è stato sviluppato secondo criteri di coerenza con lo svolgimento dei processi abducativi sottesi alla formulazione di ipotesi su “come” condurre le attività in classe per favorire l’apprendimento degli alunni e valorizzando i costrutti di “modellizzazione/schematizzazione” (Van der Maren, 2014) per designare processi cruciali di costruzione di competenze in campo didattico, da alimentare attraverso il confronto con principi scientifici generali, attraverso esperienze di oggettivazione discorsiva facilitate dal confronto intra-intersoggettivo.

3. Sviluppo e prova sul campo

Le attività del laboratorio sono state sviluppate a partire da due obiettivi formativi specifici: 1. riconoscere gli schemi di interazione didattica in situazione naturale in rapporto alla loro potenziale inclusività, sulla base della letteratura scientifica di riferimento; 2. identificare i propri bisogni formativi per sviluppare schemi di gestione dell’interazione didattica a supporto dell’apprendimento. In relazione ad un contesto scolastico considerato idoneo, con l’adesione volontaria al progetto da parte di un/a docente di una scuola accreditata quale sede di tirocinio del CdL, l’impianto del laboratorio ha previsto tre momenti: a. gestione e video-documentazione di una lezione in setting autentico; b. video-documentazione di una lezione “esperta” condotta dal docente di classe; c. video-analisi delle proprie condotte d’aula, a partire dal quadro teorico di riferimento e dal confronto con le pratiche esperte (scheda di autoanalisi). L’attività ha riguardato 25 coppie volontarie studente/ssa-insegnante di classe ed è stata documentata attraverso la realizzazione di 25 video di lezioni condotte dai corsisti (a.), di 8 video di lezioni realizzate dai

docenti di classe (b.) e di 25 schede di autoanalisi (c.). Allo scopo di effettuare una prima valutazione dell'impatto formativo è stata effettuata una analisi di contenuto delle schede di auto-analisi che ha consentito di censire e catalogare gli schemi di intervento riconosciuti e valutare la complessiva giustificabilità teorico-scientifica delle rappresentazioni circa l'inclusività del proprio agire didattico da parte dei/lle corsisti/e. La Figura 1 riporta quanto emerge dalla condensazione degli enunciati in categorie. Con le medesime modalità si sono annotati elementi ricorrenti rispetto all'auto-analisi dei bisogni formativi.

1.	Costruire l'ambiente di apprendimento.
2.	Cercare di conoscere lo studente e la sua esperienza scolastica.
3.	Scomporre i contenuti.
4.	Creare consegne e attività differenziate.
5.	Spiegare gli obiettivi di apprendimento.
6.	Collegarsi alle conoscenze e alle esperienze degli allievi.
7.	Coinvolgere lo studente.
8.	Sostenere i processi di ragionamento, anche in chiave metacognitiva.
9.	Offrire feedback formativi.
10.	Creare un clima di curiosità e sfida.
11.	Modulare linguaggio verbale e non verbale.
12.	Differenziare il ritmo di lavoro.
13.	Utilizzare una pluralità di strategie didattiche.
14.	Utilizzare linguaggi visivi.
15.	Dare tempo.
16.	Gestire tempi, spazi, raggruppamenti di allievi.
17.	Leggere le dinamiche della classe.
18.	'Esserci' agli occhi degli studenti.
19.	Costruire routines, forme di contratto, regole con gli studenti.
20.	Contenere i comportamenti disfunzionali all'apprendimento.
21.	Insegnare comportamenti funzionali all'apprendimento.
22.	Monitorare i processi di apprendimento.
23.	Costruire una comunità di apprendimento.
24.	Promuovere lo sviluppo personale, oltre la sfera cognitiva.
25.	Rivedere per consolidare e rinforzare i prerequisiti
26.	Rilanciare risposte inattese.

Fig. 1: CdL in SFP - Univ. di Torino - Ins.to *Classroom management* - Lab. *Aiutare ad apprendere* - a.a. 2019-20. Auto-rappresentazioni delle competenze didattiche degli/e studenti/sse nella gestione inclusiva della classe

4. Discussione e conclusioni

Si possono annotare diffusi e coerenti richiami a modalità di traduzione dei principi teorico-operativi di matrice teorica, che lascerebbero ipotizzare un impatto del Laboratorio sullo sviluppo di una visione professionale circa possibili leve di conduzione della classe secondo modalità inclusive. Si possono annotare, tuttavia – schematicamente – anche limitati rimandi a criteri di qualità che includano l’approfondimento della consegna di lavoro con gli alunni, dimostrazioni su come affrontarla, l’impiego di linguaggi differenziati in funzione dell’esperienza e delle caratteristiche degli studenti. L’analisi degli enunciati relativi alla autopercezione dei bisogni formativi fa rilevare l’esigenza percepita di riuscire a modulare più efficacemente strategie ed attività didattiche, di migliorare la gestione della dinamica tra linguaggio verbale e non verbale, di imparare a trattare i comportamenti disfunzionali all’apprendimento e di riuscire a coinvolgere maggiormente gli allievi. Un confronto esplorativo con quanto emerge dal corpus dei video-studente conferma, sostanzialmente, la visione dei corsisti e, in generale, consiglia puntuali azioni formative di accompagnamento nei processi di traduzione pratica delle leve teoriche studiate.

Bibliografia

- Barbier J.M, Durand M. (2017). *Encyclopedie d'analyse des activités*. Paris: PUF.
- Calvani A. (2018). *Come fare una lezione inclusive*. Roma: Carocci.
- Charles C. (2013). *Building Classroom Discipline*. Edinburgh Gate Harlow: Pearson.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Lenoir Y. (2017). *Les mediations au coeur des pratiques d'enseignement-apprentissage: une approche dialectique*. St.Lambert, QC: Cursus Universitaire.
- Maccario D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI.
- Pastré P. (2007), Quelques réflexions sur l’organisation de l’activité enseignante, *Recherche et formation*, 56, 81-93.
- Tomlinson C.A. (2017). *How to differentiate instruction in Academically Diverse Classrooms*. Alexandria VA: ASCD.
- Van der Maren J.M. (2014), *La recherche appliquée pour les professionnels: Éducation, (para)medical, travail social*. Bruxelles: De Boeck.

La matrice intersoggettiva nella relazione educativa: tra osservazione e progettazione precoce

Marilina Mastrogiuseppe

Ricercatrice - Università degli Studi di Trieste
marilina.mastrogiuseppe@units.it

1. Introduzione

Le difficoltà comunicative tipiche dei bambini che presentano disabilità complesse, come nel caso dell'autismo, possono innescare un circolo vizioso che può portare i diversi *caregiver*, tra cui gli educatori e le educatrici della prima infanzia, a interpretare con difficoltà i segnali comunicativi e i bisogni espressi dal bambino. Fin quando non si costruisce un vocabolario condiviso con il bambino, inevitabilmente si percepirà un senso di estraneità, una difficoltà di contatto, e in sostanza un'impossibilità a entrare in uno spazio comunicativo intersoggettivo. Data l'importanza di impostare l'intervento educativo in maniera quanto più precoce e costruttiva, in questo lavoro verrà proposta una riflessione sul ruolo della matrice intersoggettiva nella comprensione e nell'intervento precoce nell'autismo.

L'incontro con il bambino con autismo e con la sua famiglia necessita di una formazione specifica da parte degli educatori della prima infanzia e di una certa attenzione sia quando la diagnosi è conosciuta, sia quando si rivela durante il percorso scolastico. Per progettare un intervento adeguato è importante che l'educatore si serva di metodologie valide e di strumenti di osservazione e valutazione efficaci.

L'osservazione in ambito educativo può avere la triplice funzione di: (i) facilitare l'identificazione di casi più sfumati non ancora diagnosticati (Cesaro, 2015); (ii) favorire la pianificazione di interventi individualizzati e un'adeguata organizzazione di spazi, tempi e attività (Cottini, 2011); (iii) facilitare la creazione di nuove opportunità per sviluppare contesti e pratiche inclusive (Bortolotti, Sorzio, 2014; D'Odorico, Cassibba, 2001).

2. Intersoggettività e Autismo

La competenza intersoggettiva si riferisce all'insieme di abilità che ci permettono di riconoscere molto precocemente e intuitivamente l'esperienza interna dell'altro (Bruner, 1996). Sin dalla nascita il bambino vive in un contesto relazionale "immersivo" che favorisce il suo sviluppo garantendogli la possibilità di partecipare attivamente agli scambi intersoggettivi con il *caregiver*. Durante i primissimi

scambi con i *caregiver*, i bambini sono in grado di comunicare i propri stati interni attraverso gesti, sguardi condivisi, vocalizzi, sorrisi. Parallelamente, gli adulti sono in grado di riconoscere questi comportamenti come comunicativi, rispondendo in maniera contingente e ampliandone il significato.

Diversi studi hanno evidenziato come l'autismo, nelle prime fasi del suo manifestarsi, sia caratterizzato da deficit "fluttuanti" nell'intersoggettività (Muratori et al., 2007). L'autismo è un complesso disturbo del neurosviluppo con esordio nei primi anni di vita caratterizzato principalmente da atipie nell'area dell'"Affetto Sociale" e incide profondamente sul modo in cui il bambino interagisce con le altre persone (DSM-5; APA, 2013).

Oggi sappiamo con molta certezza che gli interventi psico-educativi precoci possono migliorare molto la qualità di vita delle persone con autismo e delle loro famiglie. Dal punto di vista dei servizi educativi per l'infanzia, è necessario condividere buone prassi che consentano di attivare una progettualità educativa quanto più precoce ed efficace.

La comprensione dei bisogni e delle difficoltà del bambino richiede conoscenze specifiche soprattutto relativamente agli strumenti e alle metodologie di osservazione e valutazione. Attraverso l'osservazione, l'educatore ha la possibilità di conoscere il modo del bambino di essere in relazione, la capacità di condividere l'attenzione, l'intenzionalità e la reciprocità, i segnali di piacere/dispiacere che esprime (Cesaro, 2015).

3. Il progetto di ricerca

In questo paragrafo presentiamo i risultati preliminari di un progetto di ricerca empirico e multidisciplinare in fase *ongoing*. Il progetto è frutto di una collaborazione tra l'Università di Trieste e due gruppi di ricerca del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR): l'Istituto per la Ricerca e l'Innovazione Biomedica (CNR-IRIB - Messina) e l'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione (CNR-ISTC - Roma). Il progetto si articola in diverse fasi caratterizzate da finalità e obiettivi specifici:

- *Fase 1*: Comprendere, in un quadro evolutivo e multidimensionale, quali siano i *markers* comportamentali precoci dell'autismo, attraverso una metodologia empirica di osservazione micro-analitica delle interazioni di gioco *caregiver*-bambino.
- *Fase 2*: Sviluppare strumenti e metodologie per il lavoro educativo utili all'osservazione dei percorsi evolutivi del bambino con autismo sulla base degli indicatori individuati nella fase di ricerca precedente.
- *Fase 3*: Sottoporre ad un'analisi empirica le metodologie e gli strumenti sviluppati nella fase precedente per comprenderne l'efficacia sul piano dell'osservazione/valutazione e della progettazione/verifica dell'intervento in ambito educativo.

Di seguito verranno presentate le metodologie e i risultati relativi alla prima fase del progetto di ricerca.

3.1 *Partecipanti*

Hanno partecipato alla prima fase del progetto di ricerca 17 bambini con autismo (7F:10M; età media: 24 mesi) e 15 bambini con sviluppo tipico (8F:7M; età media: 22 mesi). I bambini con autismo sono stati osservati presso l'IRIB-CNR di Messina e hanno ricevuto una diagnosi clinica di autismo da parte di un'équipe multidisciplinare. Tutti i bambini con autismo sono stati inseriti all'interno di un programma di intervento psico-educativo precoce di tipo naturalistico-evolutivo volto a stimolare l'emergenza delle capacità intersoggettive. I bambini con sviluppo tipico sono stati reclutati su base volontaria in due grandi scuole materne dell'area metropolitana di Messina e Catania.

3.2 *Procedure*

I bambini sono stati osservati nel corso di interazioni naturalistiche di gioco con il *caregiver*. Il disegno di ricerca era di tipo longitudinale, con una raccolta dati prevista in tre diversi *time points*: in un tempo *baseline* (prima dell'inizio dell'intervento psico-educativo), a distanza di 3 mesi, e di 6 mesi dal primo incontro. Sono stati messi a disposizione della diade genitore-bambino alcuni giocattoli adatti al livello di sviluppo del bambino (e.g. giocattoli costruttivi, giochi di causa-effetto, giocattoli utili al gioco di finzione, una palla). Ai genitori è stato chiesto di giocare con il loro bambino come erano soliti fare e le interazioni di gioco sono state videoregistrate per un tempo di 10 minuti.

È stato messo a punto un dettagliato e sofisticato schema di osservazione e codifica che ha permesso un'analisi multidimensionale delle modalità socio-comunicative usate dal bambino nel corso degli scambi col *caregiver*. Il vocabolario di codifica ha permesso l'osservazione micro-analitica di indicatori relativi ai domini delle azioni, dei gesti, del linguaggio, descritti nelle loro componenti sia quantitative che qualitative (ad esempio, un'analisi delle diverse tipologie di gesti usate dal bambino, delle loro funzioni pragmatiche, dell'integrazione gesto-sguardo e gesto-linguaggio). Gli indicatori sono stati estratti utilizzando una strategia di codifica *moment-by-moment*, attraverso l'uso di un *software* specifico per l'analisi del linguaggio e della comunicazione (i.e. ELAN). Per garantire l'accuratezza della procedura di codifica, è stata calcolata l'affidabilità tra osservatori indipendenti per il 20% del campione, eventuali disaccordi tra osservatori sono stati risolti *in itinere*, fino al raggiungimento di un *Kappa di Cohen* superiore a .80 per ogni categoria.

3.3 Risultati

I dati estratti sono stati analizzati attraverso una complessa analisi statistica da cui è emersa una caratterizzazione della comunicazione precoce dei bambini con autismo nel corso degli scambi intersoggettivi precoci con il *caregiver*. Rispetto al gruppo di controllo, il gruppo con autismo sembra essere caratterizzato dalla presenza di alcuni indicatori comportamentali precoci:

- (i) Una maggiore presenza di azioni di manipolazione degli oggetti, piuttosto che di gioco funzionale e di finzione.
- (ii) Una difficoltà specifica nella condivisione sociale e nelle funzioni dichiarative (ad esempio, una minore produzione di gesti convenzionali, di indicare, di dare e di mostrare rivolti al partner).
- (iii) Un uso preferenziale dei gesti con funzione richiestiva (uso esclusivo di gesti strumentali e maggiore uso di gesti di richiesta).
- (iv) Una scarsa coordinazione dei gesti con lo sguardo al partner e una scarsa integrazione di gesti con singole parole o frasi.

4. Conclusioni

L'articolo analizza le difficoltà comunicative precoci nell'autismo e propone riflessioni su metodologie e strumenti utili a impostare l'intervento educativo in maniera precoce e mirata. Il tema della formazione sulle metodologie di osservazione trova centralità all'interno delle politiche educative e nella normativa relativa alla prima infanzia. La formazione diventa oggi elemento imprescindibile per favorire la realizzazione di obiettivi educativi specifici e condivisi con le famiglie in una prospettiva che, già precocemente, è orientata verso una dimensione inclusiva (Cottini, 2021).

Bibliografia

- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. Fifth Edition.
- Bortolotti E., Sorzio P. (2014). *Osservare per includere. Metodi di intervento nei contesti socio-educativi*. Roma: Carocci.
- Bruner J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Cesaro A. (2015). *Asilo nido e integrazione del bambino con disabilità*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2011). *L'autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.
- D'Odorico L., Cassibba R. (2001). *Osservare per educare*. Roma: Carocci.
- Muratori F., Maestro S. (2007). Autism as a downstream effect of problems in intersubjectivity going with difficulties in brain connections. *International Journal for Dialogical Science*, 2(1), 93-118.

La Cittadinanza Onlife e il contrasto alla “povertà educativa digitale”

Stefano Pasta

*Ricercatore - Università Cattolica del Sacro Cuore
stefano.pasta@unicatt.it*

1. Dal “divario digitale” alla “povertà educativa digitale”

Dal 2021 il Centro di Ricerca sull’Educazione ai Media, all’Innovazione e alla Tecnologia (Cremi) dell’Università Cattolica, ampliando il concetto di “digital divide”, ha proposto di utilizzare il nuovo costrutto di “povertà educativa digitale”. Tale fenomeno non è inteso unicamente come privazione dei dispositivi e di accesso alla Rete, e neppure come negata partecipazione alla didattica a distanza o didattica digitale integrata durante l’emergenza da Covid-19. Si fa riferimento alla mancata acquisizione di competenze digitali, intese come nuovi alfabeti (Rivoltella, 2020) necessari nella società postmediale per analizzare la produzione e la fruizione dei diversi contenuti digitali da parte degli “spettattori” del social Web (Pasta, 2021a).

In altri testi si è definito il costrutto (Pasta, Rivoltella, 2022a; Pasta, 2022), discusso la misurabilità del fenomeno (Pasta, Marangi, Rivoltella, 2021), presentato lo strumento di rilevazione Punteggio di Competenza Digitale (PCD) e i primi dati di una rilevazione su 1.976 studenti di 112 classi in 39 scuole secondarie di I grado di tutta Italia (Marangi, Pasta, Rivoltella, 2022) e, sullo stesso campione, indagato le caratteristiche dei minori per i quali la condizione di povertà educativa non coincide con quella di povertà educativa digitale (Marangi, Pasta, Rivoltella, 2023).

Il concetto di povertà educativa digitale è l’esito dell’ibridazione di due prospettive con cui declinare la competenza digitale: quella “dei diritti” (Digital Competences 2.1 e 2.2) e quella delle “New Literacies”, più attenta alla dinamicità e alla transdisciplinarietà delle competenze (Buckingham, 2020) e al concetto delle Dynamic Literacies (Potter, McDougall, 2017). In quest’ottica il PCD è calcolato su 12 indicatori afferenti alle quattro dimensioni dell’apprendimento: per comprendere (conoscenza tecnica; regole; filtrare dati, informazioni e contenuti digitali), per essere (creatività digitale; competenze narrative; proteggere l’identità digitale), per vivere assieme (netiquette e cyberstupidity; logiche algoritmiche; sapere collaborativo), per una vita autonoma e attiva (cittadinanza: usare il web per buone cause; condividere informazioni; capacità critica).

Così, al primo ampliamento da “divario digitale” a “povertà educativa digitale”

corrisponde il passaggio da “Educazione Digitale” a “Cittadinanza Onlife” (Pasta, Rivoltella, 2022b): da un lato, nel post-digitale (Eugeni, 2015) l’educazione alla cittadinanza non è più pensata come passaggio alla “vita sullo schermo” (Turkle, 1997) e, superando la scansione tra ciò che viene fatto online e offline e rideclinandosi *onlife*, non va intesa come “una” delle cittadinanze ma come dimensione interna all’unica cittadinanza di cui i soggetti sono portatori. Dall’altro lato, il contemporaneo protagonismo delle piattaforme e dei dati (Van Dijck, Poell, De Waal, 2019) comporta un ampliamento del concetto di cittadinanza digitale includendo nuovi diritti, come l’accessibilità, all’identità e al domicilio digitale, alla trasparenza digitale (Elliott, 2021).

2. Connessioni Digitali: la cittadinanza al tempo degli “spettatori”

Il cambio di paradigma sinora descritto è alla base del progetto Connessioni Digitali (2021-24), realizzato dal Cremit insieme a Save the Children e alla cooperativa Edi Onlus, che ha coinvolto 100 scuole, oltre 6.000 studenti e 400 insegnanti, integrando il contrasto della povertà educativa digitale nel curriculum di educazione civica del secondo e terzo anno delle secondarie di I grado. Attraverso differenti materiali – brevi videolezioni, EAS, e-tivity, tutorial di produzione, test per le diverse fasi, learning game, e-portfolio, rubriche valutative, schede didattiche e videopillole di accompagnamento per i docenti – alle classi vengono proposti dei laboratori di creazione crossmediale. Si chiede agli alunni, in piccolo gruppo, di realizzare artefatti digitali in quattro newsroom: Scrittura online (creazione o integrazione di una voce di Wikipedia, stesura di una petizione online), Podcast (recensione di un prodotto mediale, inchiesta legata al territorio), Digital Storytelling (Visual/Video/Data Storytelling, ad esempio meme), Marketing sociale (disseminazione nel web social e statico); una piattaforma realizzata nell’ambito del progetto favorisce una delle opportunità del web sociale, ossia lo scambio collaborativo tra pari.

La proposta didattica promuove, contemporaneamente, il pensiero critico nella fruizione, dal riconoscimento delle logiche algoritmiche alle fake news, e la responsabilità nella produzione, dall’attenzione al copyright al dare voce a punti di vista diversi (Marangi, 2021; Pasta, 2021b). Riflette dunque una concezione di competenza digitale secondo una visione metacognitiva e strategica delle attività legate agli ambienti digitali, che è basata sulle competenze tecniche, intellettuali, di cittadinanza, partecipativo-relazionali e che sviluppa la New Media Literacy intrecciando la dimensione della critica (le semantiche, i significati, il senso sociale e culturale), dell’etica (i valori, le responsabilità, la cittadinanza) e dell’estetica (i codici, i linguaggi, le narrazioni).

Il riconoscimento di queste tre dimensioni (Rivoltella, 2022) è esplicitato con gli alunni nelle diverse fasi dei laboratori crossmediali. La critica si traduce in un’attenzione tematica all’argomento principale e a quelli secondari trattati dall’artefatto, nella cura delle fonti, nella capacità di inquadrare gli argomenti, di fornire

gli aspetti essenziali dei temi e di individuare spunti di approfondimento. La dimensione estetica, invece, rileva gli aspetti stilistici e narrativi, come la coerenza tra formato scelto e registro adottato, la capacità di creare un prodotto coinvolgente e che usi le potenzialità espressive del formato, l'originalità nelle scelte estetiche e narrative. La dimensione etica attiene agli aspetti socio-culturali, come la presenza di elementi che rimandano al contesto storico, sociale e culturale, la coerenza rispetto ai temi e ai metodi del progetto, la capacità di contribuire a un dibattito costruttivo, di far emergere un proprio punto di vista riconoscibile e originale, di offrire una visione pluralista e aperta, non autoreferenziale. Infine, i laboratori crossmediali promuovono un'attenzione anche agli aspetti tecnici e strutturali, alla generatività nel web sociale e alla creatività digitale.

3. Contrastare la povertà educativa digitale: Teoria del cambiamento tramite la Media Literacy

Analizzando gli artefatti dei primi mesi di attivazione delle newsroom (dicembre 2021-luglio 2022: 214, di cui 72 voci di Wikipedia, 63 petizioni, 32 podcast di inchiesta e 47 recensioni¹), sebbene lo stesso lavoro di creazione nella newsroom possa essere inteso come un terzo spazio di apprendimento (Potter, McDougall, 2017), a livello strettamente tematico si rileva che il 29,7% riguarda il primo spazio, ossia la vita quotidiana, il 36,14% il secondo spazio inteso come l'esperienza scolastica, il 34,16% il terzo spazio caratterizzato da una sporgenza oltre le mura scolastiche, verso il territorio e le sue forme di aggregazione collettive (in primis attraverso la petizione online).

Seguendo il costrutto richiamato in apertura, si contrasta la povertà educativa digitale quando l'intervento educativo lavora su tutte e quattro queste differenti dimensioni di uso del digitale: l'accesso, la consapevolezza, le capacità e le conseguenze, come proposto dalla Teoria del cambiamento tramite la Media Literacy di Julian McDougall e Isabella Rega (2022).

L'accesso si ottiene quando il soggetto comprende cosa significhi essere incluso in un ecosistema mediale e acquisisce le competenze per cambiare i propri comportamenti mediali in esso. La consapevolezza – ad esempio nel comprendere come le logiche algoritmiche organizzino le informazioni – viene raggiunta quando si comprende come i media rappresentino il mondo secondo un determinato punto di vista e quale sia lo stato di salute del loro ecosistema. La capacità riguarda il saper usare le proprie competenze mediali per determinati scopi: il coinvolgimento civico, l'impiegabilità, le azioni di attivismo civico digitale e di rilevanza comunitaria. Infine, non è detto che questi usi portino sicuramente a dei risultati positivi che, di conseguenza, non necessariamente sono il risultato di una Media

1 Si considerano solo due newsroom dal momento che Scrittura online e Podcast sono previste al primo anno, Digital Storytelling e Marketing sociale al secondo.

Literacy. Nel modello sperimentato, infatti, l'efficacia non è tanto data dal travaso di conoscenze in modo individuale o dalla distribuzione di dispositivi digitali, ma piuttosto dell'alfabetizzazione mediatica in termini collettivi e di comunità, dal momento che il contrasto alla povertà educativa digitale si attiva quando il gruppo è capace di trasformare le competenze individuali in pratiche sociali e nella costruzione di un vero e proprio design interpretativo e produttivo.

Bibliografia

- Buckingham D. (2020). *Un manifesto per la media education*. Milano: Mondadori.
- Elliott A. (2021). *La cultura dell'Intelligenza Artificiale*. Torino: Codice.
- Eugeni R. (2015). *La condizione postmediale*. Brescia: Scholé.
- Marangi M. (2021). Protagonismo giovanile e crossmedialità, per favorire la partecipazione sociale. In S. Pasta, M. Santerini (Eds.), *Nemmeno con un click* (pp. 94-106). Milano: FrancoAngeli.
- Marangi M., Pasta S., Rivoltella P.C. (2022). Digital educational poverty: construct, tools to detect it, results. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, XIV (4), 236-252.
- Marangi M., Pasta S., Rivoltella P.C. (2023). When digital educational poverty and educational poverty do not coincide: sociodemographic and cultural description, digital skills, educational questions. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, XV (1), 181-199.
- McDougall J., Rega I. (2022). Beyond Solutionism: Differently Motivating Media Literacy. *Media Communication*, X (4), 267-276.
- Pasta S. (2021a). Postverità e datificazione. Nuove conoscenze e nuove consapevolezza dall'educazione civica digitale. *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, LIX (1), 51-63.
- Pasta S. (2021b). Partecipazione onlife: promuovere l'attivismo degli "spettatori". In S. Pasta, M. Santerini (Eds.), *Nemmeno con un click*. (pp. 81-93). Milano: FrancoAngeli.
- Pasta S. (2022). «Pauvreté éducative numérique». *Fracture numérique, les mineurs et l'école italienne*. In F. Moussa-Babaci, E. Costa-Fernandez, S. Gahar (Eds.), *Éducation et psychologie en temps de crises* (pp. 35-50). Paris: Harmattan.
- Pasta S., Marangi M., Rivoltella P.C. (2021). Digital Educational Poverty: A Survey and Some Questions about the Detection of a New Construct. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica* (pp. 697-710), vol. 1.
- Pasta S., Rivoltella P.C. (2022a). Superare la "povertà educativa digitale". Ipotesi di un nuovo costrutto per la cittadinanza digitale. In M. Fiorucci, E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti* (pp. 600-604). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pasta S., Rivoltella P.C. (Eds.). (2022b). *Crescere onlife. L'Educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori*. Brescia: Scholé.
- Potter J., McDougall J. (2017). *Digital Media, Culture and Education*. London: Palgrave MacMillan.
- Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti*. Brescia: Scholé.
- Rivoltella P.C. (2022). Educating to Digital Citizenship: conceptual development and a framework proposal. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 18 (3), 52-57.
- Turkle S. (1997). *La vita sullo schermo*. Milano: Apogeo.
- Van Dijck J.A.G.M., Poell T., de Waal M. (2019). *Platform society*. Milano: Guerini.

Orientamento formativo e Progetto di vita

Francesca Pedone

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Palermo
francesca.pedone@unipa.it

1. Introduzione

L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico ha definito l'orientamento come l'insieme di servizi e attività che supportano le persone lungo tutto l'arco della vita nelle scelte educative, formative e occupazionali nonché nella gestione del proprio sviluppo professionale (OECD, 2004).

Il processo di orientamento si configura come una fondamentale componente strutturale del processo formativo di ogni persona lungo tutto l'arco della vita, a partire dall'infanzia, e contribuisce in modo significativo allo sviluppo delle risorse per realizzare interventi efficaci; non si limita, pertanto, come spesso si è portati a credere, alle sole questioni di scelta in momenti cruciali, passaggi tra un grado e l'altro di scolarizzazione e d'istruzione o inserimento lavorativo, ma accompagna l'individuo nell'intero percorso esistenziale.

In riferimento al tema dell'orientamento la ricerca ha, difatti, mostrato come solitamente nella prassi scolastica l'orientamento si esaurisca nell'organizzare momenti informativi rivolti agli alunni delle ultime classi in cui vengono presentate le scuole disponibili sul territorio (Mura, Tatulli, Agrillo, 2021), non attuando, cioè, quella forma di formazione che è, invece, indispensabile se si vogliono promuovere processi inclusivi.

La scuola deve in questa prospettiva ha un compito, specifico che la differenzia dalle altre istituzioni educative, quello di orientare in chiave inclusiva (Friso, Caldin, 2022; Savia, 2018). Tale compito consiste nell'individuare e promuovere quelle competenze che tutti gli alunni dovrebbero possedere per essere in grado di orientarsi nel mondo reale, di decodificare e di costruire esperienze e possibilità, di attribuire significato, di comprendere e identificare le giuste azioni da compiere per il proprio progetto di vita.

2. L'intervento educativo

Il lavoro di progettazione dell'intervento educativo ha preso avvio dalla consapevolezza che ogni alunno, nessuno escluso, può raggiungere importanti traguardi

di competenze attraverso la trasposizione di contenuti di conoscenze in compiti significativi. Questa convinzione ci ha portato, anche attraverso la lettura dei profili delle competenze europee, a scegliere competenze di orientamento, disciplinari e trasversali indispensabili per l'acquisizione dell'autonomia sociale, chiave di volta per la promozione del senso di appartenenza alla comunità (Bocci, 2019). Con questo lavoro abbiamo voluto promuovere un percorso educativo e formativo centrato sullo sviluppo globale e integrale della persona che sia in grado di ottimizzare i saperi e le competenze in vista di un progetto di vita.

Il lavoro di progettazione è stato guidato da alcune domande di fondo cui si è cercato di trovare risposta attraverso una specifica intenzionalità educativa. In particolare, ci si è chiesti quale fosse una via privilegiata per promuovere le competenze di orientamento nell'alunno con disabilità. Questo lavoro documenta quanto fatto in merito alla C.M. n° 3/15, nella quale si fa riferimento esplicito alle «competenze chiave» individuate dall'Unione Europea, così come recepite nell'ordinamento italiano.

Il percorso progettato è stato attivato all'interno di una classe terza della scuola secondaria di primo grado del capoluogo siciliano con la presenza di un alunno con disabilità CODICE ICF F.84.9 Sindrome Alterazione Globale Dello Sviluppo Psicologico.

Il contesto classe in cui l'alunno è inserito si mostra eterogeneo per provenienza sociale e per livelli di apprendimento. Le difficoltà nella sfera sociale dell'alunno non hanno ripercussioni nella relazione con i pari, perché la classe, attraverso una efficace mediazione svoltasi negli anni, si mostra collaborativa e inclusiva. A fronte dei problemi comportamentali, l'alunno possiede sufficienti prerequisiti di base e segue una programmazione per obiettivi minimi, presenta un apprendimento consapevole legato all'*hic et nunc* creando collegamenti con le conoscenze già possedute e il contesto della vita reale.

Il percorso ha preso avvio dall'elaborazione di rubriche di valutazione relative alle diverse competenze, che si è inteso promuovere. Tali strumenti si sono configurati come un elemento chiave non solo per il momento della valutazione degli apprendimenti, ma anche per il momento della progettazione, poiché attraverso l'elaborazione delle rubriche si è esplicitato il quadro dei risultati attesi su cui impostare la progettazione nel suo insieme. Tale iniziativa è nata dall'esigenza di potere monitorare i livelli di competenza conseguiti dall'alunno con disabilità: in questo modo si è inteso porre l'alunno nella dimensione sociale del diritto di cittadinanza, per consentirgli di sentirsi parte di una comunità in cui gli venga riconosciuto un ruolo e una propria identità.

All'inizio dell'anno scolastico sono stati strutturati test d'ingresso per accertare i livelli posseduti dall'alunno in riferimento alla competenza "imparare ad imparare" che è stata scelta per esemplificare in questa sede l'intero percorso.

Seguendo il modello della progettazione a ritroso (Wiggins, McTighe, 2007), ci si è interrogati in primo luogo su quali fossero gli obiettivi più importanti da raggiungere con la pianificazione per la promozione delle competenze. Contestualmente si è condiviso il percorso con l'intero gruppo classe, facendo leva sul

coinvolgimento dei compagni e, dunque, sugli aspetti affettivo motivazionali. Il secondo passaggio si è concretizzato nella determinazione delle evidenze: prima di progettare le attività e le lezioni, si è pianificata la valutazione.

Ne è seguita una progressione ordinata delle attività, specificamente progettate per soddisfare gli obiettivi individuati nella fase precedente. In questa fase sono state strutturate le rubriche quali strumenti di valutazione delle suddette competenze e risorse per contribuire al cambiamento in senso inclusivo.

La rubrica di valutazione, di tipo olistico (Castoldi, 2016), è strutturata su tre dimensioni che identificano determinati processi chiave che caratterizzano la manifestazione della suddetta competenza: comprensione, elaborazione, transfer della conoscenza. Tali dimensioni sono poi articolate in criteri che definiscono i parametri di qualità in base ai quali si valuta una determinata competenza. Gli indicatori specificano il significato dei diversi criteri in termini di comportamenti osservabili e permettono, così, di disporre di elementi effettivamente rilevabili, perché più concreti, per descrivere i diversi livelli di padronanza. La formulazione degli indicatori ci ha inoltre permesso di analizzare la competenza presa in esame, effettuando il passaggio da un livello astratto ad un livello di maggiore concretezza. Gli indicatori sono stati, infine, declinati su una scala a quattro livelli utilizzando gli stessi aggettivi previsti dal modello di certificazione delle competenze (iniziale, base, intermedio, avanzato), poiché si è ritenuta la soluzione più adeguata in relazione alla valutazione delle competenze trasversali e rispecchia la dimensione promozionale e proattiva che la certificazione assume nel primo ciclo.

Nella terza fase, tenuto conto delle competenze in ingresso e degli obiettivi da raggiungere, è stata elaborata una sequenza di attività finalizzata all'elaborazione, da parte dell'intero gruppo classe, di un opuscolo per la promozione turistica della Sicilia. Si precisa che gli obiettivi di apprendimento previsti nella progettazione delle attività sono riferiti alle Indicazioni Nazionali 2012 e 2018 relative al Curricolo della scuola secondaria di primo grado, da un lato rivisitati e adattati al potenziale di apprendimento dell'alunno disabile con alterazione globale dello sviluppo psichico in possesso di abilità di apprendimento di base e, dall'altro lato, tenendo conto dei livelli di competenza esplicitati nelle rubriche di valutazione.

A partire da ottobre 2020 e fino alla fine di maggio 2021, è stata pianificata una sequenza di attività specifiche per la realizzazione del prodotto finale. Queste attività sono state suddivise in cinque fasi: valutazione delle competenze iniziali, acquisizione dei contenuti disciplinari, studio dei testi selezionati, somministrazione di compiti autentici come strumenti di valutazione del livello di competenza raggiunto, e infine la stesura dell'opuscolo e la sua presentazione ai compagni di classe. Si è scelto di lavorare con i compiti autentici perché attraverso di essi è possibile rilevare la dimensione oggettiva della competenza, ovvero le evidenze osservabili, che rivelano la padronanza dell'alunno rispetto alla competenza attesa. Questi compiti consentono a tutti gli studenti di utilizzare le proprie conoscenze, abilità e disposizioni cognitive ed emotive per elaborare risposte a compiti significativi e collegati a contesti reali.

3. Risultati e riflessioni conclusive

L'analisi dei dati raccolti ha permesso di identificare i cambiamenti verificatisi sia nell'alunno con disabilità che nell'intero gruppo classe. I momenti di valutazione sono stati anche utilizzati come occasione per apportare modifiche al piano di lavoro.

Attraverso le valutazioni, è stato riscontrato un generale miglioramento nell'apprendimento dell'alunno in tutte le aree esaminate e, allo stesso tempo, sono stati individuati margini di miglioramento per il futuro. Sulla base di questi risultati, sono stati formulati ulteriori obiettivi e sono stati forniti stimoli e suggerimenti per aiutare tutti gli alunni a migliorare nel loro studio. Un approccio dinamico alla valutazione ha consentito alle insegnanti di differenziare il livello di complessità delle prove e di documentare i problemi e le difficoltà riscontrate dagli alunni, in particolare dall'alunno con disabilità, indicando il tipo di supporto fornito per aiutarlo, registrare la risposta e rilevare se e quando la difficoltà è stata superata. Ciò ha permesso all'alunno con disabilità di confrontarsi con prestazioni molto vicine al mondo reale, consentendo alle insegnanti di gestire situazioni connesse alla didattica e alle discipline curriculari. Un ulteriore vantaggio è derivato dalla varietà di situazioni di lavoro in cui lo studente con disabilità si è trovato ad operare, sia da solo che in coppia, in piccoli e grandi gruppi, consentendogli di sperimentarsi in una molteplicità di contesti relazionali che può incontrare nella vita di tutti i giorni.

Il progetto che è stato portato avanti si è basato sulla convinzione che per costruire una scuola inclusiva è essenziale che gli insegnanti diventino agenti strategici nei processi di inclusione scolastica e sociale. Ciò significa che devono essere in grado di affrontare con successo le sfide rappresentate dalla diversità degli studenti e dalla necessità di un apprendimento continuo. L'obiettivo dell'inclusione è quello di trasformare i sistemi educativi e le pratiche didattiche in modo da soddisfare le diverse esigenze degli studenti, garantendo loro l'apprendimento, la piena partecipazione e la libertà.

Bibliografia

- Amatori G. (2022). Orientamento e vita affettiva: Promuovere percorsi inclusivi nella prospettiva della Qualità della Vita. *Studium Educationis*, 1, 102-109.
- Bocci F. (2019) Politiche scolastiche per l'inclusione. in G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 545-559). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Friso V., Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis*, 1, 48-56.
- Mura A., Tatulli I., Agrillo F. (2021). Disabilità intellettiva e orientamento formativo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2).

- OECD (2004). *Career guidance: A handbook for policy makers*. Paris-Luxembourg: OECD Publishing European Communities.
- Savia G. (2018). Disabilità, orientamento e progetto di vita nella scuola inclusiva. *Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli Studi di Catania*, 17, pp. 115.
- Wiggins G.P., McTighe J. (2007). *Understanding by Design*. Alexandria (VA): ASCD.

Giochi musicali e metafonologia per lo sviluppo dei pre-requisiti di lettura e scrittura dei bambini con bisogni educativi speciali. Una ricerca quasi-sperimentale

Amalia Lavinia Rizzo

*Professoressa Associata - Università degli Studi Roma Tre
amalia.rizzo@uniroma3.it*

1. Lo sviluppo della lettura e della scrittura

Lo sviluppo della *via fonologica* e, successivamente, della *via lessicale* è fondamentale per imparare a leggere (Coltheart, 1978; Dehaene, 2009). La via fonologica consente la transcodifica sequenziale dei singoli grafemi in suoni alfabetici/fonemi, la via lessicale si struttura grazie alla memorizzazione della forma ortografica della parola nel lessico mentale che consente di riconoscere le parole evitando le operazioni sequenziali di conversione sonora dei singoli grafemi. La scrittura traduce il linguaggio orale in parola scritta mediante segni convenzionali ed è un gesto altamente specializzato che si sviluppa parallelamente all'evoluzione cognitiva e psicomotoria dei bambini (Ferreiro, Teberosky, 1985).

La presenza in età prescolare di difficoltà linguistiche, percettive, visuo-spaziali, motorio prassiche e relative alle funzioni esecutive rappresenta un segnale di rischio rispetto allo sviluppo dei prerequisiti necessari ad automatizzare i processi di lettura e scrittura, compiti complessi che richiedono risposte specifiche, un monitoraggio continuo e un livello di attenzione elevato.

2. I pre-requisiti per imparare a leggere e a scrivere: l'importanza della scuola dell'infanzia

Il prerequisito principale della letto-scrittura è rappresentato dal possesso delle *phonological skills*, unitamente a: vocabolario, discriminazione uditiva e visiva, ritmo, funzioni esecutive, funzioni adattive e motivazione (Cornoldi et al., 2012; Goswami et al., 2002; Melby-Lervåg et al., 2012). La loro assenza rappresenta un segnale di rischio che necessita di grande attenzione nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia in cui non è previsto effettuare invii al servizio specialistico per un sospetto di DSA, ma durante la quale è necessario creare le migliori basi per il successo scolastico e formativo, senza precorrere le tappe dell'insegnamento della letto-scrittura, ma proponendo sistematicamente attività utili a sviluppare i prerequisiti dei successivi apprendimenti formali (DM 5669/2011). In età prescolare, garantire l'acquisizione di suddetti prerequisiti di lettura e scrittura è un presup-

posto irrinunciabile per la crescita e il successo formativo di tutti i bambini, con una particolare attenzione a coloro che presentano bisogni educativi speciali. Il mancato possesso di tali requisiti all'inizio della scuola primaria, infatti, rappresenta un gap difficile da recuperare, in quanto la lettura e la scrittura occupano un posto estremamente significativo nel processo di crescita personale, scolastica e sociale di ciascuno.

3. La musica per lo sviluppo dei pre-requisiti di lettura e scrittura

L'impiego del gioco musicale senso-motorio, simbolico e di regole (Delalande, 2001) nella scuola dell'infanzia rappresenta una strategia promettente a sostegno dello sviluppo di tutti i citati pre-requisiti di lettura e scrittura (Rizzo, 2021, 2023). L'efficacia dell'impiego sistematico della musica per potenziare le abilità di lettura è sostenuta da numerosi studi (Rizzo, Pellegrini, 2021) e, dunque, appare ragionevole ipotizzare che l'unione di attività ludico-musicali e attività metafonologiche potenzi l'efficacia di queste ultime. Soprattutto in caso di bisogni educativi speciali, infatti, agendo anche a supporto della motivazione, la musica consente di: “sviluppare la discriminazione uditiva e il riconoscimento delle qualità dei suoni (lunghi-corti, forte-piano, acuto-grave, uguali-diversi, chiaro-scuro, ecc.); migliorare l'uso consapevole della voce e il linguaggio orale; riconoscere le rime; strutturare la percezione ritmica e la scansione sillabica; promuovere la comprensione di testi di filastrocche, canti e storie sonore; sviluppare le prassie e la motricità fine (Rizzo, 2023, pp. 386-387).

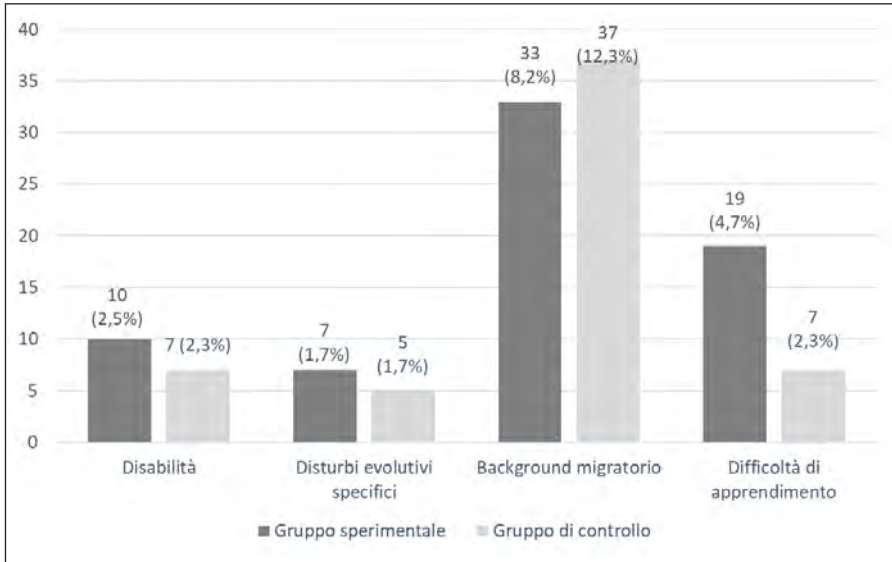
4. La ricerca

Il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre ha finanziato una ricerca biennale (2021-2022) volta allo sviluppo dei prerequisiti di lettura e di scrittura dei bambini che presentano segnali di rischio, inserendo sistematicamente il gioco musicale nella progettazione educativa delle insegnanti.

I principali obiettivi di ricerca sono:

- elaborare un kit educativo di impiego inclusivo di attività metafonologiche e di giochi musicali per lo sviluppo dei prerequisiti di lettura e di scrittura nella scuola dell'infanzia che tenga conto delle evidenze scientifiche;
- formare gli insegnanti della scuola dell'infanzia;
- sperimentare l'applicabilità del kit educativo;
- verificare i risultati;
- ottimizzare il kit ed elaborare un modello *benchmark* di intervento educativo per la fascia 3-6 anni d'età.

Il progetto segue una metodologia di disegno quasi sperimentale ed è condotto nell'ambito dell'approccio dell'*Evidence Based Improvement Design/EBID* (Calvani, Marzano, 2020) proposto da SAPIE. Il campione è formato da 24 scuole dell'infanzia, per un totale di 86 sezioni, 702 bambini di 5 anni e 142 insegnanti. In 17 sezioni sperimentali e in 14 sezioni di controllo sono presenti bambini con bisogni educativi speciali (Graf. 1).



Graf. 1: Distribuzione dei bambini con bisogni educativi speciali coinvolti della ricerca (V.A. e %)

Gli strumenti di ricerca somministrati in fase di pre e port test sono: Test *IPDA/Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento* (Terreni et al., 2022); Test *CMF/Valutazione delle competenze metafonologiche* (Marotta et al., 2008); Test *PMMA/ Primary Measures of Music Audiation* (Gordon, 1979); Questionario *Rilevazione delle variabili di contesto, dell'autovalutazione delle Soft skills e del livello di inclusività*. I test sono standardizzati e utilizzabili da docenti e educatori, il questionario è stato costruito dal gruppo di ricerca (Rizzo et al., 2023).

5. La formazione degli insegnanti

Data la necessità di dover sostenere insegnanti privi di una competenza musicale specifica, sono state previste 30 ore di formazione, organizzata con 10 ore proposte con modalità massiva prima dell'inizio dell'anno scolastico, con incontri mensili e mediante una serie di video e audio esplicativi. Per facilitare i docenti, il calendario è stato inserito in un drive condiviso e, per ciascuna attività, è stato predi-

sposto un collegamento alla scheda descrittiva da cui si accede ai video e agli audio (Fig. 1).

Programmazione attività SETTIMANA 1					
LUNEDI	MARTEDI	MERCOLEDI	GIOVEDI	VENERDI	TUTTI I GIORNI
Filastrocca del gatto	Filastrocca del gatto	Filastrocca del gatto	Filastrocca del gatto	Filastrocca del gatto	
Muovi mani e piè	Muovi mani e piè	Muovi mani e piè	Muovi mani e piè	Muovi mani e piè	
Tre rintocchi di campane	 Muovi mani e piè.pdf	  	Tre rintocchi di campane	Tre rintocchi di campane	Token economy
Gioco delle statue		   	Gioco delle statue	Gioco delle statue	
Filastrocca di Pao		   	Filastrocca di Pao	Pao nella giungla (Storia sonora)	
Ciao Miao		   	Ciao Miao	Ciao Miao	
<p>N.B. Le attività facoltative possono essere proposte in qualsiasi momento della giornata.</p>					

Fig. 1: Calendario interattivo delle attività caricato sul Drive a disposizione delle insegnanti

6. Conclusioni

Tutte le scuole completeranno le attività entro la fine del mese di aprile 2023 e i risconti avuto fin ora sulla base delle osservazioni delle insegnanti sono entusiastici, seppure con la rilevazione di una serie di criticità a carattere organizzativo a cui nelle varie sedi, si è cercato di far fronte e che verranno analizzate ai fini dell'ottimizzazione del modello. A conclusione del lavoro, si auspica una correlazione tra il potenziamento dei prerequisiti di letto-scrittura e il miglioramento delle abilità musicali dei bambini, con una significativa diminuzione delle difficoltà di apprendimento nelle sezioni sperimentali. Inoltre, si procederà con la messa a punto di un kit educativo ottimizzato che tiene conto delle componenti fondamentali su cui risulta basarsi l'efficacia del percorso educativo complessivo, delle possibili varianti consentite e delle avvertenze a cui occorre attenersi e gli eventuali ulteriori punti residui di incertezza e criticità (Rizzo, 2023).

Bibliografia

- Calvani A., Marzano A. (2020). Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia? *Italian Journal of Educational Research*, 24, 67-83.
- Coltheart M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. *The science of reading: A handbook*, 6, 23.
- Cornoldi C., Molin A., Poli, S. (2002). *Allenare la discriminazione uditiva*. Firenze: Giunti. DM 5669/2011. *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*.
- Dehaene S. (2009). *I neuroni della lettura*. Novara: Raffaello Cortina.
- Delalande F. (2001). *La musica è un gioco da bambini*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferreiro E., Teberosky A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti.
- Gordon E.E. (1979). *Primary Measures of Music Audiation*. Chicago: GIA.
- Goswami U., Thomson J., Richardson U., Stainthorp R., Hughes D., Rosen S. (2002). *Amplitude envelope onsets and developmental dyslexia: A new hypothesis*. Proceedings of the National Academy of Sciences USA, 99(16), 10911-10916.
- Marotta L., Trasciani M., Vicari S. (2008). *Test CMF. Valutazione delle competenze metafonologiche*. Trento: Erickson.
- Melby-Lervåg M., Lyster S.A.H., Hulme C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 138(2), 322-352.
- Rizzo A.L. (2021). *Giochi musicali e disturbi dell'apprendimento. Come potenziare i prerequisiti di lettura e scrittura*. Roma: Carocci.
- Rizzo A.L. (2023). Potenziare l'educazione metafonologica e il gioco musicale per lo sviluppo dei prerequisiti di lettura e scrittura in una prospettiva inclusiva. Una sperimentazione nella scuola dell'infanzia. *QTimes*, 1(1), pp. 381-394.
- Rizzo A.L., Traversetti M., Sapuppo F., Chiaro M. (2023). Response to Intervention: un modello di intervento per l'inclusione che sviluppa le Soft skills degli insegnanti. Una ricerca nazionale nella scuola dell'infanzia. In A. La Marca, A. Marzano (Eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills* (pp. 531-544). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Rizzo A.L., Pellegrini M. (2021). L'efficacia della musica a scuola: una rassegna delle evidenze. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 24, 173-192.
- Terreni A., Tretti M.L., Corcella P.R., Cornoldi C., Tressoldi P.E. (2022). *Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*. Trento: Erickson.

NEET e dispersione scolastica: dalla lettura ermeneutica *di alcuni* a un pensiero pedagogico *per tutti*

Grazia Romanazzi

*Ricercatrice - Università degli Studi di Macerata
grazia.romanazzi@unimc.it*

1. Premessa

Nell'ultimo triennio, intenti ad arginare i rischi per la salute pubblica, abbiamo sottostimato gli esiti nefasti della pandemia da Covid-19, inverati in ambito economico e sociale, a cui gli attuali piani strategici di ripresa e resilienza stentano a porre rimedio.

In Italia, la pregressa vulnerabilità dei giovani ha ulteriormente rallentato il percorso di transizione all'età adulta e all'indipendenza economica.

La questione non è nuova nel Bel Paese, dove una "cultura iperprotettiva" legittima gli under 25 a prolungare la coabitazione con le famiglie di origine. Queste fungono da veri e propri "ammortizzatori sociali" in caso di difficoltà, di proseguimento degli studi e, finanche, di procrastinazione delle responsabilità proprie dell'età adulta.

Emerge un'intrinseca contraddizione socio-culturale: la negligenza nei confronti del delicato passaggio dalla scuola al lavoro non soltanto dei giovani che non trovano impieghi adeguati ai livelli di formazione e specializzazione acquisiti, ma anche di coloro i quali sono professionalmente meno qualificati e non dispongono di "famiglie-cuscinetto". Sarebbero questi ultimi a necessitare maggiormente delle misure preventive, che in Italia, stanti le lungaggini anagrafiche del fenomeno, già in epoca pre-pandemica estendevano il range temporale europeo, compreso tra i quindici e i ventiquattro anni, fino ai ventinove.

Nel contesto italiano, dunque, la pandemia ha "sospeso" una progettualità giovanile di per sé precaria fin dagli anni Novanta del '900, quando sono stati tipizzati i NEET: i giovani, in specie meridionali, in cerca di occupazione; gli "inattivi" e "scoraggiati" nella ricerca di una collocazione professionale, pure desiderosi di lavorare; i "disinteressati"; gli impiegati nel "lavoro sommerso" e nelle attività informali di cura, quali le donne, vittime di un welfare pubblico di stampo familista; non da ultimi, i giovani che abbandonano precocemente gli studi (Bonanomi, Rosina, Cattuto, Kalimeri, 2017).

2. La dispersione scolastica: un fattore predittivo per i NEET?

L'improvvisa fuoriuscita dal sistema educativo e formativo ha recentemente assunto dimensioni tali da delineare un indicatore, noto quale "Early leavers from education and training", che stima la percentuale di giovani tra i diciotto e i ventiquattro anni con un livello di istruzione secondaria inferiore che non frequentano alcun corso di formazione, formale o non formale, da almeno quattro settimane¹.

Sebbene il riferimento europeo indichi una generale diminuzione dell'indicatore (dal 13% del 2011 al 10% del 2021), l'Eurostat rileva un gap consistente con la soglia del 9%, che il Consiglio dell'UE stabilisce di raggiungere entro il 2030.

Per l'Italia, dove l'indicatore è al 12,7%, il traguardo europeo appare lontano (Save the Children, 2022).

Si palesa una preoccupante concomitanza tra l'aumento della povertà assoluta tra i minori – dal 13,5% del 2020 al 14,2% del 2021 (Save the Children, 2022) – e la povertà educativa.

Quest'ultima, nota quale "dispersione implicita" (Rilevazione Nazionale degli Apprendimenti 2021-2022), stratifica la società italiana sulla base di discrepanze statisticamente significative tra Nord e Sud, a scapito di quest'ultimo, e direttamente proporzionali alla progressione dei gradi scolastici.

L'Istat (2022) stima che il 9,7% dei diplomati italiani non abbia il livello di competenze minime, nella comprensione della lingua scritta, in matematica e inglese, per affrontare un percorso universitario o professionale. "Questi giovani si trovano in una condizione non molto differente da quella di coloro che la scuola l'hanno abbandonata. Essi sono altrettanto a forte rischio di marginalità sociale" (p. 65). La scuola, in tali casi, risulta inadempiente rispetto al compito di garantire "a tutti i minori le opportunità di *apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni*" (Save the Children, 2022, p. 3).

Specularmente, gli studenti con i livelli di apprendimento più bassi e a maggiore rischio di dispersione scolastica provengono da famiglie economicamente deprivate o socialmente marginali.

La scuola italiana continua a pagare alcuni errori o vizi formali del passato, quali i numerosi tagli della spesa pubblica destinata all'istruzione e alla formazione o riqualificazione dei docenti, alla costruzione o ristrutturazione degli edifici scolastici e alle dotazioni strumentali più recenti.

La rete territoriale tra i servizi istituzionali ed extra-scolastici ha, da sempre, maglie troppo larghe, di qualità e quantità non adeguate alle richieste: basti pensare al *mismatch* tra l'offerta pubblica e privata dei servizi educativi per la prima infanzia e la richiesta, proveniente dalle famiglie, soddisfatta soltanto per il 27,2% nel 2020/21 (Istat, 2022); alle carenze del tempo pieno e del servizio mensa, che rendono la giornata scolastica degli alunni poco conciliabile con i ritmi lavorativi ge-

1 https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

ditoriali; all'iniquità della distribuzione regionale e dislocazione locale delle attività ludico-ricreative di qualità, che, talvolta, ne rendono elitaria la fruizione ecc.

La dispersione scolastica profila all'orizzonte della comunità giovanile italiana il tasso più elevato d'Europa di NEET: il 25,1% di giovani tra i quindici e i trentaquattro anni, a prevalenza femminile, che non studiano, non lavorano e non fanno formazione (Eurostat, 2022).

Il fenomeno appare di natura multidimensionale: per un verso, determinato dalla scelta personale di abbandonare precocemente la scuola – decisione innescata dalla sfiducia nell'“utilità” dell'istituzione formativa e dall'insuccesso scolastico: una vera e propria mina che fa deflagrare l'autostima degli studenti –; per altro verso, dal senso di perdita relazionale, derivante della “rottura del patto formativo, nella sua dimensione pedagogica ma anche di scambio intergenerazionale” (Biondo, Patalano, Rotondo, 2022, p. 48).

Nel 1997, la Legge n. 285, *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza* (G.U. Serie Generale n. 207 del 05-09-1997), nello sforzo di superare il mero riconoscimento dei diritti dei minori e in vista della promozione degli stessi a tutela del benessere olistico di ciascuno, già propugnava la diffusione di una rinnovata cultura dell'infanzia e dell'adolescenza: avveduta delle peculiari esigenze delle giovani personalità in evoluzione e predittiva di un eventuale disagio piuttosto che curativa di una patologia sociale.

3. Educare alla “sostenibilità sociale”

Pedagogicamente, l'approccio ecosistemico (Bronfenbrenner, 1979/1981) consente di analizzare il fenomeno in oggetto nella pluralità dei livelli interessati e nella complessità relazionale che li interconnette.

La prima e fondamentale interazione avviene tra persone: orizzontalmente, tra pari, come pure, nella verticalità intergenerazionale, tra adulti e ragazzi.

In ogni caso, la capacità di ascolto e osservazione reciproca predispone al riconoscimento dell'altro nella propria irripetibile, irriducibile e inviolabile identità (Frabboni, 2013).

Parimenti determinante è lo scambio dinamico tra persone e ambiente, con le opportune accezioni e distinzioni tra i contesti: familiare, scolastico, territoriale e sociale più ampio.

Affinché i fenomeni della dispersione scolastica e della categorizzazione dei NEET non incancreniscono la società, le politiche giovanili potrebbero convergere, sinergicamente, in una direzione preventiva di “orientamento primario e trasversale”, rivolto a tutti gli studenti e calibrato, a ciascun grado scolastico, sulle capacità medie di lettura ermeneutica e significazione della realtà.

Il benessere dei bambini e degli adolescenti comprende la salute, la sicurezza, la cura educativa, l'istruzione, la partecipazione democratica, l'eguaglianza di genere.

Si tratta di una questione culturale e precipuamente pedagogica; dunque, non può essere relegata o liquidata quale “affare di Stato”.

La società tutta detiene il compito e la responsabilità di prendere in carico la progettualità dei giovani, a partire da un’istruzione di qualità, inclusiva e in grado di garantire le migliori opportunità di realizzazione e autodeterminazione, distribuendole equamente e agevolandone l’accesso e la fruibilità, come previsto dall’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, sottoscritta dalle Nazioni Unite.

In tal senso, le relazioni infra e inter-sistemiche delineano una comunità educante rispetto a un’auspicabile “sostenibilità sociale”.

Bibliografia

- Biondo D., Patalano R., Rotondo C. (Eds.). (2022). *Psicoanalisi a scuola. Valutare e prevenire la dispersione scolastica*. Manziana (Roma): Vecchiarelli.
- Bonanomi A., Rosina A., Cattuto C., Kalimeri K. (2017). *Giovani che non studiano e non lavorano: un ritratto inedito che integra dati di indagine e social media data*. In Istituto Giuseppe Toniolo (Ed.), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2017* (pp. 45-70). Bologna: Il Mulino.
- Bronfenbrenner U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino (trad. it. 1981).
- Frabboni F. (2013). *Il problematicismo in pedagogia e didattica*. Trento: Erickson.
- Istat (2022). *Rapporto SDGs 2022. Informazioni statistiche per l’Agenda 2030 in Italia*. Roma: Istituto nazionale di statistica.
- Rilevazione Nazionale degli Apprendimenti 2021-2022*. Retrived April 17, 2023, from https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/rilevazioni_nazionali/rapporto/Sintesi_Prove_INVALSI_2022.pdf.
- Save the Children (2022). *Alla ricerca del tempo perduto. Un’analisi delle disuguaglianze nell’offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*. Roma: Save the Children Italia

L'inclusione dell'infanzia disagiata nel segmento educativo 0-6 anni. Dalla vulnerabilità al benessere

Maria Grazia Simone

*Professoressa Associata - Università eCampus
mariagrazia.simone@uniecampus.it*

1. Bambini in condizione di disagio. Una sfida che può diventare paradigmatica

Quando si discute del bambino¹ in condizione di disagio e di marginalità sociale ci si trova dinanzi ad un'ampia casistica: dai bambini che vivono in realtà familiari e sociali marginali consolidate e quindi esposti ad una vulnerabilità "socialmente determinata" (MLPS, 2017, p.7); a bambini non economicamente indigenti, e però privi di validi riferimenti genitoriali e quindi in condizione di povertà affettiva ed educativa; abbiamo anche bambini collocati dall'autorità giudiziaria minorile, per ragioni di tutela, in strutture residenziali per l'infanzia a rischio; bambini di altra origine culturale, figli di madre sola disagiata; bambini con disabilità, con scarse prospettive di inclusione sociale e scolastica...

Se è vero che la marginalità infantile è un fenomeno sottile e multiforme oltre che complesso perché "è povero non soltanto il bambino indigente, privo di mezzi economici, ma anche colui che vive in situazioni socio-culturali connotate da benessere, e non dispone di strumenti simbolici, di stimoli culturali adeguati, di risorse affettive valide in grado di supportarlo nella sua crescita, per questo esposto a forme di abbandono psicologico, educativo, morale" (Simone, 2020, p. 604), allora possiamo davvero dire, che accettare la sfida che viene dalla vulnerabilità del bambino è sicuramente un compito ineludibile e può anche diventare un nuovo paradigma della cura educativa, ovvero un insieme di regole che coinvolgono l'intero corpo sociale, emancipano la convivenza e conferiscono dignità alla persona.

In primo luogo occorre far emergere il problema. Gli operatori lo riconoscono facilmente. In ambiente scolastico questi bambini presentano difficoltà relazionali ed emotive (Trevarthen, 1979), che penalizzano il rapporto con i pari, possono sviluppare quadri evolutivi a rischio (McPhillips, Jordan Black, 2007), spesso collegati a problematiche di disabilità, di ritardo mentale, ecc. Per loro, tuttavia, ci si muove con grandi difficoltà e senza grandi supporti. Qualche volta, il poco che si fa, tende paradossalmente a mascherare il problema, come accade quando la vulnerabilità viene associata alla vasta area dei soggetti BES, per disporre almeno di collaudate procedure d'azione e di esperienze più consolidate, ma ci colloca inevitabilmente in posizione vicina alla disabilità certificata da attestazione medica.

Perdiamo lo specifico del disagio sociale, anche se – occorre dirlo – questa condizione sovente agisce con effetto frenante rispetto allo sviluppo psico-fisico e al benessere globale. Occorre non arrivare a tanto, intervenendo con specifiche premure:

In primo luogo occorre dare sfogo naturale all'egocentrismo infantile e far capire a ciascun bambino di essere davvero al centro, in tutti i sensi: al centro delle attenzioni educative della propria famiglia, intesa e come luogo di riconoscimento affettivo e come base sicura (Bowlby, 1989) per esplorare il mondo; al centro dell'agire didattico dei propri educatori; della scuola come istituzione educativa, dell'interesse dei propri compagni, del sostegno del gruppo sociale, del territorio, degli stakeholders e dei decisori.

In secondo luogo bisognerebbe iscrivere tutti gli sforzi in una cornice che, parafrasando quel che diceva Ianes per i soggetti con disabilità (Ianes, 2006), potrebbe dirsi "quotidiana normalità". Chi conosce davvero questi bambini, sa bene quanto essi traggano beneficio da routine chiaramente scandite, da figure educative coerenti, presenti, partecipi, da un contesto scolastico e sociale supportante il loro sviluppo: "è proprio nella relazione stabile, significativa, capace di cura che i bambini scoprono un'affidabilità di legami che costituisce la matrice essenziale ed irrinunciabile per procedere nella scoperta di sé e del mondo, la base sicura dalla quale possono partire lo slancio e la naturale apertura verso gli altri" (MI, 2022, p.12).

In prospettiva paradigmatica va rivista la recente, utile evoluzione dei servizi educativi 0-6 e va riconsiderato il Rapporto Early Childhood Education and Care (ECEC), andando anche oltre le Linee pedagogiche per il sistema integrato zeroesi (MI, 2021) e gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia (MI, 2022). È stato utile avviare la trasformazione dei servizi educativi per l'infanzia da luoghi di mera vigilanza e assistenza a presidi educativi a tutti gli effetti, in cui si possono vivere esperienze di apprendimento, di gioco, di relazionalità e di creatività imprescindibili per lo sviluppo umano, diventando destinatari privilegiati di specifiche premure. Ci chiediamo se non sia il caso di approfondire tutto questo in una prospettiva che incida direttamente sull'organizzazione complessiva dei nidi e della scuola dell'infanzia attraverso criteri quali:

– *Osservazione educativa sistematica*

Come sostengono gli Orientamenti Nazionali, "la pratica osservativa, rafforzata dall'intenzionalità educativa, sostiene l'educatore nell'esercitare un pensiero interrogativo-riflessivo che può portare a rallentare o a sospendere la risposta immediata, a limitare agiti e condotte abitudinarie, gesti frettolosi, interventi inutili e inopportuni per interrogarsi sulla reale richiesta del bambino" (MI, 2022, p. 30). L'osservazione educativa del comportamento infantile è sempre intenzionale, sistematica e globale (Baumgartner, 2017). Ricordiamo che nel segmento educativo 0-6, anche i bambini possono osservare gli adulti con uno sguardo interessato e interrogante (Simone, 2019) di cui sono capaci.

- *Ampia relazionalità verticale e orizzontale*
Nel segmento educativo 0-6 anni, il bambino impara a strutturare un fascio di relazioni con i pari e con gli adulti di riferimento. Può beneficiare di un ascolto empatico, continuo e non giudicante, attraverso il quale l'educatore elabora una conoscenza approfondita di ciascun bambino, delle sue specificità e dei suoi personali bisogni, e così lo sostiene nel cammino di acquisizione di nuove abilità e di sviluppo delle competenze.
- *Presenza in carico della famiglia*
Viene fornito un efficace supporto al bambino e congiuntamente anche alla sua famiglia, che ha bisogno di indicazioni per riflettere e maturare nel suo ruolo. Il genitore, in questo contesto, può trarre giovamento dal confronto con gli educatori e con gli altri genitori, attivare scambi produttivi ed arricchenti e sviluppare nuove abilità relazionali.

Nello specifico, occorre poi:

- Favorire il più ampio e generalizzato accesso ai servizi educativi per la prima infanzia. In gran parte del territorio si riscontrano oggettivi problemi di sostenibilità economica, ed una oggettiva scarsità dell'offerta. Sarebbe auspicabile un più deciso sviluppo di adeguate politiche socio-educative generalizzate, a cominciare da quelle che possono connotarsi come supporto ai nuclei svantaggiati.
- Assicurare la qualità. Più bassa è l'età degli utenti, più attenta si deve fare l'offerta dei servizi. Più fragile è la condizione, più costante deve farsi l'attenzione verso la qualità del servizio. La nuova identità del segmento educativo 0-6 determina la necessità di una formazione di qualità dei coordinatori pedagogici, degli educatori e delle insegnanti (Commissione Europea, 2014), di taglio accademico e con una specializzazione in tema di vulnerabilità.
- Offrire il meglio. La cura educativa deve davvero intendersi come "fabbrica dell'essere" (Mortari, 2006), nella consapevolezza che il bambino vulnerabile, spesso già provato dalla vita, attraverso le premure a lui riservate impara a prendersi cura di sé, degli altri e del mondo (Simone, 2020).

L'infanzia svantaggiata richiede una cura particolare da parte degli adulti educatori "che devono possedere competenze culturali di base ed esperienze anche relative all'intervento con i bambini più vulnerabili, da aggiornare costantemente, per favorire condizioni contestuali adeguate e rispondenti alle diverse specificità e bisogni" (MI, 2022, p.7).

2. Per un servizio inclusivo ed accogliente

Ciascun bambino ha diritto alla propria unicità e irripetibilità già a partire dai primissimi anni di vita, in famiglia, nell'ambiente sociale, nella scuola, beneficiando di una progettualità educativa di qualità.

I servizi educativi 0-6 anni rappresentano un presidio fondamentale per promuovere e salvaguardare i diritti infantili (MI, 2022). Sono anzi, una risorsa fondamentale per i bambini provenienti dai contesti svantaggiati che, secondo la concezione di Don Milani, dovrebbero poter avere di più, proprio perché partono da risorse familiari e contestuali esigue.

Al loro interno va allestito un ambiente educativo inclusivo mediante la presenza e l'intervento di educatori preparati, accoglienti ed empatici, che sappiano rendere i piccoli e le loro famiglie effettivi protagonisti del servizio in un percorso di alleanza educativa e di continuità anche con i segmenti educativi successivi.

Se si educa rispondendo ai bisogni dei più vulnerabili, si sta di fatto rispondendo ai bisogni di tutti, si sta lavorando per la diffusione di una cultura del bambino e dei suoi diritti e si stanno strutturando i presupposti per pensare, volere e costruire un mondo migliore, caratterizzato da maggiore inclusione e più diffusa giustizia sociale.

Riferimenti bibliografici

- Baumgartner E. (2017). *L'osservazione del comportamento infantile*. Roma: Carocci.
- Bowlby J. (1989). *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, tr. it, Milano: Raffaello Cortina.
- Commissione Europea (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*.
- Ianes D. (2006). *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- McPhillips M., Jordan-Black J.A. (2007). Primary reflex persistence in children with reading difficulties (dyslexia): A cross-sectional study. *Neuropsychologia*, 45, 748-754.
- MI, Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*.
- MI, Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.
- MLPS, Ministero del Lavoro e delle politiche sociali (2017). *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Simone M.G. (2019). *Lo sguardo. Percorsi per l'educazione dell'infanzia*. Bari: Progedit.
- Simone M.G. (2020). Il disagio sociale infantile e la comunità educativa di accoglienza. Strategie educative di promozione del benessere. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 603-612.
- Trevarthen C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before Speech. The beginning of Human Communication* (pp. 149-169). Cambridge: Cambridge University Press.

L'inclusione degli allievi con BES e la didattica per la comprensione del testo in classe terza di scuola primaria. Un disegno di ricerca quasi sperimentale sull'impiego del reciprocal teaching

Marianna Traversetti

*Professoressa Associata - Sapienza Università di Roma
marianna.traversetti@uniroma1.it*

1. L'inclusione nelle classi italiane

L'aprirsi della scuola a nuove capacità di organizzare le risorse umane e materiali di cui dispone appare urgente, in quanto l'attuale assetto presenta numerose criticità che pongono gli allievi con bisogni educativi speciali-BES a rischio di esclusione e, sostanzialmente, di insuccesso scolastico e formativo. La situazione di *full inclusion* implica dunque un grande impegno per la costruzione di contesti ricchi di "fattori ambientali" (Who, 2001, 2017) facilitanti l'apprendimento e la partecipazione di ciascun allievo, attraverso l'impiego sia di una didattica capace di ridurre il drop out anche degli allievi con BES, sia di un approccio epistemologico e metodologico in grado di fornire risposte concrete a problemi emergenti, sia di strategie didattiche efficaci (Slavin, 2020), capaci di rispondere all'eterogeneità (Mitchell, Sutherland, 2022) delle classi italiane.

2. Il problema della comprensione del testo per tutti e per gli allievi con BES

Tra i problemi più emergenti, spicca quello della comprensione del testo, da parte degli studenti italiani (OECD, 2019), che si collocano 10-15 punti al di sotto della media europea; ciò induce a pensare che gli insegnanti delle scuole italiane non riescano pienamente a mobilitare le strategie cognitive e metacognitive degli allievi in modo tale da condurli alla comprensione del testo. È quindi necessario che i docenti acquisiscano una padronanza specifica delle strategie efficaci finalizzati a tale scopo. Ma spesso la possibilità, per gli allievi con BES, di acquisire le abilità necessarie alla comprensione del testo è sottostimata, tanto dagli insegnanti quanto dai ricercatori, infatti, essi vengono generalmente coinvolti in processi di apprendimento che non vanno al di là della semplice lettura di istruzioni. Diversi studi mostrano, invece, come gli allievi con BES possano imparare a decodificare le parole e a comprendere testi narrativi ed espositivi. E, ancor di più, che la comprensione del testo, per loro: facilita la comunicazione vis a vis; aiuta l'inserimento

sociale tra i pari senza BES; ha un impatto positivo sulla loro salute e sulle loro possibilità lavorative.

3. Il progetto di ricerca

Il progetto è mirato ad offrire risposte chiare al problema di aumentare la capacità di comprendere il testo scritto (OECD, 2019) nelle classi terze di scuola primaria del territorio nazionale e coniuga formazione degli insegnanti e applicazione della strategia didattica del *reciprocal teaching-RT* (Palincsar, Brown, 1984), che presenta un alto effetto di efficacia nell'ottica *evidence based education* (ES=0,74, Hatie, 2016). Essa è una strategia multipla che si articola in quattro strategie singole, quali: *Predicting, Claryfing, Questioning e Summarising*. Il progetto ha proseguito la sperimentazione RC-RT in classe quarta, già conclusa da SApIE (Calvani, Chiappetta Cajola, 2019), che ha rilevato un ampio effetto medio di efficacia (Morris, 2008), ES d ppc2 = 0.54. Rispondendo alle indicazioni offerte dagli insegnanti partecipanti alla ricerca, si è predisposto il kit didattico anche per classe terza (Rizzo, Traversetti, 2021; Traversetti, Rizzo, 2022). Le domande di ricerca sono state le seguenti: il RT può migliorare la capacità di comprendere il testo degli allievi di classe terza a sviluppo tipico e di coloro i quali presentano uno o più BES? Il Corso di formazione è stato adeguato all'applicazione del RT in classi terze frequentate anche da allievi con BES? È stato predisposto un disegno di ricerca quasi sperimentale (Trinchero, 2002), con i seguenti obiettivi: 1. sperimentare il kit didattico del programma RC-RT in classi terze frequentate da allievi con disabilità intellettiva ed altri BES; 2. formare gli insegnanti delle classi sperimentali (su posto comune e di sostegno) sull'applicazione del RT; 3. verificare i risultati di apprendimento degli allievi coinvolti in riferimento alla comprensione del testo; 4. verificare la possibilità, per gli allievi con disabilità, di svolgere le attività in collaborazione con i compagni di classe; 5. mettere a punto un modello benchmark per l'applicazione del RT in classe terza. La formazione degli insegnanti si è articolata in n. 5 incontri on line, per complessive n. 10 ore; a cui si sono aggiunti incontri face to face e colloqui telefonici, su richiesta degli insegnanti stessi lungo il corso dell'intervento in classe. I materiali di lavoro utilizzati durante il Corso sono stati i seguenti: kit didattico; *video modeling*; videoregistrazioni; repertorio di testi.

È stato condotto un campionamento non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion, Morrison, 2007) costituito di 46 classi terze (n. 28 sperimentali e n. 18 di controllo) di tre regioni italiane (Lombardia, Lazio, Abruzzo), per un totale di n. 821 allievi, di cui n. 510 delle classi sperimentali e n. 311 delle classi di controllo. Gli allievi con BES sono n. 134 nelle classi sperimentali e n. 34 nelle classi di controllo. Hanno preso parte allo studio anche n. 56 insegnanti delle classi sperimentali, di cui n. 36 su posto comune e n. 20 su posto di sostegno. Tra gli strumenti di rilevazione dei dati, quelli rivolti agli allievi, somministrati in ingresso e in uscita, sono: Prove MT (Cornoldi, Colpo, Carretti, 2017); Prova di

Decisione Lessicale (Cardarola et al., 2012); Prova di Significato verbale (Montesano, 2019); Prova di dettato (adatt. Calvani, da Stella et al., 2011); Prova di riassunto (adatt. da Menichetti, Bertolini, 2019); quelli rivolti agli insegnanti: Intervista strutturata agli insegnanti in itinere e post test; Diario di bordo; Questionario socio-demografico (Traversetti, Rizzo, Pellegrini, 2022) pre test; Questionario di gradimento del Corso di formazione.

4. I risultati degli allievi a sviluppo tipico e con BES

Il programma RC-RT ha generato un elevato effetto di efficacia (Kraft, 2020), pari ad un guadagno negli apprendimenti di tre-cinque mesi delle classi sperimentali rispetto alle classi di controllo² (Tab. 1). Si registrano, per le Prove MT e P.S.V.nv effetti di efficacia statisticamente significativi e, per la Prova di Riassunto marginalmente significativi ($p = .06$) (tab. 3). Gli allievi con BES delle classi sperimentali hanno guadagnato, nella comprensione del testo, cinque mesi rispetto alle classi di controllo (Prova MT, ES = +0.38), sei mesi nell'arricchimento lessicale (Prova di Significato Verbale, ES = +0.45) e sette mesi nella capacità di redigere un riassunto (Prova di Riassunto, ES = +0.56)³.

	Classi sperimentali		Classi di controllo		Effect size
	Media Standard)	(Deviazione	Media Standard)	(Deviazione	
Post test allievi a sviluppo tipico					
Prova MT	7.14 (2.18)		6.35 (2.29)		+0.37
Prova di Riassunto	7.56 (2.89)		6.84 (2.80)		+0.26
Prova di Significato Verbale	63.2 (22.9)		55.6 (21.2)		+0.37
Pre test allievi con BES					
Prova MT	5.26 (2.81)		5.67 (2.51)		
Prova di Riassunto	4.65 (2.82)		5.58 (2.93)		
Prova di Significato Verbale	52.0 (28.0)		44.5 (25.91)		
Post test allievi con BES					
Prova MT	5.94 (2.60)		5.26 (2.91)		+0.38
Prova di Riassunto	7.44 (2.97)		6.75 (2.83)		+0.56
Prova di Significato Verbale	64.5 (27.5)		47.5 (22.88)		+0.45

Tab. 1: I risultati degli allievi a sviluppo tipico e degli allievi con BES

- I valori di *effect size* (ES) sono stati interpretati in termini di progresso in mesi secondo i parametri forniti dall'*Education Endowment Foundation-EEF* (https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Toolkit/Toolkit_Manual_2018.pdf).
- È opportuno evidenziare che il confronto fra gruppo sperimentale e di controllo ha previsto l'inclusione di solo n. 24 allievi nel gruppo di controllo, a fronte di n. 107 nel gruppo sperimentale. Dato il numero esiguo di allievi, il confronto è stato condotto esclusivamente in termini di medie e non di analisi inferenziali.

5. Alcune considerazioni conclusive e prospettive future

Il programma RC-RT ha permesso di realizzare un intervento didattico inclusivo, ottenendo un effetto moderato sullo sviluppo della comprensione del testo e di abilità di riassunto degli allievi a sviluppo tipico e moderato-alto per gli allievi con BES delle classi sperimentali. In riferimento a questi ultimi, dunque, emerge la più elevata efficacia del programma, i cui risultati sono superiori a quelli dei compagni di classe. Tra le prospettive di ricerca futura, l'intenzione di ampliare il RT in classe terza su più larga scala nazionale, oltre che quella di predisporre il materiale didattico, così come suggerito dagli insegnanti delle classi sperimentali, già a partire dalla classe seconda e fino in classe quinta.

Riferimenti bibliografici

- Caldarola N., Perini N., Cornoldi C. (2012). DLC: una prova di decisione lessicale per la valutazione collettiva delle abilità di lettura. *Dislessia*, 9(1), 89-104.
- Calvani A., Chiappetta Cajola L. (Eds.). (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: SApIE Scientifica.
- Calvani A., Menichetti L. (2019). La prova qualitativa di sintesi: il Summarizing Test (ST). In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci di comprensione de testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 411-429). Firenze: SApIE Scientifica.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.
- Cornoldi C., Colpo G., Carretti B. (2017). *Prove MT-Kit scuola. Classi 3-4-5 primaria. Dalla valutazione degli apprendimenti di lettura e comprensione del testo al potenziamento*. Firenze: Giunti Edu.
- Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Kraft M.A. (2020). Interpreting effect sizes of education interventions. *Educational Researcher*, 49(4), 241-253.
- Mitchell D., Sutherland D. (2022). *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- Montesano L. (2019). Uno strumento per la valutazione del vocabolario nella scuola primaria: la prova di significato verbale. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci di comprensione de testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 463-477). Firenze: SApIE Scientifica.
- Morris S.B. (2008). Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs. *Organizational research methods*, 11(2), 364-386.
- Palincsar A.S., Brown A.L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Rizzo A.L., Traversetti M. (2021). *Il programma RC-RT per la comprensione della lettura. Percorso didattico evidence based per la scuola primaria*. Firenze: SApIE Scientifica.
- Slavin R.E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, 55(1), 21-31.
- Traversetti M., Rizzo A.L., Pellegrini M. (2022). Progettare un curriculum di classe accessibile e sostenibile per la comprensione del testo tra scuola e Università. Un progetto di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 91 101.

- Traversetti M., Rizzo A.L. (2022). Disabilità e progettazione delle strategie didattiche inclusive. Un kit didattico per l'insegnante di sostegno. *Qtimes - Journal of Education Technology and Social Studies*, Anno XIV, 1, 269-285.
- Trinchero R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- WHO-World Health Organization (2001-2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF*

“Non esisto semplicemente per adattarmi al mondo, ma per trasformarlo” (Paulo Freire). I diritti relazionali nella formazione degli educatori

Silvia Zanazzi

Ricercatrice - Università degli Studi di Ferrara
silvia.zanazzi@unife.it

1. Pensare insieme l'esperienza

“Se la mia presenza nella storia non è neutra, devo farmi carico, con spirito critico, della natura politica della mia presenza. Se, in effetti, non esisto semplicemente per adattarmi al mondo, ma per trasformarlo [...], allora devo approfittare di ogni opportunità, non solo per parlare della mia utopia, ma anche per partecipare attivamente a pratiche coerenti con questa utopia” (Freire, 2021, p. 33).

I professionisti dell'educazione sono costantemente chiamati a confrontarsi con situazioni problematiche. In questo devono essere sostenuti da due forme di razionalità: quella euristico-riflessiva e quella critico-emancipativa. La prima guida il professionista nell'indagare l'esperienza al fine di costruire conoscenza funzionale alla sua adeguata interpretazione e gestione. La seconda lo rende un agente di trasformazione e cambiamento. Perché questo accada, occorre innanzitutto maturare la consapevolezza e la capacità di riconoscere gli elementi di condizionamento e distorsione che muovono l'agire educativo verso direzioni non rispondenti ai reali bisogni delle persone (Striano, 2002).

L'analisi di incidenti critici (Flanagan, 1954) è una strategia formativa che aiuta le persone ad esplicitare i propri assunti e a comprendere, attraverso il confronto con prospettive diverse, i presupposti valoriali che orientano i propri e gli altrui comportamenti.

La riflessione sugli incidenti critici presentati dai tirocinanti del corso di laurea in Scienze filosofiche e dell'educazione dell'Università di Ferrara, che avviene durante incontri di supervisione organizzati settimanalmente in piccoli gruppi e in presenza di un docente moderatore, contribuisce a sviluppare conoscenza e consapevolezza sui diritti relazionali di ogni individuo e sulla necessità di saperli tradurre in responsabilità individuali e collettive, in azioni e strumenti di intervento volti a incrementare il benessere (Bastianoni, 2022). Ai tirocinanti si chiede di scrivere, prima dell'incontro, un breve testo descrittivo di un incidente critico osservato durante il tirocinio, rispondendo alle seguenti domande: *qual è il problema di cui si è fatta narrazione? Chi deve farsi carico di tale problema? Come si potrebbe/dovrebbe intervenire?*

Durante l'incontro, la descrizione della situazione riportata per iscritto viene integrata con eventuali elementi aggiuntivi forniti dal tirocinante spontaneamente

e/o sollecitati dalle domande degli altri partecipanti all'incontro. Questo secondo passaggio è importante per confermare o modificare la lettura dell'episodio critico fatta sulla base del testo scritto. L'episodio critico, attraverso il confronto, diventa quindi oggetto di rilettura, resa possibile dal "pensare insieme" l'esperienza. Infine, il gruppo dei partecipanti all'incontro si confronta per rispondere all'ultima domanda: *come si potrebbe/dovrebbe intervenire?* I partecipanti sono chiamati a giustificare le proprie asserzioni, tenendo a mente che l'obiettivo è sempre il benessere delle persone coinvolte.

2. Opporsi a ogni forma di maltrattamento

Nelle narrazioni dei tirocinanti in ambito educativo, raccolte nel corso degli anni sotto forma di incidenti critici, è apparso il tema del maltrattamento nei servizi educativi e di istruzione (Malizia, 2016) che "viola il patto di fiducia tra comunità sociale, insegnanti e genitori e trasforma un contesto considerato protettivo in uno degli ambienti di rischio più significativi anche in funzione della quantità di tempo trascorso a scuola dal bambino/ragazzo. È un fenomeno psico-sociale che per verificarsi ha bisogno di un'impalcatura culturale e organizzativa che legittima i comportamenti attivi, ma anche quelli di omertà e negazione" (Paradiso, 2018, p. 118).

Secondo la definizione adottata dal Consiglio d'Europa nel 1978, per maltrattamento dei minori si intendono "gli atti e le carenze che turbano gravemente il minore, attentano alla sua integrità corporea, al suo sviluppo fisico, affettivo, intellettuale e morale, le cui manifestazioni sono la trascuratezza e/o le lesioni di ordine fisico e/o psichico e/o sessuale da parte di un familiare o di altri che hanno cura del bambino" (ivi, p. 112). Non è considerata discriminante, quindi, l'intenzionalità nelle azioni, né la distinzione tra comportamenti commissivi o omissivi, ma si focalizza l'attenzione sul ruolo di coloro che detengono la responsabilità nei contesti educativi.

Alcuni studi scientifici sul maltrattamento adottano una prospettiva di analisi incentrata sulle responsabilità collettive e non solo su quelle individuali, ponendo l'accento sui contesti e sui processi che determinano i fenomeni di maltrattamento (Dissegna, 2022). Se si adotta questo approccio, si deve riflettere sulle concezioni educative distorte che, da un lato, generano tali fenomeni e, dall'altro, impediscono di estirparli. La ricerca e il confronto tra professionisti nei contesti educativi e scolastici hanno fatto emergere le difficoltà che si riscontrano nel riconoscere e nominare la violenza, evidenziando l'esistenza di meccanismi talvolta inconsapevoli di negazione che finiscono per renderla invisibile e per colpevolizzare le vittime (WHO, 1999, 2002, 2006). A maggior ragione è fondamentale per chi svolge un ruolo educativo saper identificare comportamenti maltrattanti, non evitare e non delegare mai la responsabilità di affrontare una situazione di violenza. Gli educatori devono possedere le conoscenze necessarie a riconoscere tempestivamente i segni del disagio e le richieste di aiuto e a fornire risposte adeguate.

Queste considerazioni portano a sottolineare l'importanza degli interventi incentrati sulla riflessività nella formazione dei professionisti dell'educazione, per favorire una presa di consapevolezza individuale e collettiva che educare significa "stare dalla parte dell'essere umano" (Bastianoni, 2021, p. 204).

3. Un incidente critico al nido

I bambini giocano sereni, a differenza di Mirco, 2 anni, che oggi è molto nervoso e piange disperato, ininterrottamente. L'educatrice, con il cellulare in mano, infastidita dal pianto di Mirco, gli si avvicina urlando con molta rabbia "Smettila di piangere! Metti il ciuccio!". Lui continua a piangere e lei lo prende per un braccio, apre la porta di una stanza dove non è presente nessuno e lo mette in castigo. Ovviamente il bambino strilla ancora più forte, disperato, l'educatrice riapre la porta, lo trascina nell'area di gioco e, sempre urlando, gli dice "Stai lì se non hai voglia di giocare!" Mirco è sfinito, piange ininterrottamente. Lei riprende in mano il cellulare (Anna, gennaio 2023)¹.

Durante l'incontro di supervisione la situazione descritta è stata analizzata e riletta adottando una prospettiva incentrata sulla responsabilità educativa (per una sintesi della discussione, si veda la Tabella 1).

Con l'incoraggiamento e il sostegno del gruppo, la tirocinante ha deciso di riportare l'accaduto alla coordinatrice della struttura. L'istituzione, tuttavia, ha fornito una risposta improntata all'auto protezione e alla negazione.

<i>Letture dell'episodio secondo l'istituzione</i>	<i>Letture dell'episodio incentrate sulla responsabilità educativa</i>
<i>Qual è il problema?</i> Mirco ha dei comportamenti sbagliati e non adeguati al contesto del nido.	<i>Qual è il problema?</i> L'educatrice adotta comportamenti improntati al rimprovero e alla punizione che non rispondono ai bisogni dei bambini.
<i>Chi deve farsi carico del problema?</i> Il bambino che deve imparare a rispettare le regole di convivenza al nido.	<i>Chi deve farsi carico del problema?</i> Il problema è a carico della struttura che dovrebbe intervenire per proteggere i bambini da qualsiasi forma di maltrattamento e dell'educatrice che dovrebbe modificare radicalmente le sue modalità di approccio ai bambini.

1 L'episodio, presentato dalla tirocinante durante l'incontro di supervisione, è stato modificato negli aspetti formali per non rendere riconoscibili l'autrice, le persone coinvolte e l'organizzazione.

<p><i>Come si potrebbe intervenire?</i> Isolando/rimproverando/punendo/costringendo il bambino affinché comprenda quali sono i comportamenti corretti e quali quelli sbagliati.</p>	<p><i>Come si potrebbe intervenire?</i> Bisogna assicurare che vengano difesi i diritti relazionali dei bambini e ascoltati i loro reali bisogni.</p>
---	---

Tab. 1: Analisi di un incidente critico

4. Conclusione

È fondamentale nella formazione dei futuri educatori contribuire a costruire una cultura pedagogica di protezione dei minori per arrivare alla definizione di modelli, strumenti e processi organizzativi mirati alla prevenzione, al controllo e alla gestione del fenomeno del maltrattamento in tutte le sue diverse possibili manifestazioni (Paradiso, 2018).

Di fronte alle situazioni di maltrattamento, il professionista dell'educazione deve saper fare la differenza. Deve innanzitutto costruire e rafforzare la consapevolezza che la violenza può essere prevenuta, che la sicurezza e la serenità sono il frutto di azioni concrete e di investimenti realizzati nei contesti educativi (WHO, 2002). Schierarsi sempre a favore della giustizia e del rispetto dei diritti relazionali è un vero e proprio imperativo etico: in educazione non si può essere neutrali, bisogna necessariamente prendere posizione (Freire, 2021).

Bibliografia

- Bastianoni P. (2021). I diritti relazionali dei bambini. In P. Bastianoni (Ed.), *Tutela, diritti e protezione dei minori. Una lettura psico-socio-giuridica* (pp. 203-232). Parma: Junior.
- Bastianoni P. (2022). Formazione relazionale e shock da realtà: l'Università dialoga con il contesto educante. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 17(1), 101-112.
- Dissegna A. (2022). *Maltrattamento istituzionale. Criticità del sistema di garanzie dei diritti dei bambini, degli adolescenti e delle loro famiglie*. Milano: Franco Angeli.
- Flanagan J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Freire P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*. Trento: Il Margine.
- Malizia N. (2016). *Abusi, Violenze, maltrattamenti a scuola: quando i bambini subiscono in silenzio*. Torino: Giappichelli.
- Paradiso L. (2018). Maltrattamento e abuso dell'infanzia nelle istituzioni educative e formative: dall'analisi del fenomeno alla definizione di azioni di prevenzione e di intervento per un modello di buon trattamento. *Formazione & Insegnamento*, XVII(1), 109-120.
- Striano M. (2002). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- World Health Organization (WHO) (1999), *Report of the Consultation on Child Abuse Prevention*. Retrieved March 29, 2023, from <https://apps.who.int/iris/handle/10665/65900>.

World Health Organization (WHO) (2002), *World Report on violence and health*. Retrieved March 29, 2023, from http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/92415-45615_eng.pdf?sequence=1.

World Health Organization (WHO) (2006), *Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*. Retrieved March 29, 2023, from <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43499>.

Sessioni Parallele

Sessione D

Lavoro agile, transizione digitale, innovazione sociale.
Tra rischi e conciliazione del tempo lavoro-vita-famiglia

Relazioni introduttive

Fabrizio d'Aniello

Paola Milani

Interventi

Alessandra Altamura, Rossella Caso

Alessandra Gargiulo Labriola

Valerio Massimo Marcone

Serena Mazzoli

Rosa Romano

Rosa Vegliante

Federico Zamengo, Paola Zonca

Federico Zannoni

Relazioni introduttive

Commitment e sfera relazionale nell'era della transizione digitale

Fabrizio d'Aniello

Professore Associato - Università degli Studi di Macerata
fabrizio.daniello@unimc.it

1. Transizione digitale e *commitment*

La transizione digitale applicata al lavoro produttivo interpella tanto la conformazione di gruppi improntati al criterio dell'interdipendenza soggettiva quanto la formazione delle capacità interpersonali, socio-emotive e di altre determinate *soft/character skills* accanto a quelle tecnico-professionali. Sono tutte "esigenze relazionali" legate alla corretta gestione dei dinamismi e degli esiti interattivi tra macchine intelligenti e tra queste e gli uomini. Per esempio, esigenze inerenti ai bisogni di semantizzazione serviti dai feedback rimodulativo-correttivi dispensati dai controlli algoritmici; alle urgenze di significazione mediata dettate dall'impatto ininterrottamente retroattivo che questi feedback esercitano sulle scelte/decisioni agentive, chiamando in causa la flessibilità delle modalità apprenditive e degli abiti mentali (Costa, 2019, 2022); alle esperienze auto-dirette e auto-regolate di apprendimento eutagogico connettivo e socialmente integrato entro spazi d'interazione ecosistemica (Blaschke, 2012); nonché, al fatto che il lavoro digitale si presenta essenzialmente come una "totalità linguistica" pervasa da atti linguistici performativi (Mari, 2019, p. 26), per cui la comunicazione interumana risulta fondamentale.

Affinché la presa in carico di queste esigenze possa favorire l'appagamento di quel desiderio di "personalizzazione" che ben sintetizza le istanze di cura pedagogica del lavoro, occorre che la sfera relazionale conquisti neo-umanisticamente il centro del palcoscenico organizzativo e formativo. A tal fine, un passo da intraprendere potrebbe essere quello di promuovere la formazione della competenza ad agire con *commitment*. Il concetto di *commitment*, tradotto in italiano con impegno o obbligazione, trova autorevole esplicitazione nel pensiero di Sen (2005), il quale, in merito alla possibilità di deliberazione dell'*homo oeconomicus*, aggiunge proprio il *commitment* quale movente e sostrato pre-deliberante, senza per questo negare la presenza della ricerca egoistica della massimizzazione della propria utilità e l'influenza della *simpathy* smithiana. In buona sostanza, il *commitment* esorta ad associare la scelta dell'azione a un nucleo di valori attivamente vagliato dal soggetto in vista di una decisione collocata in un contesto condiviso, considerando gli altri attori coinvolti. Quindi, rinvia a un esame valoriale, a un'autovalutazione che porta

a individuarsi come effettivamente agenti nell'azione e a divenirne responsabili. In questo modo, la persona delibera sulla base di un radicamento etico e delibera formandosi mediante l'azione contestualizzata, in relazione con l'alterità, restringendo il raggio d'azione della libertà personale: non nel senso di una limitazione della propria agentività, ma di un necessario evitamento di un'arbitrarietà irresponsabile. In definitiva, ciò che risalta è il richiamo a una "saggezza pratica" che liberi (anche) il lavoro da una razionalità forte per andare incontro a una "ragionevolezza" ordinata all'ambito valoriale, posizionata oltre il riduzionismo del calcolo utilitaristico e tesa ad affermare la centralità della persona in una dimensione sociale e relazionale (Corrado, 2022, p. 37).

Continuando con e oltre Sen (2006), ne deriva che la competenza ad agire con *commitment* per conseguire obiettivi propri di una vita desiderabile, pedagogicamente indirizzati verso il realizzarsi nella pienezza umana, è intessuta nelle trame della connessione e dell'interconnessione coscienziosa con sé e l'altro da sé, matura nell'espansione dei mezzi conoscitivi e valutativi che informano le possibilità deliberative/agentive grazie al dialogo con altre libertà agenti e sboccia nella scrupolosa disanima degli scopi e delle priorità dell'azione, tenendo responsabilmente conto del bene per lo sviluppo (anche) in umanità di ciascuno.

In direzione di quest'ultimo, il tema dell'auto-scrutinio finalizzato alla responsabilità, declinata come responsabilità co-educante, è sostenibile tramite l'impiego formativo di metodologie riflessive capaci di far interrogare singolarmente, collegialmente e circolarmente l'oggetto dell'azione, le scelte/decisioni dell'azione, la processualità dell'azione, il contesto dell'azione e le relazioni umane implicate. Il fine, muovendo dalla coscientizzazione individuale, è addivenire a un confronto esperienziale, cognitivo e assiologico e, da qui, alla co-costruzione di una "conoscenza sapienziale" inclusiva (Donati, 2021, p. 23), in grado di rispondere non solo alle domande tecnico-prassico-procedurali, ma anche a quelle corporee, sensoriali, emotivo-affettive, apprenditive, simboliche e di significato umano che discendono naturalmente dall'azione-in-relazione all'interno di luoghi ed ecosistemi di relazione. Si tratta di ispessire riflessivamente l'abilità di rispondere alle proprie e alle altrui istanze di crescita, giungendo a una significazione parimenti inclusiva atta a partorire saperi *in itinere* generatori di senso economico-produttivo ed extra-economico, utili a una progettualità di vita a tutto tondo, condividendo, inoltre, risposte etico-morali e valori di un'azione umana a fronte di una dinamica reciprocità di riconoscimento che si fa relazione di dono ontologico.

2. Sfera relazionale ed etica della comunicazione

Siffatta reciprocità, come anticipato, riscontra opportunità di attualizzazione proprio nell'agire, nell'appartenenza attiva a una pratica. Dunque, per corroborarla, in ordine a una co-riflessività compiuta, serve una precisa etica della comunicazione che permei la pratica/azione ed esalti l'appartenenza mutandola in partecipazione priva di asimmetrie di potere (Broccoli, 2008). In quest'ottica, ci viene in

aiuto Mari (2019, pp. 63-64) quando scrive di “libertà” comunicativa (senza ingerenze di potere) e, specialmente, di “traducibilità” comunicativa. Ossia, una norma il cui rispetto permetta, intanto, a ognuno, non soltanto al management, di comprendere puntualmente tutti i flussi informativi tra uomo-uomo, macchina-macchina e uomo-macchina; di esercitare, quindi, il diritto di concorrere a pieno titolo a una co-edificazione ermeneutica in grado di pari ordinare finalità del capitale e di produzione umana (Bocca, 1999); e, infine, di sostenere la traduzione delle interlocuzioni agli effetti di una loro sovraordinazione umana.

La partecipazione, allora, si conquista con un’“etica della *comunicazione complessa*” (Mari, 2019, p. 62), laddove l’aggettivo rimanda etimologicamente all’intracciare, abbracciare, tenere insieme bisogni diversi ma componibili, secondo un “*mettere in comune*” (Broccoli, 2008, p. 179) che si impone come compito comune orientato a rinforzare la ricerca di un senso non appiattito sulle sole ragioni performative e a vivificare senza sosta la potenzialità relazionale, assumendo “l’alterità degli interlocutori [...] per ciò che effettivamente essa rappresenta” (Scarafile, 2015, p. 92) e, ad un tempo, dandosi la possibilità, nello scambio, di provare che “c’è ‘un altro nell’io’ che riconosce l’alterità come antropologicamente costitutiva” (Alici, 2021, p. 74).

Un’etica simile è ancor più doverosa all’interno delle *smart factory* o degli ecosistemi digitali, dove la rilevanza decisiva del discorso argomentativo si dipana attraverso un dire (simbolico) che è immediatamente un fare produttivo (Mari, 2019), perciò dialogo e ascolto assurgono a leve imprescindibili per operare adeguatamente e pure per armonizzare i valori propri e fatti propri nell’inter-azione con quelli dell’azienda, incrementando affettivamente il *commitment* e, con esso, il coinvolgimento nelle trame organizzative (Corrado, 2022).

Proseguendo su questo solco, la scelta di appartenere, che prelude all’impegno/obbligazione nel partecipare, si legittima per il tramite di un dialogo che lasci spazio alla contro-versia (facendosi appunto dialogo e non giustapposizione di monologhi se-duttivi), affinché si pervenga a una con-vers-azione animata dalla propedeutica volontà di attenzionare criticamente valori personali, comuni e divergenti per trovare una sintesi di consenso che non escluda interessi di co-maturazione in umanità, di umanizzazione. Pertanto, compagine manageriale e compagine lavorativa sono vocate a mantenere un approccio multidimensionale alla comunicazione – relativo al sapere, all’essere e all’appartenere (Broccoli, 2008) –, indirizzandosi verso una partecipazione volta al riconoscimento responsabile di quanto risuona intimamente e intersoggettivamente (Dato, 2009). E partecipare in tal maniera significa rendersi primariamente disponibili a mettere in discussione il proprio punto di vista prima ancora che venga comunicato, o nel fluire stesso del comunicabile, predisponendosi a questo esercizio con l’ascolto. Un ascolto che – come osserva Mortari (2015, p. 177) – non è fatto soltanto di udito, bensì di sguardo etico, di intenzione a com-prendere e di esserci con parole di comunione che avvalorino lo stesso com-prendere, avendo come mira la “ricettività”, ovvero il “fare posto dentro la propria mente all’essere dell’altro”, e la “responsività”.

Bibliografia

- Alici L. (2021). La relazione, questa sconosciuta. In P. Donati, L. Alici, G. Gabrielli, *Beni relazionali* (pp. 67-103). Milano: FrancoAngeli.
- Blaschke L.M. (2012). Heutagogy and lifelong learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(1), 56-71.
- Bocca G. (1999). *La produzione umana*. Brescia: La Scuola.
- Broccoli A. (2008). *Educazione e comunicazione*. Brescia: La Scuola.
- Corrado N. (2022). *Affective commitment e senso del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa M. (2019). *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa M. (2022). Formazione, innovazione e modelli pedagogici per la formazione dei lavoratori. In A. Galimberti, A. Muschitiello (Eds.), *Pedagogia e lavoro: le sfide tecnologiche* (pp. 19-57). Fano: Aras.
- Dato D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Donati P. (2021). L'unità del sapere: la conoscenza come bene comune relazionale. In P. Donati, L. Alici, G. Gabrielli, *Beni relazionali* (pp. 13-66). Milano: FrancoAngeli.
- Mari G. (2019). *Libertà nel lavoro. La sfida della rivoluzione digitale*. Bologna: Il Mulino.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Scarafile G. (2015). *Etica e/o efficacia? Le competenze comunicative in prospettiva relazionale*. Raleigh: Lulu.
- Sen A.K. (2005). Why exactly is commitment important for rationality? *Economics and Philosophy*, 21, 5-13.
- Sen A.K. (2006). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.

Relazioni introduttive
“Ma noi lo facevamo già”: innovazione sociale
e implementazione di programmi
come spazio di azione pedagogica

Paola Milani

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Padova
paola.milani@unipd.it

Una drammatica conseguenza del Covid è stato l'aumento della povertà di bambini e famiglie che ha prodotto sempre maggiori disuguaglianze. Allo stesso tempo, la letteratura rende disponibili nuove evidenze sul fatto che tali disuguaglianze si creino in famiglia, nei primi anni di vita e che si riproducano a scuola innescando il circolo dello svantaggio sociale, nel quale si entra da bambini, si passa attraverso l'esperienza, implicita o esplicita, della dispersione scolastica e se ne esce adulti esclusi dal mondo del lavoro e dalle relazioni sociali. Nell'anno del centenario della nascita di don Milani, non possiamo non ricordare come egli avesse già riconosciuto questo fenomeno nelle differenze fra Gianni, che proviene dalla famiglia del dottore, e Pierino, che proviene dalla famiglia di contadini, dove i bambini hanno debole accesso alla lingua e all'educazione.

Un inedito investimento economico è stato realizzato per fronteggiare questa ondata di povertà: dall'Europa, dal livello nazionale e regionale sono arrivati agli Ambiti Territoriali Sociali (ATS), per la prima volta nella storia del welfare italiano, ingenti finanziamenti per costruire innovazione sociale al fine di generare un nuovo sistema di welfare, in grado di sostenere la crescita dei bambini producendo nuove alleanze fra famiglie e servizi sociali, educativi, sociosanitari formali e informali.

In tale nuovo contesto, assume grande importanza la questione di come implementare nuove politiche e nuove pratiche efficaci e sostenibili, tramite processi di innovazione sociale capaci di garantire risposte appropriate ai bisogni delle famiglie.

Può essere dunque utile, per riconoscere il contributo della ricerca pedagogica nel costruire innovazione sociale, partire dall'esperienza di P.I.P.P.I., il Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione la cui immagine di sfondo, Pippi calzelunghe, richiama il *framework* teorico dei diritti dei bambini, della resilienza e della vulnerabilità (Lacharité et al., 2022; Milani, 2022).

L'esperienza di P.I.P.P.I., nata come ricerca-azione-formazione nel 2011, ha condotto alla definizione delle Linee di Indirizzo nazionali *L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva* (MLPS, 2017). Da allora, P.I.P.P.I. è divenuto strumento per l'implementazione

di tali Linee di indirizzo. Ad oggi il programma ha coinvolto tutte le Regioni italiane, 268 ATS, più di 5.000 famiglie e una comunità di pratiche e di ricerca formata da più di 10.000 operatori dei servizi sociali, educativi, socio-sanitari e della scuola. Nel Piano Nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-23, P.I.P.P.I. è indicato fra i primi 6 nuovi Livelli Essenziali delle Prestazioni in ambito Sociale (LEPS) ed è oggi finanziato nel PNRR per essere implementato in pressoché tutti gli ATS. Si tratta dunque di un'esperienza nella quale è documentabile il passaggio dalla ricerca, intesa nella sua dimensione trasformativa e partecipativa, alla politica, grazie all'utilizzo dell'approccio dell'Implementation Science¹.

Una "scienza" questa che rappresenta un tentativo accreditato di superare la spaccatura tra teoria e azione e l'idea che quest'ultima sia "una sorella minore" del lavoro più "elegante" della teoria. Essa indica una via per superare sia la dicotomia teoria-azione, sia la gerarchia che considera la teoria al di sopra della pratica e dunque l'operatore come colui che applica i saperi della teoria forniti dal ricercatore. Essa, piuttosto, "evidenzia nel pensiero-in-azione una nuova forma di conoscenza, né pratica né teorica ma generata dal fare pensato", che "è in azione ogni qual volta teoria-pratica-sapere pratico sono sollecitati dal vivo delle relazioni che si snodano sul campo" (Infantino, 2022) e dalle conoscenze che provengono dalla ricerca, che i ricercatori rendono disponibili tramite materiali didattico-formativi e metodologie formative integrate alle pratiche.

Un Programma è pertanto uno strumento che agisce sulle infrastrutture di un'organizzazione per garantire l'attrezzatura complessiva a sostenere un certo tipo di azione che risponde in modo innovativo a un certo bisogno, tramite un insieme di strategie. Un progetto è uno strumento diverso e complementare al programma: propone lo sviluppo operativo di una nuova idea che risponde a nuovi bisogni e si appoggia, per essere realizzata, all'infrastruttura organizzativa esistente. Un programma è dunque ciò che, contribuendo all'infrastruttura, consente la fioritura dei progetti: P.I.P.P.I. negli ATS avvia processi di integrazione fra professioni, servizi e istituzioni, genera competenze e apre nuovi spazi alle diverse progettualità contro la povertà educativa, la dispersione scolastica, la prevenzione e il contrasto al maltrattamento, ecc.

La Scienza dell'implementazione fa continuo ricorso alla nozione di innovazione: innovare non è qualcosa che è sempre gradito agli attori sul campo, spesso sovraccaricati da un insieme di compiti e mansioni, talvolta poco ordinate e chiare, rispetto a cui possono essere state avviate nel tempo azioni di cambiamento che magari non hanno sortito i risultati sperati. Questi attori, non di rado sottopagati e mal contrattualizzati, possono inoltre aver maturato atteggiamenti di diffidenza e sfiducia, o possono essere anche talmente sicuri delle loro competenze da non avvertire il bisogno di entrare in un nuovo processo di lavoro, che proprio in quanto nuovo genera perplessità e in quanto lavoro evoca senso di sovraccarico.

1 La parte che segue rielabora e fa riferimento a quanto pubblicato in Milani P. (a cura di) (2022), Sezione 2.

“*Ma noi lo facevamo già*” diviene così una delle frasi che ricorre con maggior frequenza nella fase iniziale di pressoché ogni processo di implementazione. Ma cosa si faceva esattamente? E soprattutto chi faceva cosa, come, perché e dove? Promuovere innovazione è la finalità dell’implementazione di programmi e implica un’attenzione dettagliata ai chi (i soggetti), ai come (i processi), ai perché (obiettivi e motivazioni), ai dove (contesti).

Assumendo questa prospettiva, facciamo ricorso a una definizione di innovazione che la identifica non come semplice cambiamento, quanto come un dare vita a qualcosa che prima non esisteva: “un processo a più fasi in cui le idee vengono trasformate in prodotti, servizi o processi nuovi e migliorati” (Chandra, Tomitsch, Large, 2021, p. 1269).

Quando avviene la trasformazione da un’idea immateriale a un processo di lavoro, prima non esistente o esistente in parte, operativizzato, coerente al proprio interno e attuabile, si riconoscono tre elementi fondamentali:

1. l’intenzionalità: gli obiettivi dell’innovazione nascono da analisi dei contesti e dei problemi, da scelte consapevoli e motivate teoricamente e empiricamente;
2. la progettualità: le scelte e le motivazioni sono orientate alla costruzione di soluzioni mediante definizione di soggetti, obiettivi, azioni, risorse, tempistiche;
3. il valore positivo della novità in senso migliorativo: non si tratta cioè di innovare per innovare, per rispondere a istanze esterne alla stessa organizzazione, né di innovare perché l’agire del momento ha in sé qualche elemento connotato negativamente o va genericamente migliorato, quanto per essere in grado di rispondere, con modalità appropriate e migliori delle precedenti, ai bisogni mutevoli che le comunità locali e le famiglie esprimono nel tempo.

A questi tre elementi, molti autori aggiungono la sostenibilità e la riproducibilità: un’innovazione è tale quando genera frutti che rimangono nel tempo e migliorano i processi a lungo termine, in quanto replicabili, anche perché sostenibili dall’organizzazione che ne è titolare. La replicabilità dipende dalla natura e dal formato degli stessi processi, ma anche da altri fattori, fra cui il più rilevante è quello della qualità della formazione che ne sostiene l’attuazione. Chandra, Tomitsch e Large (2021) a questo proposito parlano di intervento formativo intrinseco all’innovazione (*innovation education program*), cioè di un intervento finalizzato a “sviluppare capacità e competenze innovative necessarie per intraprendere iniziative innovative all’interno di un’organizzazione” (Ibid., p. 1269). Formazione e innovazione sono due nozioni interdipendenti fra loro, che trovano sintesi nell’azione dell’implementare, in quanto processo che poggia non sulla replicabilità di un modello definito in tutte le sue parti, ma sulla fruibilità di un approccio che viene co-costruito sulla base di una prima forma, insieme ai diversi attori, nei contesti locali, attraverso un insieme di processi formativi. L’obiettivo è costruire reti di innovatori che operino dentro un “ambiente di apprendimento” che è organizzato per sostenere e facilitare la generazione di idee e promuovere la creazione di nuove soluzioni; che consente l’interazione sociale sotto forma di pro-

getti di squadra per integrare attività di gestione dei progetti. Costruire ambienti di apprendimento è qualcosa in più e di diverso dall'offrire solo corsi di formazione e poi augurare buona fortuna agli operatori e agli insegnanti chiamati a implementare il Programma, per incoraggiare invece reti efficaci di pari che trasformino la cultura di un servizio attraverso la collaborazione continua, l'assunzione ragionata e condivisa dei rischi e delle responsabilità come della postura della ricerca per mantenere costanti i processi di innovazione (Milani, 2022).

Bibliografia

- Chandra P., Tomitsch M., Large M. (2021). Innovation education programs: a review of definitions, pedagogy, frameworks and evaluation measures. *European Journal of Innovation Management*, 24 (4), 1268-1291.
- Infantino A. (2022). La formazione sul campo in ottica 0-6: il sapere pratico. 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. 353-356). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lacharit C., Balsells M.A., Milani P., Ius M., Boutanquoi M., Chamberland C. (2022). Protection de l'enfance et participation des familles : cadre pour la transformation des cultures organisationnelles et l'adaptation des pratiques professionnelles. In D. St-Laurent, K. Dubois-Comtois, C. Cyr (Eds.), *La maltraitance. Perspective développementale et écologique* (pp. 341-364). Montréal: Presses de l'Université du Québec, Collection d'Enfance.
- Milani P. (2022). *Nelle stanze dei bambini alle nove della sera. Contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali*. Trento: Erickson.
- Milani P. (Ed.). (2022). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione - LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare*. Padova: Padova University Press.

Lavoro agile: risorsa o insidia? La conciliazione nell'epoca del post-Covid 19¹

Alessandra Altamura

Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Foggia
alessandra.altamura@unifg.it

Rossella Caso

Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Foggia
rossella.caso@unifg.it

1. *Smart working*: dal costruito “teorico” all’esperienza “situata”

L’epoca contemporanea, caratterizzata da cambiamenti imprevedibili e repentini che si susseguono a ritmo incalzante, è attualmente scenario della transizione digitale e di inedite forme di lavoro (*new ways of working*). La pandemia, che ha prodotto una frattura epocale, ha infatti favorito la transizione digitale e ha reso attuabile la più significativa sperimentazione di *smart working* (o lavoro agile, disciplinato in Italia dalla Legge n. 81 del 2017) a livello globale (Ciaccia, 2021); basti pensare che durante il lockdown, ben il 94% delle PA, il 97% delle grandi imprese e il 58% delle PMI ha esteso la possibilità di lavorare da remoto – sospendendo anche alcuni “vincoli” previsti dalla normativa di riferimento – e il numero di lavoratori e di lavoratrici da remoto è aumentato vertiginosamente, arrivando a 6,58 milioni (Osservatorio Smart Working, 2020). Tali dati pongono alcune questioni, che si cercherà di affrontare criticamente.

Bruno Rossi (2015) sostiene che, nonostante sia più frequente la contrattazione fra i generi all’interno della coppia, ancora oggi è la donna a sopportare in larga misura le difficoltà legate alla questione della parità e della conciliabilità tra vita familiare e vita professionale; è lei ad essere pressoché impossibilitata a scegliere fino in fondo dove, quanto e quando lavorare. Sfidata dal compito dell’*esserci* pienamente nei due differenti contesti (casa/famiglia e lavoro), è sottoposta a una *fatica* e a uno stress maggiori nella ricerca di difficili coniugazioni ed equilibri tra l’ambito lavorativo e quello familiare. Oltre che una rilevante contrazione del tempo libero, la collusione casa-lavoro le richiede un considerevole dispendio di energie fisiche e psichiche e un variegato quanto considerevole investimento emotivo.

Quanto detto trova conferma anche nei dati elaborati dall’ISTAT che, nel Rap-

1 Il contributo è da considerarsi organicamente frutto della collaborazione delle autrici. Tuttavia, è da attribuire ad A. Altamura il § 1 e a R. Caso il § 2.

porto BES 2021, attesta che l'*indicatore di asimmetria del lavoro familiare*² ha rallentato il processo di progressivo miglioramento che stava registrando negli ultimi anni e dimostra, ancora una volta, che le donne sono state i soggetti più colpiti (nel 2020) dagli effetti della pandemia sul mercato del lavoro.

La domanda alla quale provare a dare una risposta è, dunque, la seguente: le possibilità offerte dalle nuove tecnologie rappresentano delle reali opportunità o, viceversa, delle insidie delle quali si può finire col rendersi conto solo nel momento in cui le si sperimenta e spesso troppo tardivamente? Il dato, che emerge in maniera incontrovertibile e preoccupante dall'analisi di quanto rilevato dalle pur esigue ricerche sull'argomento, è che il più delle volte la risposta alla domanda posta è la seconda e che a fare le spese di una sola apparente possibilità di conciliazione offerta da questi strumenti sarebbero, in modo particolare, le donne. *È sempre la solita storia*, verrebbe da dire.

Occorrerebbe, pertanto, in linea con l'obiettivo 5 dell'Agenda 2030³, e della Direttiva UE 2019/1158 in materia di *work life balance* per genitori e prestatori di assistenza, progettare un welfare di reale, fattivo sostegno alle famiglie e alle cure parentali, che, ben lungi dall'acuire le disparità di genere, contribuisca a colmare quel *gap* culturale di cui si faceva menzione precedentemente, creando invece le basi per la promozione dell'*empowerment* femminile e quindi per una reale parità.

A partire da questi presupposti, si è scelto di provare a interrogarsi su quanto, nel passaggio dal costruito teorico all'esperienza "situata", lo *smart working* offra davvero al *work life balance*, inteso come strumento di promozione della convivenza democratica e della qualità della vita, e al cambiamento nella redistribuzione dei carichi familiari di cura.

Durante il lockdown, in modo particolare, lavorare da casa, in presenza di altre persone ha reso ancor più complessa la gestione dei due ambiti, nonché la loro armonizzazione, non più "semplicemente" auspicabile, bensì necessaria. Spesso, infatti, le lavoratrici madri hanno dichiarato di aver avuto la percezione di non essere soddisfatte né del lavoro svolto né della gestione della vita familiare e, dunque, della sfera privata, quella più intima. "È evidente come, una volta eliminati o ridotti i vincoli [spaziali e temporali], i confini tra vita privata e vita lavorativa diventano sempre più labili e in questi casi viene richiesto un enorme sforzo di adattamento che necessita di molte energie" (De Pisapia, Vignoli, 2021, p. 34). Il periodo di lockdown ha previsto che fosse la norma lavorare in condizioni di tale complessità. Tuttavia, in condizioni di *smart working* non emergenziale, con i servizi educativi e di cura a pieno regime, è possibile sfruttare al meglio la flessibilità, l'assenza di rigidi vincoli di spazio e tempo. Nonostante ciò, ci sono alcuni punti e questioni meritevoli di attenzione che è opportuno considerare.

- 2 Tempo dedicato al lavoro familiare dalla donna di 25-44 anni sul totale del tempo dedicato al lavoro familiare da entrambi i partner ambedue occupati per 100. Fonte: Istat, Indagine Uso del tempo; Indagine Aspetti della vita quotidiana.
- 3 Raggiungere l'uguaglianza di genere e l'autodeterminazione di tutte le donne e le ragazze.

2. Prospettive: scrivere una storia che non sia sempre la “solita”

Un *non-dato*, innanzitutto: l'estrema esiguità delle ricerche scientifiche in questo ambito, specie se correlate alla dimensione di genere: la *solita storia*.

Tra i risultati più interessanti, secondo chi scrive, quelli restituiti da Silvia Doria in una ricerca del 2020, che ha visto la partecipazione dei dipendenti di vari livelli gerarchici, uomini e donne, di un istituto bancario italiano: obiettivo della ricerca, indagare, adottando l'approccio narrativo alle organizzazioni (Czarniawska, 2000; Poggio, 2004) e uno sguardo di genere, in quale misura e attraverso quali modalità questa nuova tipologia lavorativa permetta di conciliare lavoro e vita privata, liberando il proprio tempo, e se sia ancora soltanto una questione tutta femminile.

Delle “equilibriste”, “funambole”, come le definisce Poggio (2010): tali paiono sentirsi le donne intervistate, sospese tra impegni professionali e attività di cura, impigliate nelle trame della “doppia presenza” (Balbo, 1978), nonché in asimmetrie e stereotipi di genere che, tra le pareti di casa, non riescono a mutare. Il lavoro cosiddetto agile non sempre si traduce, per le donne, in guadagni concreti in termini di flessibilità e di conciliazione. Tant'è che più di una lavoratrice dipendente ha dichiarato di non aver scelto questa modalità lavorativa, perché solo apparentemente supportiva, ma in realtà ulteriormente “confinante” nell'ambito domestico e nei compiti di cura. È soprattutto il non poter condividere il peso del carico di lavoro con i propri compagni a fare sentire alle donne lo *smart working* come una opzione che solo apparentemente consente una reale conciliazione, ma che, in realtà, finisce col far crescere in maniera talmente pervasiva il tempo del lavoro “da casa” da assorbire completamente quello del privato e del familiare, azzerandolo. Non ci sono gli orari dell'ufficio a dettare le regole, e spesso si continua a lavorare anche a sera, dopo aver sbrigato le incombenze domestiche e familiari o durante quelle che in ufficio sarebbero state l'ora della pausa caffè o della pausa pranzo. Narrazioni che rimandano a quella che è, nel senso comune, la “prerogativa” (Saraceno, 2006) del femminile come mamma e donna di casa. È sempre la *solita storia*: pare emergere tra le righe delle narrazioni, l'ostacolo invisibile al *work life balance*: quell'asimmetria di genere nella distribuzione dei carichi familiari che, inevitabilmente, sono anche le donne a portare avanti, contribuendo a una riproduzione degli stereotipi che impedisce il cambiamento, cristallizzando il femminile in quell'ordine di genere dal quale non può sfuggire, perché, riprendendo le parole di una intervistata, “ci tocca perché donne” e che fa percepire lo *smart working* femminile “come se fosse un gradevole passatempo a cui dedicarsi tra una lavatrice [...] un cambio pannolino” (*gender bias e smart working*) (Carriero, 2020), un part time, scelto per lavorare meno e guadagnare lo stesso stipendio, un po' come “se fossimo pagate anche per fare le madri o le casalinghe”. Si chiama “carico mentale”, una sorta di diktat interno, un sentirsi sempre e comunque “in dovere di”.

Diventa fondamentale, in questa direzione, provare a ri-pensare l'organizzazione del lavoro a distanza, in linea con i principi dichiarati dall'Agenda 2030, per porre le nuove tecnologie, specialmente quelle dell'informazione e della comunicazione, al servizio non solo dell'efficienza della propria azienda, ma anche

della scrittura di una storia, quella delle donne lavoratrici, che non sia sempre *la solita*.

Bibliografia

- Balbo L. (1978). La doppia presenza. *Inchiesta*, 32, 3-6.
- Carriero C. (2020). *Smart Working*. Milano: Hoepli.
- Ciacia C. (2021). Lo smart working prima e dopo la pandemia: nuovi modelli di lavoro per non tornare indietro. *Network Digital 360*. Retrieved January 13, 2023, from <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/lo-smart-working-prima-e-dopo-la-pandemia-nuovi-modelli-di-lavoro-per-non-tornare-indietro/>.
- Czarniawska B. (2000). *Narrare l'organizzazione. La costruzione dell'identità istituzionale*. Torino: Edizioni di Comunità.
- Doria S. (2021). Lavorare agile, lavorare da remoto: che genere di conciliazione? *Sociologia del lavoro*, 159(1), 217-236.
- De Pisapia N., Vignoli M. (2021). *Smart working mind. Strategie e opportunità del lavoro agile*. Bologna: il Mulino.
- ISTAT (2021). *Rapporto BES 2021. Il Rapporto Equo e Sostenibile in Italia*. Retrieved January 13, 2023, from https://www.istat.it/it/files/2022/04/BES_2021.pdf.
- Osservatorio Smart Working (2020). *Smart Working: il futuro del lavoro oltre l'emergenza*. Report 2020.
- Poggio B. (2004). *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- Poggio B. (2010). Pragmatica della conciliazione: opportunità, ambivalenze e trappole. *Sociologia del lavoro*, 119, 65-77.
- Rossi B. (2015). *Genitori competenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Saraceno C. (2006). Usi e abusi del termine conciliazione. *Economia & Lavoro*, 1, 1-31.

L'integrazione dei sistemi educativi per la transizione digitale fondata sull'umano

Alessandra Gargiulo Labriola

Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore
alessandra.gargiulolabriola@unicatt.it

In ambito pedagogico, l'integrazione dei sistemi educativi è diventato un tema di rilievo perché consente ai più giovani di poter percepire lo studio e il lavoro non come attività separate se non addirittura contrapposte o in competizione tra loro, ma come attività che consentono di investire nella vita, nell'orientamento verso le proprie scelte di crescita personale e formativa, non solo in termini di impegno economico, ma soprattutto di condizioni per la sostenibilità ambientale e per la difesa dei propri diritti. In questo scenario e, secondo un'ottica capacitante, la transizione digitale sollecita a un ripensamento delle competenze digitali di base e di quelle detenute dalla forza lavoro esistente e futura, per cui, come è richiamato da Malavasi “significativo è l'investimento sull'istruzione professionale, in particolare sul sistema di formazione professionale terziaria (ITS) con una forte priorità sulla parità di genere” (Malavasi, 2022, p. 23). Intervenire sull'integrazione dei sistemi educativi nel quadro di una riflessione pedagogica significa, pertanto, promuovere le competenze dell'educatore di *upskilling* e *reskilling* facendo leva sulla formazione connessa al paradigma di rete sia per costruire legami tra i soggetti politico-istituzionali e il territorio sia per contrastare le diverse forme di emarginazione della vita dei più giovani come la precarietà economica, le ingiustizie sociali, la riduzione dei diritti, i bassi salari. Nel nostro tempo, considerare la transizione digitale una fase specifica per apprendere nuove modalità di educare significa promuovere nuove competenze nel campo della robotica e dell'intelligenza artificiale per affermare, secondo la prospettiva etica del *capability approach*, quella innovazione sociale capace di sviluppare nel genere umano le potenzialità dell'*agency* individuale (Costa, 2014, p. 215), di individuare reti resilienti in grado di connettere efficacemente la *governance* territoriale ai sistemi educativi, di partecipare ai processi educativi che riconoscano nell'umano i benefici e i rischi dell'uso delle nuove tecnologie (Malavasi, 2019).

1. Famiglia e social network

In famiglia il lavoro educativo è connesso alla conoscenza situata e ai benefici dell'uso corretto dei social network: conciliazione dei tempi di vita e di lavoro degli adulti, gestione dello stress, un facile accesso alle informazioni, comunica-

zione partecipata. Sull'uso scorretto del digitale rientra, invece, la grave mancanza di inclusione degli anziani, i quali non dovrebbero essere estromessi dalla formazione all'uso delle nuove tecnologie. Inoltre, tra i rischi connessi all'uso delle risorse tecnologiche del digitale, la riflessione pedagogica dovrebbe soffermarsi sugli effetti dell'utilizzo dei social network considerando la futura formazione al lavoro dei più giovani e il ruolo delle figure pedagogiche preposte a gestire la formazione (tutor). Sempre a rendere esplicito il legame tra uso del digitale e gli effetti sulla salute, gli studi confermano gli effetti negativi provocati sugli adolescenti dall'uso eccessivo dei social: sedentarietà, sentimenti di solitudine, competizione, confronto con i "numeri uno", sconforto e senso di inadeguatezza. Ma, dietro tutti questi comportamenti, possiamo trovare un comune filo conduttore, ossia una forma di ansia che conduce alla cosiddetta FoMO, ossia *Fear of Missing Out*, ovvero "paura di perdersi qualcosa" (Ferrero, 2022). Una forma emblematica per spiegare la transizione digitale i cui effetti rientrano nelle criticità presentate. Tutto ciò impone un'attenzione particolare da parte delle agenzie educative che dovranno formare i giovani a gestire il grande fermento dell'innovazione digitale. Le nuove modalità di vivere i social e i rischi che questi comportano saranno considerati attraverso una formazione che permetterà di "fare rete", costruendo comunità e integrando gli obiettivi della *digital transformation* (Alessandrini, 2022). Di fronte ai nuovi scenari l'educazione sarà quindi chiamata non solo a rispondere alle nuove forme di emarginazione sociale e alla povertà formativa (Mancini, 2015), ma anche a generare nuove idee e nuove proposte progettuali per un recupero di una positiva e una reale dimensione educativa del tempo. Infatti, se l'umano vive nel tempo deve necessariamente considerare come parte di sé non solo i rapporti che passano attraverso le nuove tecnologie, ma le seguenti e più ampie prospettive: la riflessione sul proprio passato e la coscienza di avere un passato; la narrazione del proprio presente estroflessa verso un oltre da indagare; le possibilità e le occasioni rappresentate dal futuro. Trattati indispensabili per la costruzione della propria personalità attraverso un processo, al contempo, educativo e culturale (Malavasi, 2020).

2. Lavoro e transizione digitale

Porre in risalto il valore della dignità del lavoro e il compimento di uno sviluppo umano orientato alla transizione digitale implica la capacità di coordinare e di integrare i sistemi educativi. In tale senso, nella recente *Dichiarazione europea sui diritti digitali* (26 gennaio 2022) è scritto che i responsabili politici dovranno formare competenze per una trasformazione digitale che:

- metta al centro le persone;
- sostenga la solidarietà e l'inclusione, tramite la connettività, l'istruzione, la formazione e le competenze digitali, condizioni di lavoro giuste ed eque nonché l'accesso a servizi digitali online;

- ribadisca l'importanza della libertà di scelta nelle interazioni con gli algoritmi e i sistemi di intelligenza artificiale e in un ambiente digitale equo;
- promuova la partecipazione allo spazio pubblico digitale;
- aumenti la sicurezza e la protezione e conferisca maggiore autonomia e responsabilità nell'ambiente digitale, in particolare per i bambini e i giovani, garantendo allo stesso tempo il rispetto della vita privata e il controllo individuale sui dati;
- promuova la sostenibilità.

Attività imprenditoriale e ampliamento delle opportunità di lavoro accentueranno quindi il circolo virtuoso della transizione digitale, la cui concezione non è certo un tratto banale dell'*expertise* o delle *skill* dei cittadini e dei lavoratori. In aggiunta, la transizione digitale presuppone una formazione specifica imperniata sulle nuove prospettive progettuali aperte sulla convergenza dei provvedimenti politici in materia di PNRR (Malavasi, 2022). Si tratta di un tema cruciale congiunto alle responsabilità educative di tutti gli attori istituzionali; un tema sul quale convergere per riflettere sulle traiettorie educative per la costruzione del pensiero pedagogico (Pati, 2007), per la conversione ecologica (Giuliodori, Malavasi, 2017), per la dimensione etica (Nicoli, 2009) e per l'integrazione dei sistemi educativi (De Natale, Monno, 2007).

3. Scuola e nuove prospettive didattiche

L'integrazione dei sistemi educativi chiama in causa il lavoro educativo di rete come opportunità per educare i giovani ad essere più competenti nel fare uso delle nuove tecnologie. La transizione digitale gioca infatti un ruolo fondamentale nella trasformazione del ruolo della scuola da luogo formale di insegnamento a comunità di pratica (Alessandrini, 2007) per la formazione non formale e informale delle nuove tecnologie digitali. Una nuova cultura digitale promossa dalla scuola mette a confronto le esigenze dei giovani con le ambiguità e la potenza della civiltà tecnologica che richiedono sempre "coscienza e discernimento, regolarità e competenze etico educative" (Malavasi, 2019, p. 3). D'altra parte, fare un buon uso delle nuove tecnologie digitali significa rendere i giovani consapevoli che le competenze digitali non garantiscono il benessere della persona ma semmai incrementano il sapere tecnologico. E, dunque, è necessario sapere dosare l'uso delle nuove tecnologie assicurando benefici attesi dal bene comune. In pratica, più che sull'uso delle nuove tecnologie oggi si dovrebbe riflettere sulle conseguenze di un abuso indiscriminato e fuori controllo del digitale che spesso non coincide con la promozione della persona, ma con gli interessi del mercato. In conclusione, la competenza pedagogica dovrà promuovere un processo partecipativo che coinvolga una molteplicità di istituzioni, intendendo attivare condivisione per la creazione di un sistema coordinato di competenze, ponendosi come obiettivo l'educazione alla responsabilità comune per la trasformazione digitale fondata sull'umano.

Bibliografia

- Alessandrini G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alessandrini G. (2022). *Non siamo i padroni della terra. Educare alla cultura delle sostenibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa M. (2014). Capacitare l'innovazione sociale. In G. Alessandrini (Ed.), *La "Pedagogia" di Martha Nussbaum*. Milano: FrancoAngeli
- De Natale M.L., Monno S. (2007). *Educare gli adulti. Nuove competenze operative per docenti*. Roma: Armando.
- Ferrero I. (2022). *Gli effetti dei social sulla salute mentale dei ragazzi: timori fondati e miti da sfatare*. <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale>.
- Giuliodori C., Malavasi P. (Eds). (2016). *Ecologia Integrale. Laudato Si'. Ricerca, Formazione, Conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- 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.
- Nicoli D. (2009). *Il lavoratore coinvolto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pati L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.

Lavoro agile: un ecosistema generativo per la sostenibilità

Valerio Massimo Marcone

Assegnista di ricerca - Università degli Studi Roma Tre
valeriomassimo.marcone@uniroma3.it

1. Lo scenario della sostenibilità

Come è noto il 25 settembre 2015 le Nazioni Unite hanno approvato l'Agenda Globale per lo sviluppo sostenibile e i relativi 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile (*Sustainable Development Goals* – SDGs nell'acronimo inglese), articolati in 169 target da raggiungere entro il 2030.

In tale storica occasione, è stato espresso un chiaro giudizio sull'insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo, non solo sul piano ambientale, ma anche su quello economico e sociale. In questo modo, ed è questo il carattere fortemente innovativo dell'Agenda 2030, viene definitivamente superata l'idea che la sostenibilità sia unicamente una questione ambientale e si afferma una visione integrata delle diverse dimensioni dello sviluppo sostenibile.

Possiamo affermare che l'Agenda 2030 può essere intesa come un'azione complessa e sistemica affidata alla responsabilità collettiva (Alessandrini, 2022).

Questa impostazione si ritrova pienamente negli obiettivi dell'iniziativa *Next Generation EU* e nelle linee guida del PNRR, come ha affermato il Presidente Mattarella nel suo discorso di insediamento del 4 febbraio 2022¹.

In Italia l'ASviS (l'Alleanza italiana per lo sviluppo sostenibile) è diventata una fonte qualificata di dati e un punto di riferimento per il dibattito sullo sviluppo sostenibile, redigendo annualmente un Rapporto dove vengono presentate sia un'analisi dello stato di avanzamento dell'Italia rispetto all'Agenda 2030, sia proposte per l'elaborazione di strategie che possano assicurare lo sviluppo economico e sociale del Paese².

- 1 “Viviamo una fase straordinaria in cui l'agenda politica è in gran parte definita dalla strategia condivisa in sede europea. L'Italia è al centro dell'impegno di ripresa dell'Europa. Siamo i maggiori beneficiari del programma *Next Generation* e dobbiamo rilanciare l'economia all'insegna della sostenibilità e dell'innovazione, nell'ambito della transizione ecologica e digitale [...]. Accanto alla dimensione sociale della dignità, c'è un suo significato etico e culturale che riguarda il valore delle persone e chiama in causa l'intera società”.
- 2 L'ASviS è la più grande rete di istituzioni e organizzazioni della società civile, nata ufficialmente nel febbraio 2016, alla quale aderiscono ad oggi circa 220 soggetti di diversa natura. Ha come scopo la diffusione, a livello sociale e istituzionale, della conoscenza e della consapevolezza del-

Tra i tanti temi correlati ai SDG dell'Agenda il tema della dignità del lavoro (Goal 8) rappresenta una chiave di lettura di questo approccio sistemico e, possiamo dire, il *file rouge* di molti obiettivi affrontati nell'Agenda 2030. Come affermava il direttore generale dell'ILO Guy Ryder (2019) "il lavoro dignitoso non è solo un obiettivo dell'Agenda 2030 ma è il motore per lo sviluppo sostenibile".

Pensiamo alle questioni cruciali nel nostro Paese dei Neet (*Not in Education, Employment or Training*), del *gender gap* nei contesti organizzativi, del tasso di natalità (la percentuale più bassa tra i Paesi della UE).

Il tema di fondo che interessa la dimensione pedagogica dell'analisi relativa alla questione del "decent work" è correlato in particolare a processi di medio e lungo e periodo, in grado di innescare processi formativi *capacitanti* (Margiotta, 2015) per generare opportunità di sviluppo che incidano sul piano economico ma anche e soprattutto sul piano dello sviluppo umano (Sen, 2000; Nussbaum, 2012).

2. Il valore ecosistemico del lavoro agile

I contesti organizzativi stanno vivendo una fase di trasformazione e transizione verso nuovi modelli di organizzazione del lavoro sempre più *human centric*, in grado di coniugare innovazione digitale e sostenibilità.

Il lavoro agile significa ripensare il lavoro in un'ottica più "intelligente", mettendo in discussione i tradizionali vincoli legati a luogo e orario e lasciando alle persone maggiore autonomia e flessibilità nel definire le modalità di lavoro a fronte di una loro maggiore responsabilizzazione sui risultati.

Il lavoro agile è indubbiamente "figlio" della *digital transformation* che sta cambiando gli scenari della produzione dei beni e dei servizi, diventando un nuovo paradigma culturale del modo di lavorare.

La quarta rivoluzione industriale (Schwab, 2016) ha segnato il passaggio, in gran parte dei Paesi cosiddetti industriali, da un'economia centrata sui settori di produzione industriale come quello manifatturiero alle tecnologie digitali che, grazie alla loro pervasività e accessibilità, hanno trasformato il nostro modo di comunicare, relazionarci, cambiando non solo il modo di lavorare, ma il nostro stesso stile di vita.

Alla luce anche dei recenti impulsi dettati dalle *policy* internazionali (Agenda 2030, ONU) europee (Green Deal, Next Gen.) e nazionali (PNRR) su una stretta interconnessione tra le transizioni verde e blu (digitale), il contributo intende evidenziare come il lavoro agile possa rappresentare un "ecosistema" coerente ai valori della sostenibilità intesa nella sua natura multidimensionale.

l'importanza dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Il Rapporto 2020 dell'ASviS documenta se siano state introdotte le innovazioni organizzative e normative in linea con l'Agenda 2030 e le buone pratiche internazionali proposte negli ultimi cinque anni (Cfr. www.asvis.it; www.futuranetwork.eu).

I benefici che il lavoro agile può apportare in termini di sviluppo sostenibile sono molteplici. In estrema sintesi, se ne riportano di seguito alcuni:

a) Per le Persone:

- Integrazione vita lavorativa e vita privata;
- Reskilling di competenze green e digitali (hard e soft);
- Benessere ed Engagement;
- Leadership agile.

b) Per le Organizzazioni:

- Business continuity;
- Efficienza energetica;
- Digital transformation (per esempio: servizi cloud, connettività, etc.);
- Spazi di ufficio e processi di lavoro destrutturati e flessibili.

c) Per la Società:

- Riduzione CO2;
- Valorizzazione spazi urbani e comunità territoriali;
- Diversity e inclusion.

Il lavoro agile, possiamo affermare, può rappresentare un cambio paradigmatico nel leggere e comprendere il tema del lavoro nella contemporaneità, sempre più legato alle questioni interrelate al paradigma della sostenibilità quali: la cura per l'ambiente, la giustizia sociale, lo sviluppo umano (Alessandrini, 2019).

3. Osservazioni conclusive

In definitiva, occorre interrogarsi per coloro che si occupano di lavoro e formazione in ambito pedagogico su alcune domande chiave, quali: la crescita della libertà e della dignità della persona può essere favorita dalle nuove modalità di lavoro? Sarà possibile per il lavoratore liberare tempo ed energie per migliorare se stesso e l'ambiente in cui vive? La "fioritura umana" di cui parlano Sen (2000) e Nussbaum (2012) sarà favorita dai nuovi orizzonti dello *smart working*? (Alessandrini, 2014, 2017).

La formazione in questa prospettiva può indubbiamente acquisire una funzione generativa nella capacità di autodeterminarsi del lavoratore agile. È questa dimensione agenziale, intesa come potenziamento di una capacità di agire creativa, che diventa la leva formativa fondamentale per lo sviluppo di un progetto formativo coerente ai valori della sostenibilità.

In questo cambio di paradigma diviene centrale considerare un'idea di scuola per la formazione e lo sviluppo dei talenti (Margiotta, 2018) che sia educazione allo sviluppo umano (Nussbaum, 2012) come fine da perseguire in grado di abilitare gli studenti alla libertà nel direzionare la propria vita, non

solo per il loro apprendimento ma anche per le vite che scelgono e per i loro progetti di vita.

Bibliografia

- Alessandrini G. (2017). Verso un lavoro più intelligente, lo scenario dello smart working: lavoro liquido e nuove “utopie interstiziali”. *MeTis*, VII, 1.
- Alessandrini G. (Ed.). (2019). *Sostenibilita e Capability approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini G. (2022). *Non siamo i padroni della terra. Educare alla cultura della sostenibilita*. Milano: FrancoAngeli.
- ASviS (2020). *Rapporto ASviS 2020. L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile*.
- Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono. Il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Osservatorio Smart Working (2014). *Smart Working: si può e si deve!* Politecnico di Milano (disponibile sul sito www.osservatori.net).
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Schwab K. (2016). *La quarta rivoluzione industriale*. Milano: FrancoAngeli.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.

Orientare al futuro tra formazione e nuove *employability skills*

Serena Mazzoli

Assegnista di ricerca - Università Cattolica del Sacro Cuore
serena.mazzoli@unicatt.it

1. Premessa

Le transizioni digitale ed ecologica in atto stanno generando delle profonde trasformazioni nel mondo del lavoro: da un lato si apriranno nuove opportunità professionali in settori emergenti, dall'altra i comparti produttivi più impattanti sull'ambiente e sul benessere della persona libereranno parte della forza lavoro in essi impiegata. In modo particolare, nell'ambito digitale si faranno strada nuovi profili professionali (*big data analyst, cyber security expert, artificial intelligence system engineer* etc.) e si confermeranno figure più tradizionali, a patto di implementare *digital skills* per affrontare il mondo del lavoro che cambia (Unioncamere, Anpal, Sistema Formativo Excelsior, 2021). Anche gli effetti della transizione verso la sostenibilità si stanno rivelando particolarmente pervasivi in termini di ricadute occupazionali. Nello studio *Green Growth, Jobs And Social Impacts* (2020), la Commissione Europea stima l'occupazione globale nelle energie rinnovabili pari a 11,5 milioni di posti di lavoro nel 2019, con un incremento previsto del 35% nei prossimi dieci anni che potrebbe generare diversi milioni di nuovi posti di lavoro entro il 2050. Anche in Italia si stanno aprendo interessanti opportunità per i settori che si occupano di produzione e tecnologie rinnovabili e di prodotti e servizi sostenibili, con un conseguente incremento della domanda di *green jobs* che, secondo le ultime stime, supera i 3 milioni (Unioncamere, Fondazione Symbola, 2022).

È in questo quadro che la formazione e l'orientamento, intesi quali processi permanenti e di costante accompagnamento alla crescita della persona, assumono un ruolo centrale nell'attuale dibattito socioeconomico e istituzionale, anche alla luce del contributo che possono offrire nella promozione di competenze a supporto dello sviluppo personale, professionale e sociale.

2. Il futuro del lavoro tra orientamento e formazione

In linea con le richieste di un mercato del lavoro in costante evoluzione, l'orientamento costituisce un fattore strategico, capace di supportare l'edificazione di una solida identità professionale, tra vocazioni e nuove opportunità occupazionali. Nel novero delle prevalenti prospettive internazionali relative alle attività di for-

mazione all'orientamento professionale (Savickas et al., 2009) emerge l'impostazione che considera il lavoro quale ambito non stabile nella sua configurazione fondamentale e, conseguentemente, la persona quale soggetto in grado di evolvere, coinvolta attivamente nel processo di acquisizione di competenze che necessitano di essere aggiornate con una certa regolarità (*upskilling*). Tale condizione determina una rilevante difficoltà nell'individuazione di lineari prospettive di sviluppo professionale e mette in luce la necessità di promuovere soprattutto quelle competenze che risultano trasversali alle differenti filiere professionali: essere flessibili e creativi, sapere gestire l'imprevisto, affrontare con successo le transizioni, sono alcune delle *soft skills* verso cui il mercato del lavoro è particolarmente orientato. Anche il possesso di adeguati livelli di *competenze orientative* è da considerarsi prioritario. La rielaborazione di taluni studi internazionali in tema di orientamento e formazione organizzativa (Brunstein, Zautra, 1996; Almudever, Croity-Belz, Hajjar, 1999) ha permesso di fornire interessanti contributi in ordine ad alcune competenze orientative chiave (Guglielmi, Pombeni, 2000). Tra le altre, la capacità di rileggere la propria storia formativa e/o lavorativa attribuendole significati appropriati, di individuare delle mete e sentirsi motivati a raggiungerle, di saper identificare situazioni di transizione e percepirsi in grado di affrontare una riorganizzazione personale e professionale. L'enfasi sulle competenze trasversali e orientative consente alla persona di affrontare con capacità di adattamento i continui cambiamenti e di governare adeguatamente i rapporti con il mondo. Al proposito, l'importanza di sviluppare abilità sociali e relazionali è confermata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, che nel documento *Life skills in schools* (1993) definisce le *abilità per la vita* come un insieme articolato di risorse personali, fondamentali per promuovere il benessere psico-fisico e relazionale della persona. La mancanza di tali *skills* socio-emotive può causare l'instaurarsi di comportamenti negativi in risposta a stress, mentre un loro pieno possesso può aiutare a mantenere le relazioni significative, a gestire le emozioni, a saper smorzare i conflitti, aspetti rilevanti non solo in vista di favorire un approccio positivo alla vita, ma anche per inserirsi e permanere efficacemente del mercato occupazionale.

L'investimento su nuovi contenuti dell'apprendimento, non esclusivamente riferibili a un sapere di natura disciplinare, costituisce, dunque, una necessità di prim'ordine per rispondere con efficacia alle richieste di un mercato occupazionale sempre più dinamico.

3. Nuove *skills* per la sostenibilità dello sviluppo

Alla luce del quadro contestuale sopraesposto è importante tenere in debita considerazione anche il cosiddetto *reskilling*, cioè la riqualificazione del personale per innovare profili lavorativi divenuti obsoleti o acquisire competenze in nuove aree professionali (Vischi, 2020). Al riguardo, le priorità emergenti in ambito di formazione dei *lavoratori del futuro* riguardano lo sviluppo di *digital* e *green skills*, verso cui il mercato del lavoro è oggi orientato. Il quadro di riferimento per le

competenze digitali, noto anche come *DigComp* (European Commission's Joint Research Centre, 2017), mette in luce le *skills* richieste ai cittadini europei per vivere e lavorare in una società con avanzata innovazione tecnologica. L'alfabetizzazione su informazioni e dati, la capacità di navigare, ricercare, valutare i contenuti digitali e di interagire con gli altri utilizzando in modo creativo le tecnologie, sono alcune delle aree di competenze sulle quali sono attesi importanti investimenti. Secondo tale impostazione le competenze digitali possono, dunque, promuovere un affinamento del pensiero critico attraverso un utilizzo consapevole delle nuove tecnologie, favorire l'implementazione dello spirito collaborativo, accrescere la capacità di *team working* (*digital soft skills*) (Osservatorio delle Competenze Digitali, 2019).

Parimenti, le competenze di sostenibilità, riconducibili alla capacità della persona di sviluppare la comprensione della crescente complessità e interdipendenza del mondo e di interpretare correttamente le categorie del cambiamento, della transizione e del rischio, interrogano il mondo della formazione nella prospettiva di favorire una rinnovata cultura del lavoro. Secondo il quadro europeo delle competenze per la sostenibilità, *GreenComp* (European Commission's Joint Research Centre, 2022), l'apprendimento di tali *skills* dovrebbe permettere agli individui di pensare in modo sistemico e di agire per la sostenibilità, favorendo la costruzione di nuovi futuri sostenibili. Nel novero dei destinatari a cui *GreenComp* si rivolge, viene messo in luce come i datori di lavoro potrebbero trovare rilevante incorporare competenze di sostenibilità nelle loro strategie di reclutamento o nei programmi di sviluppo dei talenti, così come i fornitori di descrizioni occupazionali, qualifiche, *standard* professionali potrebbero ritenere tale quadro utile per aggiornare i profili professionali o crearne di nuovi.

Nel complesso scenario che caratterizza l'odierno mercato occupazionale, diventa importante investire su un orientamento efficace e su una formazione di qualità, per promuovere nuovi saperi e opportunità professionali a supporto dello sviluppo.

Bibliografia

- Almudever B., Croity-Belz S., Hajjar V. (1999). Sujet proactif et sujet actif: Deux conceptions de la socialisation organisationnelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3, 421-446.
- Boda G. (Ed.). (2001). *Life skills and peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- Brunstein C., Zautra A.J. (1996). Effects of failure on subsequent performance: the importance of self-defining goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 395-407.
- European Commission (2020). *Green Growth, Jobs and Social Impacts Fact Sheet*. Retrieved April 28, 2023, from https://ec.europa.eu/environment/enveco/pdf/FACT_SHEET_ii_Green_Growth_Jobs_Social_Impacts.pdf.
- European Commission's Joint Research Centre (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Retrieved

- April 28, 2023, from <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>.
- European Commission's Joint Research Centre (2022). *GreenComp. The European sustainability competence framework*. Retrieved April 28, 2023, from <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>.
- Guglielmi D., Pombeni M.L. (2000). Competenze orientative: costrutti e misure. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 3, 26-37.
- Osservatorio delle Competenze Digitali (2019). *Report Osservatorio delle Competenze Digitali 2019*. Retrieved April 28, 2023, from https://competenzedigitali.org/wp-content/uploads/2020/01/Osservatorio_CompetenzeDigitali_2019.pdf.
- Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.P., Duarte M.E., Guichard J., et al. (2009). Life designing: a paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Unioncamere, Anpal, Sistema Formativo Excelsior (2021). *Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia e medio termine (2021-2025). Scenari per l'orientamento e la programmazione della formazione*. Roma.
- Unioncamere, Fondazione Symbola (2022). *GreenItaly 2022. Un'economia a misura d'uomo contro le crisi*. Retrieved April 28, 2023, from <https://www.symbola.net/ricerca/greenitaly-2022/>.
- Vischi A. (2020). *Educarci nel lavoro. Questioni emblematiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Le nuove società del lavoro tra influencer, “bracciantato intellettuale” e nuovi single

Rosa Grazia Romano

Professoressa Associata - Università degli Studi di Messina
rromano@unime.it

1. Le nuove società del lavoro: GenZ e influencer

Dalla fine degli anni '60-'70 del secolo scorso, nelle società occidentalizzate assistiamo all'affermarsi di nuovi stili di vita, dovuti principalmente a uno sviluppo vertiginoso delle tecnologie digitali, realizzate in nome del progresso, che avevano promesso un maggiore benessere, tempi di lavoro più umani e forme di libertà più concrete. Al di là di visioni estreme, la digitalizzazione ha sostanzialmente mediatizzato e vetrinizzato la vita degli individui e, in particolare, dei ragazzi e dei giovani che vivono il virtuale come una realtà ammaliante che porta con sé anche una desiderabile e allettante prospettiva lavorativa.

Le nuove società del lavoro si ritrovano oggi a fare i conti con tipologie di giovani che hanno nuove mete da raggiungere e nuove possibilità, ma che sono esperte anche a nuovi pericoli e nuove contraddizioni. Da una parte, infatti, troviamo quei ragazzi, che costituiscono la GenZ, che hanno come obiettivo diventare famosi nel web, con profili *social* seguiti da milioni di follower, col minimo sforzo, massimo investimento sull'immagine e fatturati da capogiro. Sono ragazzi/e che prestano molta attenzione al loro aspetto fisico, curato alla perfezione per poter comunicare “chi” desiderano essere, attraverso i loro selfie creati e ritoccati con acribia ad arte. Anche se si presentano al mondo dei coetanei internauti forti, sono ragazzi spesso fragili e insicuri, con una bassa capacità di tollerare frustrazioni, dinieghi, differimento del piacere.

In questo contesto nascono sui *social* nuove figure che stanno divenendo delle vere e proprie professioni, talvolta molto redditizie, certamente molto gratificanti sul piano umano. Sono gli *influencer*, adulti e giovani che dispensano consigli sui più svariati argomenti (moda, viaggi, make-up, finanza, alimentazione, fitness, etc.) e perfino su come studiare o ritrovare la motivazione allo studio. All'interno di questa figura, una delle ultime realtà presenti sui *social* che, in quanto pedagogisti, dovrebbe interpellarci e sorprenderci (piacevolmente) è il successo delle *study influencer*, ragazze giovani e giovanissime che fanno dirette *live* in cui si inquadrano nelle loro camere o alla scrivania attrezzatissima e coloratissima, mentre studiano, leggono libri, oppure dialogano con i loro follower condividendo il metodo di studio adottato per avere successo a scuola o all'università. Per comprendere i numeri del fenomeno, si pensi che l'hashtag #studygram è presente su più di 16 mi-

lioni di post su Instagram, e #studytok accompagna più di 6 miliardi di video su TikTok. Ci sono pagine di giovani influencer italiane su Instagram che contano tra i 40.000 e gli 80.000 follower, mentre pagine di studentesse americane che arrivano a 1 milione di follower con più di 30 milioni di *like*. Una study influencer, forse la più celebre nel mondo, è Lofi Girl con quasi 12 milioni di follower su YouTube¹.

Ad un'analisi più attenta, le *study influencer* rappresentano la risposta fai-da-te alle lacune dei sistemi scolastici e universitari, dai quali molti studenti escono senza aver mai acquisito e interiorizzato un vero e proprio metodo di studio. Molte pagine nascono, quindi, per rispondere alla necessità condivisa di (ri)trovare la motivazione e l'attrazione per ciò che studiano.

2. Bracciantato intellettuale e società algocratiche

Se da un lato abbiamo gli influencer, dall'altro lato troviamo giovani fortemente impegnati, volitivi, intellettualmente curiosi e di ottimo livello culturale, ma spesso *overqualified* per le aziende che cercano profili più bassi e meno remunerabili. Questi costituiscono il nuovo "bracciantato intellettuale" di alto livello, illusoriamente autonomo, quasi sempre precario, sfruttato dai nuovi imperialismi produttivi, soprattutto di quelli concentrati nel settore dei servizi (Google, Facebook, Amazon, etc.) e dell'elettronica *high level*. Sono tutti quei professionisti che spesso sono costretti ad accettare di svolgere attività secondarie e scarsamente remunerate, con mansioni dequalificate che impongono una condizione di indefinita precarietà (sovente molti di questi entrano nel ciclo produttivo fra i 30 e 40 anni, anche a causa del lungo periodo necessario per la qualificazione).

Si stanno realizzando quelle società sempre più individualizzate (Beck) governate dall'*homo oeconomicus* che si preoccupa di massimizzare i profitti, di non avere limiti nella libertà soggettiva e nell'autonomia. Ma la realtà quotidiana ci mostra come nella società postmoderna, globalizzata e ipertecnologica, l'uomo e la donna si ritrovano ad essere individui non liberi, autonomi e gaudenti, ma persone sempre più sole e isolate, gestite dallo stesso "progresso" e dominate da algoritmi e sistemi informatici. Secondo Aneesh Aneesh, viviamo nel tempo dell'*algocrazia* (2006), cioè in una dittatura dell'algoritmo per cui, mentre pensiamo di navigare in rete liberamente, Google (e tutto il mercato che sta dietro, gestito da pochi uomini ultramiliardari e da profitti stratosferici) decide per noi, in maniera occulta e algocratica appunto, come farci navigare, quali siti o prodotti mostrare e quali nascondere, quali persone mostrarci e tutto ciò che ritiene possa interessarci o meno.

1 Dati aggiornati al gennaio 2023.

3. I nuovi celibi e nubili

In questa logica della massimizzazione del profitto, il mercato preferisce avere donne e uomini che rimangano sempre disponibili ai suoi imperativi categorici mascherati, sfruttandoli nel vincolarli nelle loro scelte professionali. In realtà, è principalmente la presenza dei figli che fa entrare in rotta di collisione famiglia e lavoro perché i contesti non sempre consentono ai membri della coppia di essere, allo stesso tempo, autonomi e responsabili di altri soggetti bisognosi di cura. Molto spesso oggi, per evitare conflitti e difficoltà, i giovani – e i “non più giovani” – rinunciano alla condizione familiare per inseguire la carriera o semplicemente per potere mantenere il posto di lavoro, ma si ritrovano di fatto a sperimentare la “forzata” solitudine dell’essere *single*, del dover vivere lontano da casa e separarsi dai propri affetti.

Sono questi i *nuovi celibi e nubili* del nostro tempo, quelli che non possono più permettersi di costituire una famiglia e di vivere al suo interno con continuità. Sono tutti quei lavoratori e quelle lavoratrici che di fatto hanno paura di farsi carico di vincoli di qualsiasi genere (affettivo, relazionale, genitoriale, assistenziale, etc.), perché li renderebbero meno disponibili o indisponibili all’*overtime* in genere gratuito ed alla mobilità che il mercato esige. Si tratta di persone che apparentemente scelgono di restare autonome e libere da legami vincolanti mentre, di fatto, sono ricattate da un mercato che non lascia loro respiro, non permette di avere sentimenti e impegni che non siano quelli che la legge del profitto impone.

4. Equilibrio tra tempo di lavoro, tempo di vita e tempo in famiglia. Proposte educative

La pandemia degli ultimi tre anni ha aggravato questa situazione confinando il singolo o la famiglia all’interno della sua “libertà” (Corsi, 2021) e accrescendo i ritmi di lavoro, rendendoli difficilmente gestibili. Infatti se, da una parte, lo *smart working* si è rivelata una grande opportunità per la flessibilità, l’autonomia dell’organizzazione nel lavoro e la responsabilizzazione, dall’altra parte, però, proprio per l’assenza di vincoli orari e spaziali, si è rivelata un’arma a doppio taglio per gli stessi lavoratori che, nella stragrande maggioranza di casi, non sono riusciti a conciliare bene i tempi di lavoro con i tempi di vita-famiglia.

Diviene importante, quindi, organizzare nuovi percorsi formativi sia per sostenere una sana cultura della parità, della famiglia, della *genitorialità* (*paternità e maternità*), sia per accompagnare il soggetto verso la creazione di confini sani tra famiglia-vita-lavoro. Imparare a dare il giusto tempo ad ogni stanza della nostra esistenza diventa oggi un apprendimento indispensabile, un esercizio di sopravvivenza nella giungla lavorativa. È un compito trasformativo impegnativo, ma possibile e necessario per salvare e custodire – per quanto possibile integri – gli individui, le famiglie e le società.

Le conseguenze etiche e sociali dell’incapacità di una equilibrata “disconnes-

sione dal lavoro” rendono necessaria non solo una nuova etica, ma anche un’*algoritica* delle organizzazioni lavorative, specie di quelle online, per evitare la disumanizzazione dell’uomo e del lavoro (Benanti, 2022; Floridi, 2022).

Ogni scienza, e la pedagogia in primo luogo, deve creare le condizioni perché la persona possa mantenere spazi esperienziali e relazioni vitali che lo aiutino a vivere meglio. In questa ottica, mantenere il controllo decisionale e previsionale diventa uno degli obiettivi che oggi consente di non essere asserviti agli algoritmi ma di sfruttare al meglio tutte le tecnologie, comprese le potenzialità dello *smart working*, senza rinunciare ad una qualità di vita personale e familiare indispensabile per il benessere e la crescita dell’intera società. Una buona formazione va sempre coniugata con un apprendimento capace di trasformarsi sia in comprensione di sé e dei nuovi contesti globali, sia in capacità di intraprendere vie nuove con coraggiosa speranza.

Bibliografia

- Aneesh A. (2006). *Virtual Migration. The programming of Globalization*. Durham: Duke University Press.
- Benanti P. (2022). *Human in the loop. Decisioni umane e intelligenze artificiali*. Milano: Mondadori.
- Corsi M. (2021). Il *dopo* delle famiglie: disagi, quasi certezze e speranze. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 19-28.
- Floridi L. (Ed.). (2022). *The Ethics of Artificial Intelligence*. London: Springer (trad. it. *Etica dell’intelligenza artificiale*, Cortina, Milano).

Rileggere il ruolo della famiglia nel mutato ambiente di apprendimento

Rosa Vegliante

*Ricercatrice - Università degli Studi di Salerno
rvegliante@unisa.it*

1. Introduzione

La partecipazione delle famiglie alle questioni scolastiche dei figli rappresenta una tematica emergente nella letteratura internazionale e nazionale. Studi accreditati rimarcano gli effetti positivi di tale fattore sia sul rendimento scolastico degli studenti, sia nel far fronte a criticità imprevedute (Epstein, 1991; Boonk et al., 2018). Da tale premessa deriva l'interesse di voler contestualizzare e circoscrivere la relazione tra le due agenzie educative scuola-famiglia durante il periodo emergenziale causato dal Covid-19. Tale situazione se, da un lato, ha costituito una sfida educativa senza precedenti, dall'altro è risultata un'opportunità per i differenti attori coinvolti.

La sospensione repentina delle attività in presenza e l'introduzione della Didattica a Distanza (DaD) hanno richiesto una accelerazione e transizione al digitale. Per garantire la continuità formativa è stato necessario riprogettare le attività didattiche, rimodulare i momenti e i tempi d'azione, riconnotare gli spazi e riorganizzare l'assetto familiare. In questo scenario, si registra un'ampia produzione scientifica volta a descrivere l'esperienza vissuta dal corpo docente, dalle famiglie, dai dirigenti scolastici e dalle studentesse e dagli studenti durante la scuola d'emergenza, portando alla luce pratiche resilienti per favorire la sostenibilità formativa. Dalle risultanze emerse, inoltre, si evincono problematiche già esistenti nel sistema scolastico nazionale, basti pensare all'uso di metodologie didattiche ancorate ad approcci trasmissivi o all'arretratezza tecnologica, così come si rintracciano delle potenzialità, quali un maggiore coinvolgimento e sostegno delle figure parentali soprattutto nelle fasce d'età inferiori.

2. Obiettivo e metodologia

Il presente lavoro mira a rileggere la dimensione relazionale scuola-famiglia nel mutato ambiente di apprendimento. Si intende valorizzare il ruolo assunto dai differenti attori scolastici, avvalendosi di una prospettiva sistemica e multilivello (Scheerens, 2018).

Dal punto di vista metodologico, è stata condotta una revisione narrativa della letteratura per tracciare un quadro di sintesi sulla tematica affrontata.

Gli articoli selezionati sono stati aggregati in due macro-tematiche: aspetti sociali e pedagogico-relazionali. Le domande di ricerca che hanno orientato l'analisi sono le seguenti: D1. In che modo i fattori sociali hanno inciso sull'organizzazione familiare? D2. Come le famiglie hanno fronteggiato la scuola dell'emergenza?

3. Analisi

Per rispondere alla prima domanda (D.1), il rimando va all'insieme di studi primari (Save the Children, 2020; Selva, 2020; Istat, 2021) che focalizzano l'attenzione sull'impatto delle restrizioni sociali nell'ambito familiare. Dalla disamina della letteratura si ricavano differenti tipologie di svantaggio, in particolare in quei nuclei familiari che già vivevano una situazione vacillante in periodo pre Covid-19 e che hanno subito un ulteriore aggravio a livello socio-economico. Un ulteriore fattore riguarda il *digital divide*, inteso nella duplice accezione di divario infrastrutturale e culturale, che ha acuito notevolmente le discrepanze territoriali tra il Nord e il Sud della nostra nazione, ostacolando la partecipazione alle attività scolastiche da parte della popolazione studentesca e provocando una parziale o addirittura totale esclusione sociale (Censis, 2021). L'isolamento forzato ha inciso negativamente sull'assetto organizzativo delle famiglie che, senza alcun preavviso, hanno dovuto conciliare il lavoro agile, le attività scolastiche e la gestione della prole nell'unico spazio a disposizione, quello domestico (Naldini, 2021).

Nella seconda macro-tematica, vi rientrano i lavori che affrontano il *parental involvement* nelle pratiche scolastiche durante la situazione emergenziale. In linea con la prospettiva sistemica e in risposta alla seconda domanda (D.2), è stato enfatizzato il punto di vista dei differenti attori scolastici.

Dall'indagine condotta dalla SIRD (Lucisano, 2020; Batini et al., 2021), si ricava il punto di vista dei docenti riguardo alla DaD. Dall'analisi categoriale delle domande aperte del questionario, si denota una rappresentazione polarizzata della famiglia rientrante tra le potenzialità e le criticità dell'esperienza vissuta. I docenti hanno riconosciuto: il significativo apporto fornito dalle famiglie a sostegno della continuità formativa; la partecipazione attiva soprattutto nelle fasce d'età inferiori e un miglioramento delle relazioni. Dall'altro canto, sono state riscontrate evidenti criticità quali: le inadeguate o assenti competenze digitali; la difficile interazione per problematiche varie; un'eccessiva interferenza nelle pratiche didattiche, soprattutto nello svolgimento dei compiti e nei momenti dedicati alla verifica degli apprendimenti.

Le stesse famiglie forniscono una connotazione positiva e negativa della situazione vissuta (Santagati, Barabanti, 2020; Moretti, Briceag, Morini, 2021; Tucci, Mori, Rossi, 2022; Nirchi, Cellamare, 2022). Hanno apprezzato l'operato della scuola nella riprogettazione e riorganizzazione delle attività didattiche in tempi brevi; l'utilizzo di nuovi canali di comunicazione, quali i social media e la messag-

gistica istantanea per una maggiore tempestività nella diffusione e condivisione delle informazioni; e nuove occasioni di ri-connessione socio-educativa. Le famiglie annoverano tra i punti critici: le conseguenze derivate dal venir meno della relazione diadica in presenza; il sovraccarico di impegno nel seguire più figli frequentanti il primo ciclo d'istruzione; la difficile gestione del nuovo ambiente di apprendimento a causa di una scarsa alfabetizzazione digitale.

Nella ricognizione della letteratura, la percezione dei dirigenti scolastici appare piuttosto positiva: la qualità della rete sociale ha inciso sulla partecipazione degli studenti alla vita scolastica e, inoltre, confermano l'arduo lavoro delle istituzioni scolastiche nel farsi carico delle esigenze degli allievi cercando di arginare le disuguaglianze (Censis, 2020; D'Addelfio, Albanese, 2021; Ranieri, Ancillotti, 2021).

4. Conclusioni

Il processo di revisione della letteratura ha consentito di restituire una rappresentazione multidimensionale del fenomeno indagato mediante la percezione dei principali protagonisti (docenti, famiglie e dirigenti). I risultati emersi evidenziano specifiche criticità così come importanti potenzialità, tra le quali la centralità della collaborazione delle figure parentali nei processi formativi. La condizione emergenziale, in questo frame, si è rivelata un'opportunità per rileggere la corresponsabilità educativa e proporre nuovi modelli di condivisione. A tal proposito sarebbe auspicabile ripensare al ruolo delle famiglie e al loro contributo in termini di "potenziale valore aggiunto" per il miglioramento dei risultati di apprendimento delle studentesse e degli studenti. Operare una *ricostruzione educativa* (Dewey, 1984) che sia al contempo democratica e inclusiva, in grado di valorizzare l'apporto fornito dalla comunità educante.

Bibliografia

- Batini F., Barbisoni G., Pera E., Toti G., Sposetti, P., Szpunar G., Gabrielli S., Stanzione I., Dalledonne Vandini C., Montefusco C., Santonicola M., Vegliante R., Morini A.L., Scipione L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2), 47-72.
- Boonk L., Gijssels H.J., Ritzen H., Brand-Gruwel S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30.
- Censis (2020). *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*, <https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario%20della%20Transizione.pdf>
- Dewey J. (1984). *Experience and Education* (1938). In Id. *The Later Works, 1925-1953*, vol. 13. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- D'Addelfio G., Albanese M. (2021). Ripensare la corresponsabilità educativa tra scuola e

- famiglia: vissuti e riflessioni di dirigenti scolastici al tempo del Covid-19. *Dirigenti Scuola*, 40, 11-31.
- Epstein J.L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In S.B. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research: A research annual, Vol. 5. Literacy through family, community, and school interaction* (pp. 261-276). Elsevier Science/JAI Press.
- Istat (2021). *Rapporto sul benessere equo e sostenibile*, <https://www.istat.it/it/archivio/25476>
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 3-25.
- Moretti G., Briceag B., Morini A.L. (2021) Rethinking the school-family relationship: a research of distance learning in an emergency situation. *Qtimes - Journal of Education, Technology and Social Studies*, 11(2), 405-419.
- Naldini M. (2021). Welfare per le famiglie e Covid-19. *Social Policies*, 8(1), 177-181.
- Nirchi S., Cellamare S. (2022). The impact of digital technologies on the school-family relationship during distance learning. *QTimes - Journal of Education, Technology and Social Studies*, XVI, 8-31.
- Ranieri M., Ancillotti I. (2021). A scuola da casa. Uno studio esplorativo sulle relazioni educative al tempo del Covid-19. In P. Lucisano (Ed.), *Ricerca e Didattica, per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione* (pp. 93-105). Lecce: Pensa Multi-Media.
- Santagati M., Barabanti P. (2020). (Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19. *Media Education*, 11(2), 109-125.
- Save the Children (2020). *Secondo rapporto "Non da soli. Cosa dicono le famiglie"* https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/secondo_rapporto-nonda-so-li-cosa-dicono-le-famiglie.pdf.
- Scheerens J. (2018). *Efficacia e inefficacia educativa: Esame critico della knowledge base*. Dordrecht: Springer.
- Toci V.T., Mori S., Rossi F. (2022). Innovazione della scuola e partecipazione dei genitori: ruoli e relazioni possibili. *IUL Research*, 3(5), 44-62.

Il lavoro educativo come opportunità di rigenerazione sociale¹

Federico Zamengo

Professore Associato - Università degli Studi di Torino
federico.zamengo@unito.it

Paola Zonca

Ricercatrice - Università degli Studi di Torino
paola.zonca@unito.it

1. Il quadro della ricerca

Le recenti trasformazioni socio-economiche e sanitarie hanno riproposto al centro del dibattito pubblico la questione dei territori e il tema della coesione sociale. Per quel che ci interessa analizzare in questa sede, questi temi portano con sé alcuni specifici interrogativi: cosa significa lavorare con il territorio? In che modo farlo? Quale il ruolo e le funzioni dell'educatore all'interno della cornice della ricomposizione del legame sociale che non è strettamente quella di un impiego all'interno di un servizio specifico: rivolto all'infanzia o agli adolescenti o agli adulti in condizione di fragilità?

Quando si discute della centralità del territorio nel lavoro educativo, o di sviluppo di comunità territoriale, il riferimento è a ciò che sta "tra" i servizi (ad esempio tra scuola e extra-scuola, tra famiglia e associazionismo...). Insomma è un lavoro su quella rete: la sua esplicitazione, la sua manutenzione e, dove necessario, la sua attivazione.

In ambito europeo questa attenzione ad aver cura e a lavorare sui legami territoriali è espressa, ad esempio, da alcuni termini come il concetto di "regione funzionale", ovvero stabilire delle connessioni, anche transfrontaliere, tra territori simili. È anche su questo costruito che nascono alcuni finanziamenti come quelli legati al Fondo Sociale Europeo (Alcotra, Interreg), sulla base dei quali si originano le considerazioni proposte.

Riferendosi al territorio, Tramma ha utilizzato di recente una metafora efficace: ha parlato di un "territorio a fisarmonica" (2019): ogni persona, anche nel corso della sua giornata, appartiene a molti territori differenti, compresi quelli digitali: in qualche modo la nostra esperienza del territorio può restringersi fino all'uscio di casa, ma anche ampliarsi fino a confrontarsi con realtà che sono materialmente anche molto distanti da noi.

¹ Il contributo è frutto di lavoro congiunto, in particolare Federico Zamengo ha scritto il paragrafo 1 e Paola Zonca i paragrafi 2 e 3.

Concentrarsi allora sul lavoro educativo teso a costruire legami e a sviluppare comunità, obbliga a fare i conti con questa multi-appartenenza, partendo da un approccio “place based” (Barca, 2009). Tale costrutto rappresenta una possibile lente di ingrandimento con cui “leggere” questa attenzione ai territori: in breve, per costruire comunità locale, migliorare la coesione socio-territoriale di una realtà sociale, non è possibile esportare e impiantare modelli “di successo” promossi altrove, ma occorre partire da cosa quel contesto è, dalle sue peculiarità e quali risorse è disponibile ad attivare. Come individuare le risorse e riconoscere le competenze delle comunità (Caldarini, 2008)? E ancora, come accompagnare, sostenere e promuovere legami generativi all’interno di un territorio? Ma anche, quali criticità possono incontrare, nel loro lavoro, gli educatori che agiscono sul territorio con l’obiettivo di (ri)generare i legami sociali?

Ovviamente non possiamo rispondere in modo esaustivo a queste domande, si tratta più semplicemente di aprire alcune questioni, così come sono emerse all’interno di due progetti di ricerca che hanno visto la collaborazione tra Università e due Consorzi della Provincia di Cuneo, legati ai programmi di sviluppo promossi dal Fondo Sociale Europeo. Focus dei progetti sono stati alcune aree di montagna (le cosiddette aree interne) e zone pedemontane, periferiche rispetto ai più grandi centri urbani. In queste ricerche abbiamo raccolto la testimonianza di circa una settantina di professionisti (educatori, assistenti sociali, cittadini portatori di interesse, testimoni privilegiati) che lavorano, più o meno consapevolmente, all’interno della prospettiva dello sviluppo di comunità. Ci proponiamo brevemente di offrire alcune suggestioni a partire da queste testimonianze.

2. L’educatore tra invisibilità, scadenze e tempi “dispersi”

Per muoversi nelle direzioni accennate è necessario conoscere il territorio, avere familiarità con le comunità e investire in questi processi notevoli risorse in termini di tempo, ma nello sviluppo di comunità i tempi di lavoro sono dilatati, si investono nella cura dei legami energie che, a detta degli educatori, sembrano “invisibili”, si tratta in particolare di un tempo che non sempre è riconosciuto ed evidente.

Quello che l’educatore mette in atto è spesso un lavoro di cucitura impercettibile di relazioni, la tessitura di trame intangibili di rapporti, la realizzazione di un rammendo (Luongo, Morniroli, Rossi Doria, 2022) o, meglio, un ricamo dei legami sociali che apre la strada della partecipazione sociale. Si deve infatti convenire che quasi mai queste operazioni hanno frutti immediati e l’impegno profuso risulta, talvolta, non proporzionato ai risultati. Capita, inoltre, che gli amministratori non siano sensibili all’importanza di questo ruolo o che a decisori politici e committenti non sia chiaro il vantaggio di lavorare in termini di sviluppo di comunità. Cadei a tal proposito osserva che si realizza una “eclissi della dimensione pubblica e politica della professione educativa” (2022, p. 36).

D’altra parte l’incertezza e la precarietà che sovente caratterizzano il lavoro

degli educatori si connotano come ulteriore elemento di criticità: un'educatrice afferma “se scado come lo yogurt, come posso costruire un progetto di vita?”, da ciò deriva un forte senso di frustrazione che si lega alla difficoltà di mostrare il senso del proprio lavoro, al percepirsi – come affermano alcuni degli intervistati – formiche o gocce nel mare o, ancora, tessitori di invisibili ragnatele, che non si notano a meno di non imbattearsi direttamente.

Per quanto attiene l'investimento di tempo, risorse ed energie, dalle testimonianze emerge un sentire comune: sembra che incontrarsi, riunirsi, parlare faccia perdere tempo, ma in realtà se c'è una buona organizzazione questi momenti possono far guadagnare tempo, sono occasioni per scoprire appunto risorse e competenze non sempre visibili e che rischiano di restare nascoste, invece facendole emergere possono essere mobilitate. Certo, si deve riconoscere che nel breve periodo il lavoro di comunità non rende autonome le comunità, non diminuisce il lavoro dell'operatore, perché possono aumentare il bisogno di coordinamento e il lavoro di cura dei legami, ma è un incremento di tempo che aumenta, a lungo termine, anche la qualità della vita della comunità (Zamengo, 2019). Alcuni educatori rischiano però di percepire unicamente la fatica, sentono che le reti vanno curate, ritessute, rammendate e il lavoro, quando la rete si amplia e se funziona bene, si dilata anziché ridursi. Nuovamente si tratta di una questione di riconoscimento, e forse è un atteggiamento che sconta anche l'errore di interpretare quello dello sviluppo di comunità al pari del lavoro educativo che si realizza col singolo: l'educatore tende a lavorare per la propria inutilità, meglio lavora più l'altra persona diventa autonoma e ha sempre meno bisogno, le comunità invece, almeno nei momenti iniziali, chiedono maggiori investimenti in termini di risorse ed energie.

Un'ulteriore criticità del lavoro educativo con la comunità si riscontra nel fatto che a volte è proprio l'andare oltre dell'educatore – ad esempio coltivando rapporti informali, interconnettendo realtà territoriali, costruendo fiducia – a dare un valore aggiunto al suo lavoro e a “produrre” risultati, ma in questo meccanismo di investimento personale accade che la passione arrivi ad erodere la vita privata. Essere motivati, raggiungere, superando i confini spazio-temporali e personali, una piena realizzazione professionale ed essere utili alla comunità può far scivolare in una condizione lavorativa in cui stabilire dei limiti di orario o moderare il flusso di lavoro diventa sempre più problematico. Con un effetto a tratti paradossale perché il lavoro sul territorio sembra maggiormente flessibile ma, lungi dal divenire tempo libero da gestire, può tradursi in lavoro senza orario e senza confini (da spendere per gestire la burocrazia, i contatti, le rendicontazioni e i momenti informali).

3. Prospettive future: quale formazione per l'Educatore per lo Sviluppo Sociale del Territorio?

Chiaramente queste riflessioni aprono il tema della formazione, nello specifico quale formazione per questo lavoro sociale? Quali competenze e strumenti per questi educatori? Quale formazione iniziale ma anche continua?

Accanto al lavoro, anche politico, di riconoscimento della professione (Iori, 2018) una questione prioritaria è forse lavorare sulla comunicazione del lavoro educativo, come si può rendere maggiormente visibile e, prima ancora, come se ne controllano gli effetti e come si valuta l'impatto (Falcinelli, 2021) delle azioni messe in atto? Sono questi argomenti che dovranno certamente trovare più spazio nei nostri curricula.

Bibliografia

- Barca F. (2009). *An Agenda for a Reformed Cohesion Policy*. European Commission.
- Cadei L., Simeone D., Serrelli E., Abeni L. (Eds.). (2022). *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*. Brescia: Scholé.
- Caldarini C. (2008). *La comunità competente. Lo sviluppo locale come processo di apprendimento collettivo. Teorie ed esperienze*. Roma: Ediesse.
- Falcinelli F. (Ed.). (2021). *L'educatore professionale oggi. Formazione, competenze, esperienze*. Roma: Carocci.
- Iori V. (Ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Tramma S. (2019). *Educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Zamengo F. (2019). *Senso e prospettive del lavoro di comunità*. Milano: FrancoAngeli.

Non più collettivo, non sempre comunità: il lavoro nella crisi dei legami relazionali e sociali

Federico Zannoni

Professore Associato - Università di Bologna
federico.zannoni3@unibo.it

1. L'ideale collettivo

“È mia convinzione, dunque, che un lavoro che non miri alla creazione di valori non costituisce un fattore positivo di educazione e che anche il cosiddetto lavoro scolastico deve assumere quale punto di riferimento l'idea dei valori che dal lavoro stesso possono essere creati” (Makarenko, 2007, pp. 101-102): le opere e il pensiero di Anton Semënovi Makarenko, seppure debbano essere analizzati e considerati tra le maglie utopiche e storicamente definite di una rivoluzione politica che ambiva a farsi modello esistenziale, attorno a cui costruire e formare nuove generazioni di donne e uomini sovietici, sanno rifuggire dall'ambiguità di posizioni indistinte, per confusione o per pavidità, per porre con efficace nettezza i propri presupposti e le direzioni verso cui si muovono. Nella sua prospettiva, il ricorso al lavoro produttivo nei contesti educativi è funzionale alla promozione di valori, divenendo innanzitutto strumento di educazione etica e morale. A partire dall'esperienza nella Colonia Gor'kij, raccontata nel *Poema pedagogico*, Makarenko aveva elaborato un modello educativo che ambiva a trasformare il soggetto orientandolo verso ideali capaci di realizzare una *umana felicità* basata sullo sforzo individuale e sociale, sul lavoro produttivo, sulla responsabilità personale e collettiva. Impegnando i turbolenti *besprizornye* nel lavoro organizzato e associato, finalizzato alla produzione, Makarenko intendeva restituirli alla vita in società, consentendo loro di sperimentare e introiettare i valori della solidarietà, della coesione e della cooperazione. Nella sua pedagogia della *praxis*, il lavoro non era fine a se stesso, espediente per tenere occupati i ragazzi distogliendoli dall'ozio, ma diveniva il mezzo privilegiato per educare socializzando dentro il collettivo, praticando valori e principi come il coraggio, l'altruismo, l'onestà, la disciplina e la libertà.

2. Legami in crisi

Il collettivo in Makarenko è concetto, principio e realizzazione (Cerrocchi, 2022): è “un libero gruppo di lavoratori raccolto per fini comuni e per un lavoro comune, in una organizzazione comune” (Kaminski, 1952, p. 54). Pur contestualizzata nella realtà sociale, geopolitica e culturale dell'Unione Sovietica negli anni Venti

e Trenta del Novecento, la riflessione makarenkiana contiene elementi di sicuro interesse, che possono costituire il punto di partenza per studi e analisi che intendano mettere al centro il rapporto tra lavoro, individuo e comunità, e il modo in cui l'educazione può intervenire nelle interazioni tra questi. Penetrando nell'intreccio tra le storie individuali delle singole persone e le grandi storie delle evoluzioni e delle trasformazioni delle comunità e delle società, appare lampante l'evidenza che il lavoro non costituisca, per un soggetto così come per un gruppo di individui, soltanto un mero strumento per ottenere il denaro necessario al sostentamento e, in certi casi, all'arricchimento; al contrario, è anche un importante elemento di definizione identitaria e di emancipazione relazionale: si lavora per guadagnare denaro, ma anche per appartenere a un gruppo, a una categoria, a una comunità, assumendo ruoli e intrecciando rapporti umani. Che si tratti (o si sia trattato) di "classe", di "equipe", di "squadra", di "comparto", di "associazione", di "gruppo", di "corpo", la dimensione comunitaria ha da sempre permeato l'esperienza dell'essere lavoratore.

Le ricerche sui significati e sul valore del lavoro (Sarchielli, 2008) sono concordi nel sottolineare che il complesso processo dell'esperienza lavorativa non è sostenuto soltanto dall'acquisizione di reddito, ma anche dall'intreccio di motivazioni sottostanti all'importanza attribuita all'essere e sentirsi competenti nel fare qualcosa che si considera rilevante, alla definizione e alla consapevolizzazione di processi identitari connessi al riconoscersi come lavoratore, alla costruzione di relazioni soddisfacenti con colleghi e altre persone del contesto lavorativo, all'ottenimento di gratificazioni materiali e simboliche, alla legittimazione e all'accrescimento di una posizione sociale.

Oggi che tecnologie, dematerializzazione e *smart working* sono prepotentemente penetrati nell'organizzazione e nella prassi lavorativa, rendendo meno necessario l'incontro tra colleghi, o tra dipendenti e dirigenti, oggi che l'individualismo di matrice neoliberista conferisce connotazioni solipsistiche, competitive ed egoistiche ai valori e alle prospettive delle persone (Zannoni, 2021), oggi che la solitudine viene considerata la seconda pandemia di questi tempi, la connotazione comunitaria e relazionale dell'esperienza lavorativa è più fragile e soggetta a numerose situazioni di crisi. Come è possibile perseguire finalità collettive e prospettive valoriali nella dimensione lavorativa, quando la flessibilità occupazionale, l'insicurezza e la precarietà, la ridotta qualità e la prevalenza di relazioni di tipo individualistico e strumentale impoveriscono le opportunità di poter essere riconosciuti, elaborare riferimenti condivisi e radicarsi in una collettività professionale e produttiva?

Si costruisce comunità quando è possibile sostarvi lungo, restarci per conoscersi reciprocamente ed elaborare comunanze, consolidare legami significativi, riscontrare oltre i conflitti e la diversità dei punti di vista l'esistenza di una razionalità condivisa (Benasayag, Cohen, 2022); al contrario, oggi, i lavoratori e le lavoratrici si trovano in molti casi coinvolti nel vortice nevrotico delle ripetute piccole e grandi transizioni: dalla scuola al lavoro, da un lavoro all'altro, quando non alla disoccupazione, ma anche da un ruolo all'altro, da una promozione a un trasferi-

mento, in un divenire che implica tempi sempre più ravvicinati e che impone significativi condizionamenti anche negli ambiti extralavorativi dell'esistenza delle persone, sovente contribuendo in modo preponderante a determinarne le traiettorie.

Nel suo recente saggio, eloquentemente intitolato *Il secolo della solitudine* (2021), Noreena Hetz lancia l'allarme sugli esiti di alcune ricerche e sondaggi, effettuati negli anni immediatamente precedenti l'evento della pandemia di Covid 19 – periodo antecedente, tra le altre cose, la grande diffusione delle forme di *smart working* e di distanziamento sociale, il che lascia ipotizzare, nel presente, un ulteriore aggravamento dei fenomeni che sono emersi – che hanno certificato la condizione di solitudine che sempre di più attanaglia i lavoratori dei nostri tempi: stando a quei dati, nel mondo, il 40% degli impiegati ammetterebbe di sentirsi solo sul lavoro; nel Regno Unito, tale dato salirebbe al 60%; negli Stati Uniti una persona su cinque non avrebbe nemmeno un amico nell'esercizio della propria professione; a livello globale, l'85% dei lavoratori non si sentirebbe coinvolto nella propria professione, e il livello di coinvolgimento sarebbe strettamente correlato all'intensità della percezione di sentirsi legati ai colleghi e ai datori di lavoro.

3. Affrontare la complessità

I lavoratori che si percepiscono soli, che non riescono a stabilire legami significativi con i vicini di scrivania o di postazione, tendenzialmente sono portati a essere meno produttivi; allo stesso tempo, la permeabilità di un ultraliberismo che, dall'ambito economico, è penetrato nei valori, nelle visioni del mondo, nelle modalità relazionali e nelle prospettive esistenziali delle persone (Todorov, 2012), antepo- nendo la dimensione individuale e individualistica a una collettività percepita in modo perlopiù strumentale, funzionale agli interessi del singolo, oppure conflittuale, popolata da presenze in competizione nella grande lotta per accaparrarsi averi e visibilità, apparenze e denaro: si tratta delle due, contrapposte manifestazioni di come, nell'attuale società globalizzata (Contini, 2002), non è possibile considerare in modo separato le dinamiche intrapersonali, relazionali ed emozionali rispetto a quelle del *business*, degli affari, della politica, dal momento che tutte convergono nella inestricabile complessità in cui ogni giorno si dipanano le vicende degli uomini e delle donne del nostro tempo. Alla luce di tutto ciò, una riflessione finalizzata a interventi pertinenti ed efficaci, anche sul piano pedagogico e educativo, risulta quanto mai necessaria.

Bibliografia

Benasayag M., Cohen T. (2022). *Del dialogo nella complessità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
 Cerrocchi L. (2022). Anton Semënovi Makarenko. Educare vuol dire cambiare nell'«al-

- ternativa» di una disciplina cosciente. In A. Mariuzzo (Ed.), *Dalla compassione all'educazione. Vie emancipative comunitarie nel Novecento*. Bologna: il Mulino.
- Contini M. (2002). *La comunicazione intersoggettiva fra solitudine e globalizzazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Hertz N. (2021). *Il secolo della solitudine. L'importanza della comunità nell'economia e nella vita di tutti i giorni*. Milano: il Saggiatore.
- Kaminski A. (1952). *La pedagogia sovietica e l'opera di A. Makarenko*. Roma: Armando.
- Makarenko A.S. (2007). *La pedagogia scolastica sovietica*. Roma: Armando.
- Makarenko A.S. (2010). *Poema pedagogico*. Roma: l'Albatros.
- Sarchielli G. (2008). *Psicologia del lavoro*. Bologna: il Mulino.
- Todorov T. (2012). *I nemici intimi della democrazia*. Milano: Garzanti.
- Zannoni F. (2021). *Il ciondolo spezzato. Spazi, forme e percorsi d'amicizia*. Milano: Franco-Angeli.

Sessioni Parallele

Sessione E

Sistemi educativi, orientamento, contesti professionali.

Prospettive teoriche e metodologiche
per una nuova alleanza educativa *lifewide*

Relazioni introduttive

Paola Aiello

Teresa Grange

Cristina Palmieri

Interventi

Fabio Alba	Nicola Lovecchio
Cinzia Angelini, Angela Piu	Vanessa Macchia, Annemarie Augschöll
Federica Baroni	Blasbichler
Chiara Biasin	Giuseppina Manca, Luisa Pandolfi
Michele Cagol	Immacolata Messuri
Rosa Cera	Daniele Morselli
Ferdinando Cereda	Angela Muschitiello
Giorgio Crescenza	Francesca Oggionni, Marialisa Rizzo
Lorenza Da Re	Lorenza Orlandini
Paolo Di Rienzo	Giulia Pastori
Concetta Ferrantino, Maria Tiso	Alessandra Rosa, Andrea Ciani
Gabriella Ferrara	Nicoletta Rosati
Daniela Frison	Veronica Russo
Tiziana Iaquina, Patrizia Oliva	Francesca Torlone
Concetta La Rocca, Massimo Margottini	Elisa Truffelli
Leonarda Longo, Valeria Di Martino	Cinzia Zadra

Relazioni introduttive

L'orientamento come esercizio di agentività: prospettive inclusive

Paola Aiello

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Salerno
paiello@unisa.it

1. Introduzione

La crisi del globalismo e il succedersi delle emergenze planetarie, divenute elementi ricorrenti e ordinari nell'esperienza di ogni persona, hanno generato una condizione di *impermanenza*, che informa l'esistenza e l'intera vita dell'individuo.

Tale situazione con un'inevitabile ricaduta sulla rappresentazione del sé, ha fatto vacillare quel sistema di diritti che, attraverso la stabilità, garantiva a ciascuno in passato la costruzione di un progetto di vita dotato di continuità e proiettato verso un futuro che *suonava come una promessa* (Benasayag, Schmit, 2004). “Stiamo entrando nella supersocietà [*emergente da*] un'integrazione non lineare, che mentre spinge verso una maggiore verticalizzazione, aumenta le disuguaglianze e apre nuovi conflitti”, scrivono Chiara Giaccardi e Mauro Magatti (2022, pp. 9-10), individuando in questo inedito costruito la cornice per leggere le dinamiche sociali *in fieri*, effetto della globalizzazione.

In questo scenario, le disuguaglianze e i conflitti sembrano rappresentare proprio il prodotto del sistema di interdipendenze che caratterizza il nostro pianeta, in cui la società diviene *super* perché impegnata in una crescita costante delle performance, nel disperato tentativo di riuscire a controllare l'*insecuritas* (Semerari, 2005) che rende gli individui sempre più “viandanti votati all'incertezza” (Morin, Kern, 1994, p. 175). Questa insicurezza, diffusa e pervasiva, sembrerebbe derivare, da una parte, da un'economia continuamente ristrutturata, che odia le routine e si basa sul breve termine; dall'altra, dall'assenza di traiettorie definite, di rapporti stabili e di obiettivi a lungo termine (Sennet, 1999, p. 99). La frammentazione dell'esperienza umana nei vari contesti di vita, la defuturizzazione, ovvero la difficoltà o addirittura la rinuncia a “pro-gettare il futuro” sono all'origine di una fragilità del sé (Polenta, 2015), rispetto alla quale il soggetto si trova nella necessità di svolgere una costante azione riflessiva che, a fronte della disaggregazione di cui egli fa esperienza, possa consentirgli una ricomposizione del proprio sé (Giddens, 1999).

In questa prospettiva, la necessità di orientarsi, di stabilire una corretta direzione nel proprio progetto di vita, di “camminare verso” un ideale esistenziale e, nel contempo, di compiere una ricerca delle proprie attitudini, nel gioco tra *vincoli e possibilità* (Ceruti, 1986), richiama il triplice profilo che l'orientamento assume

in ambito pedagogico rispetto alla *dimensione contestuale*, relativa ai rapporti con la realtà esterna e con le sue mutevoli forme socio-economiche e culturali, alla *dimensione individuale*, connessa alla consapevolezza del proprio sé, alla *dimensione formativa*, riferita all'individuazione del percorso più adeguato per la realizzazione del proprio progetto di vita.

2. Orientamento, agentività e inclusione

La riflessione proposta si sviluppa intorno a due nuclei tematici: da una parte, lo studio dei sistemi complessi adattivi, connesso alla didattica e ai processi educativi e formativi; dall'altra, il nesso tra agentività e inclusione.

Il modello sistemico sembra delineare una matrice coerente alla tematizzazione di concetti quali formazione, orientamento, organizzazione, *governance*, contesti e inclusione. È possibile individuare, in tal senso, in una cornice epistemologica irrinunciabilmente connessa alla complessità, l'appartenenza dei sistemi educativi ai *sistemi complessi adattivi* (Sibilio, 2014), di cui condividono le medesime caratteristiche, rintracciabili nell'autorganizzazione, nell'ologrammaticità, nell'adattamento, nella dialogicità e nell'autopoiesi.

Un primo elemento da rilevare, in una riflessione relativa ai sistemi educativi come sistemi complessi adattivi, è l'*assenza di una gerarchizzazione* tra le varie agenzie formative, che concorrono a determinare la complessità del sistema educativo. La scuola ha perso, oramai, il primato formativo, col conseguente moltiplicarsi dei luoghi della formazione e dell'educazione; già da anni, si parla di un *sistema formativo policentrico* (Frabboni, 1992) che se, da un lato, è certamente ricco di opportunità formative, dall'altro, risulta disorientante e dispersivo. Il passaggio da un modello centralistico ad un *modello territoriale* (Orefice, 1997) della formazione porta, dunque, con sé il rischio di un *gap* sempre più profondo tra processi formativi, contesti territoriali e sbocchi professionali. Evidentemente, si è trattato di un passaggio graduale, discontinuo e, talvolta, caratterizzato da piccole "perturbazioni" e/o cambiamenti improvvisi, che hanno prodotto effetti macroscopici a livello di sistema educativo.

Un ulteriore elemento di riflessione riguarda il rapporto tra le *singole parti* e il *sistema nella sua interezza* e, in particolare, la possibilità di rinvenire, nelle parti, informazioni relative al sistema sociale e culturale nella sua globalità. In questa prospettiva, l'idea di sistema può essere, quindi, attribuita tanto ai soggetti che entrano in formazione, quanto ai contesti, con i quali tali figure si relazionano e che contribuiscono, inevitabilmente, alla loro formazione (Cambi, Frauenfelder, 1984). Di qui, la rilevanza di cogliere le forme di interazione tra soggetti, oggetti e ambienti nei processi di adattamento e di cambiamento che interessano i singoli, come i sistemi educativi stessi.

Volendo offrire una visione dei sistemi educativi in riferimento alle proprietà e alle caratteristiche dei sistemi complessi adattivi, diventa, inoltre, necessario so-

fermarsi sulla *dialogicità*, sulle alleanze possibili tra sistemi, che operano con logiche differenti. Il sistema educativo costruisce, infatti, la sua identità e si specifica proprio in chiave dialogica, in relazione con gli altri sistemi, definendosi nella dinamica tra *individuazione* e *differenziazione*, come in quella tra *innovazione* e *tradizione*. Questi stessi processi sono attribuibili, del resto, anche al soggetto nella sua evoluzione, che non può prescindere dai processi decisionali e previsionali; questi ultimi consentono a ciascuno, nella sua particolare e unica condizione di vita, di autodeterminarsi e di autodeterminare il proprio sviluppo (Murdaca et al., 2023).

Una prospettiva inclusiva presuppone, quindi, non solo un'attenzione ai contesti, ma anche all'agire che si realizza in essi, in una logica di "causazione triadica reciproca" (Bandura, 1997, pp. 26-27); pertanto, assume un ruolo centrale il concetto di agentività (Biesta, Tedder, 2007; Emirbayer, Mische, 1998; Sibilio, Aiello, 2015), che si origina da quegli orientamenti culturali che hanno indotto a non ritenere più l'*azione* e le *strutture* due entità separate e autonome con diversi livelli di importanza, bensì due elementi che, condizionandosi a vicenda, sono responsabili dei cambiamenti, dell'evoluzione delle realtà sociali e dei sistemi educativi.

In quest'ottica, va da sé che le azioni di orientamento, le politiche di *governance*, le pratiche educative non possono prescindere dalla necessità di promuovere, sia nelle professionalità coinvolte sia nei destinatari delle azioni formative, l'esercizio dell'agentività, come competenza specifica, acquisibile nell'interazione dei contesti e che si sostanzia nella capacità di leggerli e di interpretarli per coglierne gli *inviti ad agire* (Gibson, 1979, p. 129) provenienti dal contesto. L'esercizio dell'agentività favorisce, anche attraverso azioni orientative, la discrezionalità delle scelte (Berthoz, 2009); le percezioni circa le proprie capacità di organizzare e di eseguire le sequenze di azioni necessarie per produrre determinati risultati; i processi di pensiero che regolano la transazione con l'ambiente senza sottostimare le ricadute possibili su se stessi, sugli altri e sul contesto, secondo un principio di responsabilità diffusa, che riguarda, sempre più, tutti e ciascuno, la totalità dei sistemi educativi e delle professionalità in essi coinvolte.

3. Conclusioni

La lettura dell'orientamento come processo connesso all'esercizio dell'agentività contribuisce ad arginare il rischio di un agire didattico funzionale a una veicolazione/trasmisione di saperi riproduttivi e di una formazione tecnicistica e specialistica, orientata dal mercato del lavoro e ad esso esclusivamente protesa.

Particolare rilevanza assume, in tale scenario, il processo di formazione di operatori, docenti, educatori, quali figure di sistema le cui professionalità concorrono all'efficacia degli interventi formativi. Un'efficacia strettamente legata a un ulteriore elemento che qualifica gli interventi formativi, ossia l'inclusione, la cui indubbia trasversalità, nei sistemi educativi e nei processi formativi, induce a ritenerla la

bussola che possa orientare le teorizzazioni sull'educazione, le azioni di governance e le attività progettuali finalizzate a promuoverla.

È auspicabile, pertanto, che l'impegno verso l'inclusione intercetti nell'orientamento quel dispositivo formativo che, non considerando scissi l'orientare con l'educare, richiami la responsabilità pedagogica di realizzare un'armonizzazione entro unità apparentemente discrete che, di fatto, trovano la loro ragion d'essere in un *continuum* formativo, che si dispiega tra dimensione culturale e professionale, tra inclinazioni individuali e opportunità sociali.

Bibliografia

- Bandura A. (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman & Co (tr. It. *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, 2000).
- Benasayag M., Schmit G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Berthoz A. (2009). *La Simplexité*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Biesta G.J.J., Tedder M. (2007). Agency and Learning in the Life-course: Towards and Ecological perspective. *Studies in the education of Adults*, 39(2),132-149.
- Cambi F., Freunfelder E. (1994). *La formazione, Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.
- Ceruti M. (1986). *Il vincolo e la possibilità*. Milano: Feltrinelli.
- Emirbayer M., Mische A. (1998) "What Agency?". *American journal of sociology*, 103, 962-1023.
- Frabboni F. (1992). *Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra «Policentrismo» e «Specialismo»*. Firenze: La Nuova Italia.
- Giaccardi C., Magatti M. (2022). *Supersocietà. Ha ancora senso scommettere sulla libertà?* Bologna: il Mulino.
- Gibson J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton: Mifflin and Company.
- Giddens A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University (tr. it. *Identità e società moderna*, S. Maria Capua a Vetere, Ipermedium, 2001).
- Giddens A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University (tr. it. *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*. Bologna, Il Mulino, 1994).
- Morin E., Kern A.B. (1993). *Terre-patrie*. Paris: Seuil (tr. it. *Terra-patria*, Raffaello Cortina, Milano, 1994).
- Murdaca A.M, Nuzzaci A., Vitale A., Orecchio F. (2023). *Giovani, lavoro e identità professionale: bisogni, valori ed autodeterminazione negli adolescenti. Nuova Secondaria*, 5, 155-173.
- Orefice P. (1997). *MOTER – Modello territoriale di programmazione educativa e didattica*. Napoli: Liguori.
- Polenta S. (2015). Defuturizzazione e fragilità del sé. Essere attori del proprio progetto di vita. *Metis*, anno V, 1. Retrieved April 23, 2003, from: <http://www.metisjournal.it/metis/anno-v-numero-1-062015-leducazione-ai-tempi-della-crisi/128-saggi/698-defuturizzazione-e-fragilita-del-se-essere-attori-del-proprio-progetto-di-vita.html>

- Semerari G. (2005). *Insecuritas. Tecniche e strategie di salvezza*. Milano: Spirali.
- Sennet R. (1998). *The Corrosion of Character, The Personal Consequences Of Work In the New Capitalism*. New York-London: Norton (trad. it. *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano, 1999).
- Sibilio M., Aiello P. (Eds.). (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Sibilio M. (2014) *La Didattica Semplessa*. Napoli: Liguori.

Relazioni introduttive

Sul ruolo culturale della ricerca educativa: nuovi contesti e alleanze in prospettiva pedagogica

Teresa Grange

*Professoressa Ordinaria - Università della Valle d'Aosta
t.grange@univda.it*

L'esigenza di ridefinire, rilanciare, innovare precipue alleanze tra sistemi educativi, orientamento e prospettive professionali si iscrive nella consapevolezza delle trasformazioni che connotano le dimensioni individuale, interazionale e sociale della contemporaneità. Tali cambiamenti integrano in modo strutturale la complessità, la fluidità, l'incertezza, il rischio: un approccio pedagogico, la cui logica ermeneutica è orientata al possibile, offre una chiave critico-interpretativa pertinente e creativa in termini di coevoluzione di individui, contesto e società. Questa simultaneità interdipendente di movimento impone sguardi multiprospettici, flessibilità, adattabilità, riflessività nel trattare – insieme – questioni di senso e questioni di metodo rispetto al ruolo della ricerca educativa in generale, e di quella pedagogica in particolare, nella promozione di uno sviluppo umano emancipante, congruo e sostenibile in tutte le fasi dell'esistenza, in ogni aspetto e in ogni ambito della vita.

1. Paradigmi, metodi, significati

Se la ricerca pedagogica e didattica offre un supporto alla decisione e alla scelta (Paparella, 2012) fondato su modelli di intelligibilità del fatto educativo (Crahay, 2002) inteso nella sua unicità, nella sua contestualità come pure nelle possibili e non prefigurate declinazioni della sua trasferibilità, la valorizzazione del ruolo della ricerca nella sua interazione con le politiche e le pratiche educative in relazione con le istanze mutevoli della realtà sociale ed economica passa attraverso un chiaro posizionamento di carattere culturale, alla De Vries (1990), pienamente partecipe del dibattito democratico intorno all'idea di società che ispira la progettualità educativa, formativa e professionale. Si tratta di contribuire all'impostazione dei problemi, prima che alla loro soluzione tecnica; di (ri)formulare domande, prima di dare risposte; di proporre l'elaborazione plurale di significati, anziché fornire piste definite di azione. In accordo con l'epistemologia pedagogica, teoria e prassi, mezzi e fini conservano e nutrono ricorsivamente la loro inestricabile connessione, e anche la metodologia rimanda, coerentemente, a un insieme di pratiche che si riflette nel modo di porre il problema, nelle strategie di raccolta e di analisi dei dati, nelle dinamiche interpretative e nella scelta dei criteri di rigore (Karsenti, 2020).

In questo quadro, il “come” e il “perché” appartengono allo stesso arco ermeneutico e il sapere pedagogico dispiega apertamente la sua natura di “sapere implicato” (Viganò, 2019, p. 349) che, nel richiamare intenzionalità e valori, definisce l’efficacia in modo relativo, con riferimento a fini che sono frutto di scelte e, conseguentemente, implicano responsabilità. Come osservano Pivarova, Powers e Fischman (2020) gli approcci emergenti nella ricerca educativa travalicano la “guerra dei paradigmi”: non ci sono metodi adatti ad affrontare qualsiasi problema né questioni districabili con qualsiasi metodo quindi le gerarchie e le contrapposizioni (per esempio tra ricerca quantitativa e qualitativa) risultano fatue e inconsistenti; domande inedite richiedono nuovi metodi che, a loro volta, conducono a rivisitare concetti e teorie, e sollecitano un’apertura inter e transdisciplinare sia per l’individuazione di ulteriori oggetti di ricerca sia per lo sviluppo, l’adattamento e l’integrazione di procedure rigorose innovative. Inoltre, le angolazioni da cui mettere a fuoco le sfide attuali sono molteplici: orientamento, formazione e lavoro non possono prescindere dalle prospettive di senso riguardanti, per esempio, l’inclusione, il contrasto alle disuguaglianze, l’interculturalità, la parità di genere, la sostenibilità (Colás-Bravo, 2021); al variare dei quadri interpretativi e degli specifici significati condivisi cambieranno le finalità, le priorità, le entrate concettuali, i metodi e le strategie investigative.

2. Ricerca educativa e bene comune

Nello scenario complesso e mutevole del nostro tempo, la ricerca pedagogica svolge il suo ruolo culturale promuovendo nuove alleanze, costruite secondo criteri coerenti con la natura e la vocazione umanizzante ed emancipante dell’educazione. L’alleanza, infatti, presuppone una responsabilità comune rispetto a un progetto condiviso che, nell’esprimere – e al tempo stesso, interpretare – una particolare visione della realtà, necessita di essere collocato in un orizzonte di senso concettualmente fondato ed eticamente orientato. Così, nella prospettiva pedagogica, un’alleanza meramente strumentale tra percorso formativo e sviluppo professionale non è praticabile, in quanto, nella sua riduttiva, contingente, funzionalità potrebbe risultare alienante; un’alleanza incentrata su logiche di mercato legate alla domanda e all’offerta, volta a indirizzare prioritariamente le scelte formative e professionali in relazione all’occupabilità presunta o auspicata, non è proponibile perché, oltre a trascurare il principio di integralità che impone di considerare la persona nelle sue innumerevoli sfaccettature, porrebbe limiti arbitrari alle potenzialità di sviluppo futuro.

Le alleanze generative implicano l’attivazione di processi che consentano di pensare il cambiamento mentre prende forma in situazione attraverso la partecipazione e la negoziazione; la ricerca pedagogica interagisce in questi processi evidenziando la saldatura tra gli aspetti strumentali e le opzioni etiche e concettuali. Peraltro, la consapevolezza e la traduzione operativa del legame tra ricerca e bene comune, nella percezione dei ricercatori come dei decisori politici e di coloro che

operano sul campo, costituisce una delle sfide della definizione di qualità della ricerca educativa contemporanea (Welsh, 2021, p. 187).

Per quanto concerne l'orientamento, il discorso sulle tecniche si inserisce dunque nel più ampio confronto sugli approcci: il dibattito si sposta dalle pratiche (la loro efficacia, accessibilità, funzionalità) alla rilevanza, alla pertinenza, alla congruenza delle scelte rispetto a principi e criteri opportunamente esplicitati e condivisi. Se l'orientamento è, come spiega Paparella, orientamento al mondo, cioè "fare esperienza della libertà [...] sentirsi autentici e perciò non soltanto distinti dagli altri, ma anche titolari, insieme agli altri, della capacità di scegliere e di padroneggiare la realtà" (2023, p. 163), ciò che diventa fondamentale per orientarsi e per sostenere la propria crescita personale e professionale è la capacità di costruire una progettualità consapevole, di leggere il contesto per coglierne le opportunità, di sviluppare risorse per far fronte agli imprevisti e alle crisi, di coltivare valori e ideali, di esplorare scientemente nuove traiettorie di vita (Grange, Annovazzi, 2022). Un paradigma olistico, basato sul costruzionismo sociale, come il *Life Design* (Savickas, 2012) pare allora più appropriato per elaborare significati atti a imbastire itinerari formativi che offrano feconde opportunità di orientarsi nel contesto odierno, rispetto a modelli di *matching*, fondati sul presupposto di una relativa stabilità delle caratteristiche delle persone e dei contesti, assunto che non trova riscontro nella società attuale.

L'esame critico dei paradigmi è un punto di partenza, ma l'alleanza si alimenta nella costruzione di un agire orientativo che disvela via via particolari temi e problemi (benessere organizzativo, personale e sociale; competenza professionale specifica o trasversale; tempo di vita e tempo di lavoro ecc.), di cui si valuta il rilievo, l'interesse, l'urgenza, la letteratura scientifica, riconfigurando il contesto, e, contemporaneamente, stimolando la ricerca pedagogica nella pienezza del suo ruolo culturale di promozione di cambiamento positivo.

Bibliografia

- Colás-Bravo P. (2021). Retos de la Investigación Educativa tras la pandemia COVID-19. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 319-333.
- Crahay M. (2002). La recherche en éducation: une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale. In F. Leutenegger, M. Saada Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en Sciences de l'Éducation* (pp. 253-273). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- De Vries G.H. (1990). *De Ontwikkeling van Wetenschap* [The Development of Science]. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Grange T., Annovazzi C. (2022). Convegno di Calais e Life Design: come lo sviluppo di competenze possa promuovere inclusione e benessere, favorendo progettualità futura. 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* (pp. 296-306). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Karsenti T., Savoie-Zajc L. (Eds.). (2018). *La recherche en éducation: Étapes et approches*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Paparella N. (2012). *L'agire didattico*. Napoli: Guida.
- Paparella N. (2023). Apprendere, produrre, creare nella infosfera. In N. Paparella, A. Tarrantino (Eds.), *Per una pedagogia di frontiera. Apprendere, vivere, creare nella città multietnica, inclusiva e resiliente* (pp. 156-172). Milano: FrancoAngeli.
- Pivovarova M., Powers J.M., Fischman G.E. (2020). Moving beyond the paradigm wars: emergent approaches for education research. *Review of research in education*, 44(1), VII-XVI.
- Savickas M.L. (2012). Life Design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19.
- Viganò R. (2019). Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. Contributi scientifici internazionali e questioni aperte. *Pedagogia Oggi*, 2, 342-354.
- Welsh R.O. (2021). Assessing the Quality of Education Research Through Its Relevance to Practice: An Integrative Review of Research-Practice Partnerships. *Review of Research in Education*, 45,170-194.

Relazioni introduttive

L'orientamento come competenza professionale, tra formazione e lavoro nei contesti educativi. Elementi di criticità

Cristina Palmieri

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Milano-Bicocca
cristina.palmieri@unimib.it

1. L'orientamento tra attenzioni educative e milieu pedagogici

L'orientamento, ritenuto dallo stesso Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza una delle priorità da perseguire trasversalmente nel sistema educativo formale e scolastico¹, tende a configurarsi oggi non solo come un insieme di interventi mirati a formare competenze funzionali al mondo del lavoro, ma anche come un insieme articolato di azioni attraverso cui sostenere le persone nell'affrontare, in un mondo contrassegnato dall'incertezza, le cosiddette “transizioni” esistenziali, formative e professionali (Galimberti, 2021) promuovendo a livello individuale e sociale, anche nella prospettiva del contrasto alle disuguaglianze, risorse e capacità per costruire attivamente traiettorie esistenziali originali e possibili (Cohen-Scali, Rossier, Nota, 2018; Guichard, Huteau, 2023; Soresi, Nota, 2020).

Si evince pertanto che l'orientamento interessi tutti i contesti in cui tali transizioni sono attraversate. Dal punto di vista pedagogico, ciò significa che ogni contesto, nella sua quotidianità, è, di fatto, un potenziale ambiente formativo, capace di aprire (o chiudere) l'accesso ad altri contesti, tanto nella vita privata come in quella formativa e lavorativa. Perché in e tra i diversi contesti di vita e di formazione sia possibile supportare le transizioni individuali, è necessario attivare dunque una sorta di sensibilità diffusa non solo per l'educazione ma anche e soprattutto per l'orientamento pedagogico, concepito in senso ampio. L'idea è che l'orientamento, anche nel momento in cui sia oggetto di interventi necessari e mirati da parte di professionisti specializzati, necessiti comunque di un *milieu* (Ferrante, Palmieri, 2015), ovvero di un “ambiente” coerente con la finalità di tali interventi: consentire a tutti coloro che entrano nel sistema educativo e formativo, proprio perché “dentro” tale sistema, di acquisire quegli strumenti al tempo stesso emotivi e cognitivi, più propriamente “esistenziali”, che permettono a ciascuno/a di fare i conti con la propria vita; strumenti che permettono di imparare a scegliere, di

1 Si vedano le *Linee Guida per l'Orientamento*, adottate con D.M. n. 328/2022, relative alla riforma 1.4 “Riforma del sistema di orientamento”, nell'ambito della Missione 4 del PNRR finanziato dall'Unione europea, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/linee+guida+orientamento-signed.pdf/d02014c6-4b76-7a11-9dbf-1dc9b495de38?version=1.0&t=1672213371208>.

prospettarsi, se non un progetto, almeno una o più traiettorie esistenziali da coltivare. E, quindi, strumenti che consentono di pensare anche al proprio futuro professionale in connessione con il futuro dei contesti di appartenenza, attuale e possibile (Dato, Ladogana, 2021).

In quest'ottica l'orientamento non può essere visto come qualcosa che ha a che fare con un contenuto specifico, semplicemente da trasmettere, o con un'esperienza immersiva a sé stante (quali le *summer* o *spring school*, per esempio), ma necessita di essere pensato come un'attenzione costante che si concretizza nel modo in cui i diversi ambienti educativi e formativi – formali, non formali e informali – riescono a connettere quei contenuti e quelle esperienze con i percorsi esistenziali e formativi delle persone, creando le condizioni perché ciascuno/a possa costruire le proprie traiettorie esistenziali, facendo in qualche modo “sintesi” dei propri vissuti ed elaborandone riflessivamente significato e senso, e, allo stesso tempo, contribuendo al cambiamento di quegli stessi ambienti.

Da questo punto di vista, è cruciale e sfidante il ruolo che svolgono quotidianamente i professionisti dell'educazione.

2. “Saper orientare” come competenza professionale pedagogica

Questo modo di pensare l'orientamento comporta in primo luogo che il “saper orientare” sia visto come una competenza trasversale di tutti i professionisti dell'educazione: insegnanti, educatori/trici, pedagogisti. Una competenza al cuore del lavoro educativo e formativo e, pertanto, da esercitare nella scuola o nei servizi; una competenza che, per essere fedele a se stessa, richiede, quasi paradossalmente, di andare oltre il contesto in cui si agisce e oltre il proprio orizzonte temporale, per sporgersi sugli altri ambienti di vita e formazione delle persone e considerare il loro divenire, in chiave esistenziale e professionale insieme.

Emerge dunque l'esigenza di una competenza professionale solida, che necessita di una formazione di tipo squisitamente pedagogico: si tratta infatti di mettere al centro del proprio lavoro l'attenzione per le connessioni con l'esperienza esistenziale delle persone, la capacità di trovare o generare mediazioni, di individuare e istituire, realizzare e concludere percorsi educativi che aiutino bambini e bambine, ragazzi e ragazze, adulti e adulte, ma anche anziani e anziane a costruire nella maniera più consapevole possibile traiettorie di vita per loro dense di senso (Canevaro, 2006, 2008). E per far questo occorre costruire ponti anche con gli ambienti di vita e formativi che sembrano non pertinenti, lontani e quindi spesso irraggiungibili perché appartenenti a culture diverse, connotati da condizioni sociali o economiche particolari, oppure da *mission* differenti; talvolta tali ambienti sono le famiglie stesse, ma spesso anche le associazioni sportive o del tempo libero, piuttosto che altre agenzie formative, i gruppi informali, altri servizi.

La competenza che si va così delineando si focalizza sull'esperienza che le persone vivono dentro e fuori il sistema formativo in modo da curarne le potenzialità esistenziali e quindi da generare le condizioni perché esse si possano sviluppare;

perciò si articola anche attraverso l'esercizio di competenze anch'esse trasversali a tutte le figure educative ma più specifiche; queste ultime, come i contributi della sessione evidenziano, hanno a che fare con il saper dar voce a persone in situazioni di vulnerabilità o di "minorità", con la capacità di raccordarsi e saper lavorare insieme ad altri professionisti, comprendendone il linguaggio ma mantenendo il proprio, con il saper lavorare in équipe multiprofessionali e quindi saper esprimere le ragioni e le modalità del proprio lavoro, e ancora con il saper intercettare mondi lontani come quelli di famiglie che hanno *background* culturali differenti o che stanno vivendo esperienze estreme, di sofferenza, di tensione, di difficoltà economica.

3. Una sfida esposta allo scacco

Coltivare e consolidare questa competenza nei professionisti dell'educazione è una sfida complessa e problematica, perché, nella situazione attuale del sistema formativo e del mondo del lavoro educativo, sembra essere esposta allo scacco, all'impossibilità di esercizio. Ciò per alcune ragioni che riguardano a loro volta alcune dimensioni strutturalmente critiche. Sinteticamente, in questa sede se ne ricordano almeno tre.

Innanzitutto, un primo ambito di criticità riguarda il rapporto tra la formazione iniziale delle figure educative e formative e il mondo del lavoro educativo e formativo (Anderson, Herr, 2015). Infatti, se tale rapporto non è sostenuto da iniziative di orientamento in uscita finalizzate non solo all'innalzamento del tasso di occupabilità ma anche a creare le condizioni per sviluppare forme di collaborazione e formazione condivise per l'ingresso nel mondo del lavoro, generando appunto "ponti" per facilitare la transizione (Antonacci, Palma, Schiavone, 2020; Tham, Lynch, 2019) e favorendo processi di *induction* (Gherardi, Perrotta, 2014), esso rischia di essere caratterizzato da difficoltà comunicative che tradiscono la presenza di reciproche aspettative irrealistiche e autoreferenziali da parte sia del mondo del lavoro che del mondo della formazione. Questo rischio si è acuito dopo l'esperienza della pandemia, che ha avuto un impatto spesso problematico sulla relazione tra mondo della formazione (accademica) e mondo del lavoro educativo e formativo (scuole e servizi) a causa dell'interruzione forzata della frequentazione "fisica" dei contesti da parte degli studenti e delle studentesse, dell'isolamento non solo personale ma anche istituzionale, e dell'emergenza, che ha fatto prevalere logiche interventistiche *top-down*, scoraggiando modalità di progettazione e intervento di tipo partecipativo da parte dei professionisti e dei contesti interessati (CREIF, 2020; Laneve, 2020; Fronck, Smith Rotabi-Casares, 2022).

In secondo luogo, se la competenza di orientamento si basa anche sulla capacità di connettersi ad altri contesti, servizi, realtà, le logiche tuttora prevalenti nel sistema educativo e formativo e nel mondo dei servizi sembrano lontane dal valorizzarla. Infatti, da un lato esse si dimostrano spesso ancora autoreferenziali, ovvero

incapaci di aprirsi oltre i confini del proprio compito e contesto e oltre la propria prospettiva temporale, perché basate su pratiche e abitudini spesso cristallizzate. Dall'altro lato, la frammentarietà che contraddistingue il sistema dei servizi educativi, socio-educativi, socio-assistenziali e socio-sanitari e delle istituzioni formative, degli enti locali e del privato sociale che rappresentano il mondo del lavoro educativo e formativo e la diffusa precarietà di attività e progetti da questi promossi (Palmieri, 2018) non facilitano quella ricerca di connessione che caratterizza l'orientamento come inteso sopra.

In terzo luogo, sulla possibilità di affermare e di esercitare una competenza trasversale come quella descritta pesa il difficile riconoscimento della professionalità educativa in quanto tale: nonostante il significativo avanzamento nel riconoscimento normativo che i commi 594-601 della Legge 205/2017 e l'art. 14, comma 3, del Decreto Legge 65/2017 hanno comportato dal punto di vista legislativo, dal punto di vista culturale e pratico la professionalità educativa e formativa fatica a essere riconosciuta da un mondo del lavoro che è ancora diffusamente abitato da logiche basate sulla quantificazione e sulla specializzazione della performance, oltre che sul riscontro di risultati identificabili nel breve se non immediato periodo (Olivetti Manoukian, 2015).

Tutto ciò ha un impatto importante sui vissuti dei professionisti dell'educazione, contribuendo a creare un clima di disagio diffuso che a sua volta genera disorientamento proprio riguardo alle finalità e agli oggetti prioritari e trasversali del lavoro educativo, rendendo particolarmente arduo sviluppare, mantenere e consolidare, nei diversi contesti di lavoro, quell'attenzione all'orientamento a tutto tondo che abbiamo visto essere oggi cruciale e generando, paradossalmente, un bisogno di orientamento o riorientamento delle figure educative e formative stesse.

Riferimenti bibliografici

- Anderson G., Herr K. (2015). New public management and the new professional educator: Framing the issue. *Education Policy Analysis Archives*, 23(84). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2222>.
- Antonacci F., Palma M., Schiavone G. (2020). Postgraduate training as an instrument of connection between training and the world of work. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2(15), 111-126.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione per tutti (disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*. Trento: Erickson.
- Cohen-Scali V., Rossier J., Nota L. (2018). *New Perspectives on Career Counseling and Guidance in Europe: Building Careers in Changing and Diverse Societies*. Cham: Springer.
- CREIF (2020). *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*. Bologna: Alma Mater Studiorum.

- Dato D., Ladogana M. (Eds.). (2021). *Educare alla cittadinanza globale. Contesti, percorsi, esperienze*. Bergamo: Zeroseiup.
- Decreto Legge 13 aprile 2017, n. 65 - Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni.
- Decreto Ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328 - Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento.
- Fronek P., Smith Rotabi-Casares K. (Eds.). (2022). *Social Work in Health Emergencies: Global Perspectives*. New York: Routledge.
- Galimberti A. (2021). Transizioni professionali e skill mismatch. Spazi di azione pedagogica. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 359-366). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gherardi S., Perrotta M. (2014). Becoming a practitioner: professional learning as a social practice. In S. Billett, C. Harteis, H. Gruber (Eds.), *International Handbook of Research in Professional Practice-based Learning* (pp. 139-162). New York: Springer International.
- Guichard J., Huteau M. (2023). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.
- Laneve G. (2020). *La scuola nella Pandemia. Dialogo multidisciplinare*. Macerata: EUM.
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205 - Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020.
- Olivetti Manoukian F. (2015). *Oltre la crisi. Cambiamenti possibili nei servizi socio-sanitari*. Milano: Guerini.
- Palmieri C., Ferrante A. (2015). Aver cura del divenire. Verso un *milieu* educativo post-umanista. *Metis*, V. [https://DOI: 10.12897/01.00127](https://doi.org/10.12897/01.00127).
- Palmieri C. (2018). «Né il cavaliere inesistente né il suo scudiero»: il mondo dei servizi e la professionalità educativa. In V. Iori (Ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 39-54). Trento: Erickson.
- Soresi S., Nota L. (2020), *L'orientamento e la progettazione professionale. Modelli, strumenti e buone pratiche*. Bologna: Il Mulino.
- Tham P., Lynch D. (2019). Lost in transition? - Newly educated social workers' reflections on their first months in practice. *European Journal of Social Work*, 22(3), 400-411.

Sviluppo sostenibile e orientamento trasformativo nella scuola

Fabio Alba

Ricercatore - Università degli Studi di Palermo
fabio.alba@unipa.it

1. Agenda 2023 per lo sviluppo sostenibile

A fronte di alcune emergenze educative del nostro tempo legate alla perdita di storicità e all'avvento del presentismo, alla liquidità dell'esistenza stessa nel tempo della *terribile fretta*, assistiamo, in particolar modo negli adolescenti, al manifestarsi di difficoltà nel prospettare una progettualità di vita buona nella misura in cui è manifestazione della volontà di prendersi cura dei beni comuni. Diventa urgente per la scuola tutta dar vita a *sentieri di orientamento trasformativo e generativo sui temi della sostenibilità* che prendono avvio dal basso, cioè a livello comunitario o micro-comunitario (Birbes, 2017).

Di certo, la crisi climatica, la pandemia da Covid-19 e i conflitti mondiali rappresentano le principali crisi umanitarie del nostro tempo. Rispetto alle crisi ambientali, la questione non riguarda esclusivamente la relazione *non più* generativa tra uomo e ambiente, piuttosto si tratta della perdita di storicità da parte dell'uomo contemporaneo sempre più in preda ad un'esistenza di per sé anti-generativa. L'immagine che si ha di molti uomini e donne del nostro tempo è quella di esistenze pervase dal "fantasma delle cose superflue" (Bauman, Mazzeo, 2012), quasi fossero come desiderosi di vivere in una civiltà gravida di eccesso, di sovrabbondanza e spreco. Rispetto alla condizione dei giovani del nostro tempo, alcuni studiosi di pedagogia parlano di un disorientamento che molti di loro nutrono nei confronti di un mondo esterno a tratti incomprensibile e in cui diviene difficile trovare un posto da occuparvi (Cornacchia, Tramma, 2019). Ed è proprio in virtù di tale ragione che è necessario e urgente dar vita a percorsi formativi di educazione alla sostenibilità a partire dalla scuola (Elia, 2020, pp. 119-125).

Rispetto alla categoria di sviluppo sostenibile bisogna aver chiaro, come prima cosa, che non riguarda esclusivamente le questioni ambientali, la sostenibilità si riferisce ad un'idea di sviluppo che possa essere in grado di soddisfare i bisogni dell'uomo del presente senza che vengano compromesse le capacità delle generazioni future di soddisfare i propri (Silvestri, 2020, p. 215). In altre parole, lo sviluppo sostenibile è quel tentativo in atto da anni che ha come obiettivo quello di superare una visione riduttiva, non equa e antisociale del potere economico, al fine di proporre un'idea di sviluppo *trasformativo e generativo* volto al bene comune (Malavasi, 2017).

In tal direzione, una scelta decisiva è stata presa dalla comunità internazionale nel 2015 attraverso la realizzazione dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. La sua peculiarità è quella di riconoscere che la povertà a livello mondiale, l'istruzione e l'uguaglianza, non sono tematiche slegate tra loro, ma sono strettamente interconnesse, formando un sistema ove l'intervento in una di queste aree determinerà i risultati nelle altre, nell'ottica di un equilibrio bilanciato tra aspetti sociali, economici e ambientali. La sfida dell'Agenda 2030 è di conseguire i 17 *Sustainable Development Goals* nell'arco temporale compreso tra il 2016 e il 2030.

2. Orientamento alla sostenibilità ambientale per le future generazioni

Consapevoli della stretta interconnessione esistente tra i 17 Goals dell'Agenda 2030, il Goal 4, che ha come focus la promozione dell'educazione di qualità e inclusiva con opportunità di apprendimento per tutti, è indirizzato soprattutto ai sistemi di Istruzione e Formazione e prevede: pari opportunità di accesso all'istruzione per tutti gli esseri umani a prescindere dal luogo di origine; lo sviluppo di competenze e conoscenze mirate alla piena partecipazione sociale; la valorizzazione della qualità della formazione rispetto alla quantità dei contenuti. L'ultimo aspetto riguardante la *qualità della formazione rispetto alla quantità* è essenziale per le scuole che intendono favorire percorsi formativi mirati alla Green Economy (Mearly, Teytelboym, 2022, pp. 1-24).

In pedagogia, il costrutto dell'orientamento trasformativo e generativo trova ampio spazio negli studi e nelle ricerche, con particolare riferimento alle dinamiche del lavoro e alle sfide ad esso connesse (Alessandrini, 2017, pp. 49-86; Costa, 2016; Baldacci, Colicchi, 2018; Riva, 2017, pp. 121-132). Si tratta di studi che mostrano l'orientamento come quel processo che permette al soggetto di acquisire conoscenze e abilità sociali e imprenditoriali atte a sviluppare generatività cognitiva e affettiva. In tal senso, la prospettiva trasformante dell'orientamento si traduce in educazione attraverso un processo intenzionalmente mirato all'emersione nel soggetto in formazione dei processi riflessivi e motivanti rispetto al proprio progetto di vita. Per il soggetto che intende sperimentarlo, si tratta di un progetto che dovrà essere buono per sé e desiderabile nella misura in cui è manifestazione della volontà di prendersi cura dei beni comuni (Annacontini, 2020, pp. 67-78; Mortari, 2020).

Prendersi cura dei beni comuni e agire responsabilmente affinché questo *atto di cura* diventi una scelta di vita consapevole per le generazioni di studenti, vuol dire per le scuole dar loro la possibilità di vivere la propria esistenza secondo un esercizio che li coinvolge *in prima persona* (Bellingreri, 2020), nella consapevolezza della novità che essa porta nella visione del reale (Costa, 2017).

Una caratteristica della generatività nell'orientamento riguarda lo stretto legame esistente tra la formazione e la soggettività. Se il legame tra formazione e soggettività consente all'io soggettivo di valorizzare i propri vissuti, allo stesso modo, se i vissuti del soggetto vengono condivisi nella relazione con l'altro e dentro un pro-

cesso di *capacitazione*, possono dar luogo a esperienze di vita in cui l'agire diventa atto di responsabilità per sé stessi, per l'altro e nei confronti dell'ambiente (Nusbaum, 2007). Per gli insegnanti impegnati nella promozione di forme di orientamento alla sostenibilità ambientale, l'invito è quello di considerare il *valore antropologico della formazione* e il suo aspetto creativo e imprenditoriale; di dar vita a *luoghi di intenzionalità e creatività*, esplorando le soluzioni di contrasto alle criticità; di ripensare la formazione per rigenerarla nella relazione con l'altro attraverso un apprendimento condiviso che dia *valore alle persone* e alle *comunità locali* (Costa, 2016; Alessandrini, 2017, pp. 21-22; Alba, 2022, pp. 938-946).

Un ulteriore aspetto essenziale dell'orientamento generativo alla sostenibilità ambientale riguarda la promozione di percorsi formativi che abbiano come punto di inizio l'educazione civica e alla cittadinanza attiva e democratica. Attenzionare l'aspetto della cittadinanza attiva nell'orientamento, quale luogo fisico e simbolico di rigenerazione umana e sociale, vuol dire per noi tutti avere chiaro che l'orientamento alla sostenibilità ambientale comporta *in primis* un prendersi cura di sé, dell'altro e del pianeta. Rispetto all'ambito pedagogico, le tematiche inerenti alla sostenibilità ambientale richiedono un adeguato approfondimento attraverso la progettazione di ricerche intervento sul campo che coinvolgano studenti e docenti, al fine di co-costruire un terreno fecondo tra ambiente e uomo, alla luce della stretta interdipendenza che li accomuna (Sandrini, 2022). Attualmente, è in corso una ricerca intervento sul campo che mi vede coinvolto in prima persona. I risultati attesi della ricerca riguardano la creazione di un innovativo modello formativo che permetta, in particolar modo alle scuole, di leggere alcuni bisogni educativi degli adolescenti nell'ottica dell'*employability* e della *green economy* e favorisca la creazione di nuovi interventi educativi.

Bibliografia

- Alba F. (2022). Dall'orientamento transitorio all'orientamento generativo: una sfida educativa interculturale. In A. La Marca, A. Marzano (Eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills. Atti del convegno Nazionale SIRD Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022* (pp. 938-946). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Alessandrini G. (Ed.). (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Annacontini G. (2020). Orientamento in bilico tra formazione e lavoro. Imparare a insegnare. *Formazione e didattica per la scuola. Atti del convegno GEO 2017*, 67-78.
- Baldacci M., Colicchi E. (2018). *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bauman Z., Mazzeo R. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Bellingreri A. (2020). *Persona*. Brescia: Scholé.
- Birbes C. (Ed.), (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Bari: Pensa MultiMedia.
- Cornacchia M., Tramma S. (Ed.). (2019). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Roma: Carocci.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.

- Costa M. (2016). L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learning. *Formazione & Insegnamento*, 2, 63-78.
- Costa V. (2017). *Fenomenologia dell'intersoggettività. Empatia, socialità, cultura*. Roma: Carocci.
- Elia G. (2020). Educare alla sostenibilità nella prospettiva etico-sociale della scuola. *Pedagogia e Vita*, 3(24), 119-125.
- Malavasi P. (2017). *Scuole, Lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mearly A., Teytelboym A. (2022). Economic complexity and the green economy. *Research Policy*, 51, 11-24.
- Morani R.M. (Ed.). (2007). *La funzione formativa della narrazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Nussbaum M.C. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.
- Riva M. (2017). Viaggio pedagogico tra limiti e potenzialità dell'umano. Generatività, legami d'amore e responsabilità emotiva. *Pedagogia & Vita*, 2, 121-132.
- Sandrini S. (2022). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica*. BLecce: Pensa MultiMedia.
- Silvestri M. (2015). Sviluppo sostenibile: un problema di definizione. Strategie e pratiche delle culture contemporanee. *Gentes*, II (2), 215.

Comprensione, rielaborazione e produzione: abilità integrate nella capacità di riassumere un testo

Cinzia Angelini

Professoressa Associata - Università degli Studi Roma Tre
cinzia.angelini@uniroma3.it

Angela Piu

Professoressa Associata - Università della Valle d'Aosta
a.piu@univda.it

1. Il riassunto rileggendo Bateson

Il riassunto risulta, come sottolineato ed evidenziato dalla letteratura di matrice linguistica, psicopedagogica e didattica, una forma testuale piuttosto complessa dal momento che ingloba abilità di comprensione e di produzione del testo; si parla infatti di un'abilità che richiede di integrare le diverse frasi di un testo letto o ascoltato e di riconoscerne i significati più generali e sovraordinati, attivando processi inferenziali e di interpretazione per giungere a selezionare, ordinare, gerarchizzare e mettere in relazione i nuclei costitutivi e rielaborarli in forma orale o scritta.

Rileggendo Bateson (1977), se pensiamo al testo di partenza da cui si genera il riassunto come ad un frammento del mondo di cui parla il testo, è possibile individuare caratteristiche analoghe tra l'elaborazione del riassunto e il processo di lettura della realtà che in genere un soggetto opera in un processo di comunicazione continuo con il contesto circostante e con gli altri individui. In tal modo, il processo di elaborazione di un riassunto può essere assimilato alla generazione di una mappa che, ovviamente, non coincide con il territorio.

Infatti, sulla mappa si riportano le differenze, ad esempio di quota, di vegetazione, o di struttura demografica, o di superficie, o di qualunque tipo, attraverso le quali si *legge* il territorio; allo stesso modo, il riassunto può ritenersi una rappresentazione che non coincide con il testo letto, il territorio per l'autore, ma sarà generata da un processo di ricerca delle differenze (entità astratte fondate sugli indizi testuali) che emergono dalla sua lettura e dal processo di comunicazione con il testo. Confluiranno nell'esito di tale processo, ovvero nel riassunto, le notizie delle differenze, ossia quelle che vengono selezionate, di natura intratestuale ed intertestuale (non tutte, quindi, perché sarebbero infinite, ma quelle che diventeranno informazioni), espresse e messe in relazione tra loro e che rappresentano dunque la tessitura del testo di arrivo, ossia del riassunto.

In altri termini si tratta di un processo in cui un soggetto è coinvolto appieno

nella misura in cui attiva processi interpretativi sulla base delle sue aspettative, degli schemi mentali in suo possesso (Balboni, 2006; Kintsch, van Dijk, 1978) e degli aspetti affettivo-motivazionali lasciando emergere la propria identità nel processo di lettura, e ponendola al servizio di se stesso, degli altri e del contesto in cui vive, in un continuo processo di comunicazione e di costruzione di significato della realtà (Piu, Dodman, Timpano, 2022; Angelini, 2016). In tal senso il riassunto può essere inteso come uno strumento comunicativo e cognitivo che favorisce la riflessione intra e inter-mentale specialmente nella sua forma scritta e può consentire a ciascuno di rapportarsi nuovamente alla realtà, ad altri testi, individui e contesti, in un processo continuo di modellamento reciproco.

2. Il valore formativo poliedrico del riassunto

L'importanza e il valore formativo del riassunto per lo sviluppo di competenze spendibili in ambito lavorativo, personale e sociale sono oggi al centro della riflessione pedagogica e didattica, con risvolti in ambito normativo. La letteratura di natura linguistica, psicopedagogica e didattica recente, nonché i documenti di accompagnamento alla normativa vigente sull'introduzione di tale forma scrittoria tra le prove finali dell'Esame di Stato della scuola secondaria di primo e di secondo grado, stanno portando a riconsiderare le potenzialità del riassunto alla luce dei bisogni formativi contemporanei, legati sia ai contesti di vita sia di lavoro, e a orientarne l'impiego nei contesti scolastici (Turano, 2020). Una rilettura del riassunto alla luce della teoria di Bateson (1977) può allora assumere un valore formativo poliedrico e aprire ulteriori spazi di riflessione, nella misura in cui oltre a promuovere lo sviluppo di competenze in ambito più prettamente linguistico, di tipo alfabetico-funzionale, offre l'opportunità di sviluppare competenze trasversali che afferiscono ad ambiti diversificati della sfera umana, incidendo positivamente sullo sviluppo del soggetto lungo il corso della sua esistenza (Consiglio UE, 2006; 2018).

In tal senso, l'acquisizione progressiva dell'abilità riassuntiva può contribuire, da un lato, allo sviluppo delle competenze alfabetico-funzionali e, dall'altro, delle competenze metacognitive e di problem solving (World Health Organization – Division of Mental Health, 1994) rilevanti nelle abilità di studio e nello sviluppo del pensiero critico, nonché di quelle personali, indispensabili per la costruzione della propria identità.

La pratica del riassunto può risultare altresì altamente formativa nei processi relazionali e comunicativi in quanto, adeguando la propria scrittura agli scopi della comunicazione e al codice linguistico utilizzato, consente di ristrutturare la sostanza stessa del proprio pensiero in vista di una «più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale» (Giscl, 1975).

In questa ottica, dunque, il riassunto si configura come uno strumento comunicativo e cognitivo che, soprattutto se espresso in forma scritta, favorisce la riflessione intra e inter-mentale; e quale strumento dal valore formativo poliedrico

rispetto allo sviluppo di diverse competenze non solo di tipo linguistico, ma anche trasversale sempre più richieste nel mondo del lavoro secondo la prospettiva del *lifelong e lifewide learning*.

3. Riassunto e implicazioni didattiche

La complessità e specificità del riassunto così delineate e le sue potenzialità formative richiedono l'implementazione di percorsi coerenti con la prospettiva assunta e integrati con la comprensione dei meccanismi di apprendimento e di elaborazione delle informazioni sottesi nel riassunto, che possono orientare le scelte didattiche.

In tal senso, la teoria del carico cognitivo con il suo riferimento all'architettura umana (Sweller, 2003) può consentire di individuare la quantità totale di lavoro richiesta a una persona per eseguire un determinato compito e imposta alla memoria di lavoro, in termini di immagazzinamento e di elaborazione di informazione, e di definire i fattori che la influenzano in termini di interazione tra le caratteristiche dello studente, i contenuti e il formato dell'istruzione.

Proprio per la sua naturale complessità, il riassunto si presenta assimilabile a tutti gli effetti a un'attività di problem solving che richiede dunque di elaborare numerose informazioni nella memoria di lavoro, generando così un carico di lavoro intrinseco, ossia strettamente legato al tipo di compito che si richiede di affrontare, che si può presentare più o meno complesso in funzione dell'expertise dell'allievo e che richiede di essere regolato e trasformato nell'ambito della zona di sviluppo prossimale di ciascun allievo (Schotz, Kurschner, 2007).

Sulla base di tali riferimenti, è possibile orientare le scelte didattiche secondo i principi guida di seguito sintetizzati:

- articolazione di un percorso didattico con una focalizzazione progressiva sullo sviluppo di ciascuna sotto-abilità che concorre allo sviluppo dell'abilità riassuntiva, relativa ai processi di comprensione e produzione del testo;
- gradualità del percorso posta in relazione ai processi cognitivi richiesti, con particolare attenzione alla difficoltà progressiva dei testi di arrivo e di partenza;
- preminenza di ambienti di apprendimento significativi che possano sollecitare processi induttivi e di scoperta, nell'ambito dei quali vengono proposti contesti comunicativi e collaborativi, in cui valorizzare la funzione pragmatica del linguaggio e attivare processi di riflessione linguistica;
- flessibilità in relazione ai bisogni formativi dei singoli alunni e alle caratteristiche cognitive e affettivo-motivazionali rilevate in ingresso e monitorate durante l'itinerario didattico.

Bibliografia

- Angelini C. (2016). Pensiero e scrittura. Una relazione circolare. In B. Vertecchi (Ed.), *I bambini e la scrittura. L'esperimento Nulla dies sine linea* (pp. 125-141). Milano: FrancoAngeli.
- Balboni E. (2006). *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*. Torino: Utet Università.
- Bateson G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Consiglio d'Europa (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE). Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.
- Consiglio d'Europa (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/7). Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.
- Giscler (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. <https://giscler.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (ultima consultazione: 31.07.2022).
- Kintsch W., van Dijk T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Piu A., Dodman M., Timpano G. (2022). Summary writing as cognition and communication. A process of mapping the territory. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, II, 2, 69-79.
- Sweller J. (2003). Evolution of human cognitive architecture. In B. Ross (Ed.). *The Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 43, pp. 215-266). San Diego: Academic Press.
- Schotz W., Kurschner C. (2007). A reconsideration of Cognitive Load Theory. *Educational Psychologist Review*, 19, 469-508.
- Turano A. (2020). Riassunto e riscrittura: uno sguardo alla normativa e alcune riflessioni. *Italiano a Scuola*, 2, 1, 311-328.
- World Health Organization - Division of Mental Health (1994). Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes.

Professionalità educative 0-6: il valore dei laboratori nella formazione universitaria

Federica Baroni

*Ricercatrice - Università degli Studi di Bergamo
federica.baroni@unibg.it*

1. Il contesto e l'approccio didattico

Coerentemente con la professionalità richiesta all'educatore nei servizi per la prima infanzia, il CdL in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Bergamo mira a formare figure che siano in grado di “accompagnare lo sviluppo del bambino, di promuovere la costruzione di reti di sostegno sociale alla genitorialità, di progettare e predisporre ambienti educativi personalizzati, di promuovere l'integrazione dei servizi educativi, sanitari e sociali del territorio, al fine di sostenere i processi educativi in generale, l'inclusione delle diversità e l'attenzione alle fragilità in particolare”. Nello specifico, nell'area degli insegnamenti orientati a “fornire le competenze e le conoscenze necessarie per saper realizzare interventi educativi e didattici nelle dimensioni formali e informali delle pratiche educative”¹, al secondo anno si colloca il corso di “Istituzioni di didattica” (12 CFU) costituito dai moduli denominati “Metodologie e didattiche per la prima infanzia” (5 CFU) e “Metodologie e didattiche delle tecnologie per l'infanzia” (5 CFU) e relativi laboratori (1+1 CFU).

Con riferimento agli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia (2022) elaborati dalla Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione e diffusi dal Ministero dell'Istruzione che coordina le azioni connesse al sistema integrato zero-sei, i laboratori legati al corso (uno per ciascun modulo per un totale di 18 ore) hanno lo scopo di accompagnare le studentesse e gli studenti nella costruzione di una professionalità educativa che, oltre al lavoro con i bambini, contempla azioni riflessive (sul contesto e su se stessi) e prevede capacità di lavoro con e tra gli adulti. In particolare, le attività proposte agli studenti nell'ambito dei laboratori si focalizzano su questi punti: osservare e ascoltare, progettare, documentare, valutare, comunicare con i genitori, lavorare in gruppo, tutti elementi che richiedono pratica e a cui l'Università può preparare, non solo attraverso l'esperienza di tirocinio, ma anche attraverso i laboratori.

1 <https://didattica-rubrica.unibg.it/ugov/degree/2505>

2. La proposta laboratoriale

Con l'intento di unire teoria e pratica, nascono laboratori che, attraverso metodologie didattiche attive, prevedono incontri seminariali e motivazionali con professionisti dell'educazione, momenti di riflessione sulla propria idea (e memoria) di bambino con allestimenti fotografici e letture ad alta voce di albi illustrati, condivisione dell'esperienza riflessiva ed emotiva con i compagni di corso.

In continuità con le proposte dei due a.a. precedenti, il primo svoltosi completamente a distanza ed il secondo in modalità mista, agli studenti – quest'anno tutti in presenza – è stata proposta un'attività di gruppo, volontaria, finalizzata alla progettazione e alla realizzazione di un'Unità Educativa completa sulla base di un modello condiviso (Restiglian, 2012) che identifica in modo chiaro motivazioni, target, obiettivi generali e specifici, risorse, tempi, strumenti e materiali, setting, modalità di documentazione e valutazione, piste di sviluppo. Le attività dovevano essere mostrate direttamente in aula con una simulazione oppure con la proiezione di un video che riprendesse azioni in contesti educativi reali: alla proposta hanno aderito 139 studenti suddivisi in 25 gruppi autogestiti; le tematiche sono state lasciate alla libera scelta, così come le modalità della restituzione finale in relazione ai linguaggi e agli strumenti multimediali di maggior preferenza, in linea con l'approccio dell'Universal Design for Learning - UDL (Rose, Meyer, 2002) che in questo corso si è cercato di trasferire in contesto universitario, anche attraverso l'uso integrato delle tecnologie didattiche. Gli studenti si sono orientati verso tematiche legate alla natura e al rispetto dell'ambiente, alla sensorialità e corporeità, alle emozioni e al rispetto dell'altro, all'arte nelle diverse declinazioni; hanno lavorato liberamente, restituendo video, materiali, performance con bambini da zero a sei anni, in molti casi valorizzando i contesti professionali o extra-universitari in cui lavorano, svolgono attività sportive o di volontariato.

3. Il questionario

Attraverso l'analisi quantitativa e qualitativa dei dati raccolti tramite un questionario anonimo, compilato online su base volontaria da 111 studenti (109 donne e 2 uomini) tra i frequentanti il corso, è stato possibile rilevare le loro percezioni in merito all'efficacia della proposta formativa, in relazione alle aspettative, agli interessi, alle esperienze collaborative del laboratorio e alla valorizzazione delle loro attitudini personali e professionali. Tra i rispondenti, 95 (85.6%) hanno meno di 25 anni; 16 (14.4%) hanno tra i 25 e i 35 anni; 7 (6.3%) di loro hanno dichiarato di avere un Piano Didattico Personalizzato rilasciato dall'Ufficio servizi per le disabilità e DSA dell'Ateneo ed hanno compilato la sezione facoltativa dedicata, utile per indagare in modo specifico le loro percezioni.

Tra gli studenti, 39 (35.1%) stavano già lavorando in ambito educativo durante il corso; mentre 43 (38.7%) non hanno mai lavorato in ambito educativo, 16

(14.4%) hanno iniziato quest'anno; 36 (32.4%) hanno un'esperienza da 1 a 3 anni; 12 (10.8%) da 3 a 6 anni; 4 (3.6%) da più di 6 anni.

Il questionario è suddiviso in due sezioni: una prima rivolta a tutti con 11 domande (valutazione su scala Likert a 5 punti) ed una seconda, con 8 domande aggiuntive, riservata ai soli partecipanti alla proposta laboratoriale cooperativa (medesima scala). Una domanda aperta, di commento su opportunità e criticità del percorso, completa il questionario.

4. Alcuni risultati

Privilegiando le opinioni degli studenti relative alle scelte didattiche legate al laboratorio, può essere significativo riferire questi primi esiti: secondo l'opinione degli studenti, il corso ha incrementato le loro conoscenze (91%), la modalità laboratoriale ha favorito la partecipazione attiva (80%), gli argomenti trattati dai colleghi nei lavori di gruppo sono stati stimolanti (84%), il ricorso a metodologie didattiche miste ha favorito gli apprendimenti (86%), mentre la riflessione su di sé proposta durante il laboratorio (ricordo d'infanzia, dialogo con i pari, sacchetto delle risorse) ha rappresentato un valido sostegno alla professionalità educativa (86%).

Secondo gli studenti che hanno risposto anche alla sezione dedicata all'attività cooperativa cui hanno preso attivamente parte, la proposta ha permesso di fare esperienza con azioni e strumenti della didattica 0-6 anni (97%), avere a che fare con azioni e strumenti di ricerca (definizione del focus, ricerca delle fonti, etc.) (91%), valorizzare la propria realtà lavorativa o extra-universitaria (79%) e il confronto con i colleghi, in ottica collaborativa (92%). In linea con la filosofia dell'UDL, gli studenti hanno dichiarato che il lavoro di gruppo, lasciando spazio ai loro interessi, ha mantenuto alta la motivazione (91%) e favorito modalità espressive e di comunicazione personali e più funzionali (86%).

Tra le osservazioni in risposta alla domanda aperta emergono: «Il laboratorio è stato di grande aiuto anche nel mio lavoro quotidiano, dalle presentazioni dei colleghi ho potuto prendere spunto per attività. Lo trovo davvero una risorsa stimolante»; «I diversi esperti ci hanno portato esperienze di vita vera e ci hanno aiutato a riflettere su noi stessi»; «Il lavoro con la docente di laboratorio ha fortemente incrementato, a mio avviso, l'interesse per la disciplina fornendo uno stimolo anche sulla riflessione di sé. Studiamo per lavorare con i bambini e sapere tutto di loro, ma spesso dimentichiamo i nostri atteggiamenti nei loro confronti e non poniamo attenzione al nostro sé».

5. Conclusioni

I primi esiti di questa fase di valutazione del percorso, insieme alla documentazione fotografica dell'esperienza e alla comparazione con precedenti lavori (Baroni, Laz-

zari, 2022), intendono inserirsi nelle riflessioni sul tema della formazione delle professionalità educative nello 0-6, in particolare in merito alle forme e ai contenuti delle proposte laboratoriali che integrano e completano gli insegnamenti, nella sinergia tra teoria e pratica. Affrontando tematiche connesse alla progettazione educativa nello 0-6 è indispensabile offrire ai futuri professionisti sguardi pedagogici e progettuali che trasferiscano la didattica aperta, inclusiva, esperienziale del nido (Mantovani, 2016) nelle aule universitarie, anche attraverso modelli didattici, come quello della Flipped Classroom (Bergmann, Sams, 2012), che sappiano promuovere le competenze digitali degli studenti, valorizzare le loro esperienze extra-universitarie ed dar spazio ai loro interessi.

Grazie ai miei studenti e alla dott.ssa Roberta Ferrarini che ha ideato e condotto i laboratori

Bibliografia

- Baroni F., Lazzari M. (2022). Universal Design for Learning at University: Technologies, Blended Learning and Teaching Methods. In I. Garofolo, G. Bencini, A. Arengi (Eds.), *Transforming our World through Universal Design for Human Development. Proceedings of the Sixth International Conference on Universal Design* (pp. 541-548). Amsterdam: IOS Press.
- Bergmann J., Sams A. (2012). *Flip your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington (DC): ISTE.
- Mantovani S. (2016). Prefazione. In S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (Eds.), *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo*. Azzano San Paolo: Junior.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.
- Restiglian E. (2012). *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci.
- Rose D, Meyer A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. Alexandria (VA): Association for Supervision & Curriculum Development.

Workplace Learning: Apprendere e formarsi sul posto di lavoro

Chiara Biasin

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Padova
chiara.biasin@unipd.it

1. Introduzione

Nel nostro Paese, la formazione nei contesti professionali è usualmente caratterizzata da attività intenzionali ed esplicite che, all'interno o all'esterno delle organizzazioni, hanno lo scopo di migliorare o sviluppare abilità tecnico-professionali, soft skills, micro o macro competenze, atteggiamenti personali e di gruppo. Rispetto a questo approccio consolidato, il Workplace Learning (WPL) si pone come una differente prospettiva formativa dove l'apprendere sul posto di lavoro si realizza in maniera implicita, informale, non intenzionale e condivisa. Si tratta di una forma di apprendimento che avviene al/durante il lavoro e che permette di elicitar e valorizzare i saperi taciti, collettivi, *embodied*, situati nelle situazioni lavorative. Vengono qui discusse le dimensioni teoriche e quelle applicative, in riferimento ai cambiamenti nel mondo del lavoro, soprattutto dopo la pandemia, evidenziando l'importanza del WPL quale prospettiva lifelong che innova modalità, spazi e potenzialità del fare formazione degli adulti al lavoro.

2. Apprendere al/durante il lavoro

Rispetto alle esperienze intenzionali e formalizzate di apprendimento che avvengono in un contesto reale di lavoro e a cui segue una riflessione sulle attività realizzate, il WPL si situa all'incrocio di tre elementi chiave – lavoro, posto di lavoro e apprendimento – e si connota quale processo multidimensionale (Malloch, 2011). Evans (2009) identifica differenti tipi di apprendimento, soprattutto informali, che hanno luogo *al* lavoro sotto forma di interazioni sociali o osservazioni di attività professionali specifiche. L'autrice vi include pure l'apprendimento che avviene *attraverso e durante* il lavoro, ovvero quelle opportunità formative che possono essere direttamente o indirettamente ad esso collegate. Il WPL può essere inteso come la promozione del potenziale di apprendimento (individuale e collettivo) legato al posto di lavoro (Ostenk, 1995). Quest'ultimo non è solo lo spazio materiale o virtuale della produzione di beni e servizi, ma costituisce il contesto sociale e simbolico dell'apprendimento. Sul posto di lavoro

è possibile acquisire conoscenze e sviluppare pratiche, formare comportamenti, gestire relazioni, creare o rinforzare valori, attivare processi individuali e sociali identitari e di sviluppo, contribuire alla cultura organizzativa. Il potenziale apprenditivo assomma saperi professionali e tecnici, competenze trasversali e trasferibili, saperi taciti, collettivi, *embodied*, relazionali, informali e incidentali. Rispetto alle modalità 'tradizionali' di formazione, il WPL si caratterizza per una serie di aspetti: la mancanza di (esplicita) intenzionalità formativa, una limitata formalizzazione progettuale, l'aderenza dei contenuti a situazioni lavorative, la centratura su dinamiche individuali, intersoggettive e comunicative in situ, l'elicitazione di saperi e competenze ex post. Si tratta di una concezione di apprendimento inteso come pratica sociale, situata in contesti storicamente delimitati, distribuita entro gruppi, custodita e costruita da relazioni sociali, oggettivata in artefatti (fisici o immateriali) e routines. Il processo generativo di conoscenza risulta indissociabile dal coinvolgimento attivo dell'adulto nelle esperienze e nel contesto. Il soggetto che lavora è visto come un agente attivo (che crea, produce, apprende, pensa, conosce, ecc.), caratterizzato da una storia personale e professionale, da apprendimenti pregressi o taciti da valorizzare attraverso una continua azione di auto/ri-orientamento mediata da disposizioni più o meno facilitanti provenienti dal contesto organizzativo, fisico e sociale (Billet, 2009). Il WPL concerne, pertanto, il processo (e non il risultato) di un apprendimento professionale il cui focus è l'espansione delle possibilità umane per una più flessibile e creativa azione nelle pratiche e nei discorsi professionali poiché presenta elementi formativi, cognitivi, emotivo-affettivi, sociali, organizzativo-culturali e corporei strettamente intrecciati (Fenwick, 2010).

3. Come e cosa si impara al lavoro

È sullo sfondo degli ambienti VUCA e nella prospettiva dell'apprendimento permanente che il WPL trova oggi un'adeguata collocazione. L'equivalenza sostanziale tra forme, luoghi e modalità di apprendimento si compie infatti attraverso l'imparare lungo tutto il corso di vita, in differenti situazioni e durante momenti diversi, anche al di fuori dei contesti istituzionalmente deputati. Il Lifelong Learning rappresenta pertanto la chiave per inquadrare il passaggio, nella knowledge-based economy, all'idea di lavoro come spazio di/per l'apprendimento. Il dibattito sulle competenze work-related e sulla dimensione soggettiva del lavoro ha ormai definitivamente superato il concetto di mansione lavorativa meramente esecutiva e riproduttiva. È anche in una serie di setting differenti da quelli formali, tra cui il posto di lavoro, che conoscenze, abilità e competenze personali trovano precipuo uso e sviluppo. Tali skills, spesso nascoste e intangibili, possono essere apprese in una varietà di esperienze e attraverso una modalità di costruzione attiva della conoscenza come *indwelling* (Polany, 2018). Se ogni forma di sapere esplicito, formale, quantificabile, sistematico affonda le sue radici in una parte che è tacita, invisibile, interiorizzata, allora tale conoscenza nascosta, anche da un punto di

vista professionale e organizzativo, può venire ‘convertita’ e portata in trasparenza per essere esplicitata e valorizzata.

Durante i processi produttivi, l’adulto utilizza diversi tipi di competenze e conoscenze sviluppate al lavoro: acquisite attraverso un apprendimento implicito e inconsapevole; costruite mediante l’aggregazione significativa di momenti diversi; frutto di rappresentazioni, teorie implicite o costrutti personali; comprese per intuizione; incluse nel trasferimento da una situazione a un’altra; incorporate in attività e routines, vissute in esperienze pregresse. Nel luogo di lavoro, si impara partecipando ad attività di gruppo per realizzare artefatti, lavorando a fianco e con gli altri, osservando i colleghi, affrontando sfide e compiti lavorativi che richiedono motivazione, fiducia, impegno, presa di decisione e capacità di soluzione di problemi, infine relazionandosi a clienti, stakeholder, utenti (Eraut, 20004)

Nel WPL, il riconoscimento, l’elicitazione e la concettualizzazione di tali competenze tacite avviene nel passaggio dalla dimensione non intenzionale a quella intenzionale nonché dall’interazione tra contesti e apprendimenti formali e informali. Ciò che si apprende riguarda il compito lavorativo, lo sviluppo personale, il lavoro di squadra, le performance di ruolo, le conoscenze scientifiche e le competenze hard/soft, gli aspetti legati alla consapevolezza e alla comprensione, il processo decisionale e di risoluzione dei problemi, la capacità di giudizio e di valore (Eraut, 2004). Tra gli strumenti maggiormente adatti vi sono senza dubbio l’intervista di esplicitazione o di Vermersh, la tecnica dell’autoconfronto incrociato, ma pure le comunità di lavoro, la tecnica dei feedback, il micro/video teaching (Biasin, Chianese, 2022).

Seguendo l’approccio della *didattica professionale*, l’attività lavorativa viene analizzata a partire da come è realizzata dall’operatore, portando alla luce schemi di azione, strutture concettuali, competenze tacite, saperi pratici e procedurali. Essa può invece essere studiata, in base alla *clinica dell’attività*, ponendo l’attenzione sull’adulto che lavora, sul suo investimento personale e motivazionale, sulle sue sofferenze, ma pure sulle azioni non realizzate che avrebbe potuto compiere. Infine, secondo la *semiotica dell’attività*, l’attività lavorativa è vista come l’interazione dinamica continua tra l’ambiente e il lavoratore, che fa emergere gli aspetti legati all’interpretazione del lavoro, all’ambiente storico, culturale e sociale, alle attribuzioni di significato incluse nell’attività professionale (Bourgeois, Durand, 2012).

4. Conclusione

È soprattutto dopo la pandemia, che ha messo in discussione la tradizionale formazione d’aula e mostrato l’imprescindibilità delle tecnologie e il ruolo attivo dell’adulto che apprende, che il WPL va accreditandosi come una diversa modalità di fare formazione al lavoro.

Valorizzando la storia di vita e gli apprendimenti pregressi dell’adulto, riconoscendone le conoscenze nascoste e le competenze tacite il WPL dà importanza all’apprendimento informale nei contesti lavorativi. Esso comporta dei vantaggi non

solo per i singoli adulti, ma anche per le organizzazioni rispetto al how-how e all'expertise aziendale che vengono così capitalizzati sotto forma di competenze esperte e di capacità innovative.

Il WPL introduce anche nuove dimensioni nella professionalità di formatori e educatori in quanto suggerisce nuove posture professionali, differenti modalità progettative e gestionali dell'attività formativa. Privilegiando specifici approcci e strumenti, supporta la formazione dell'adulto al lavoro rendendo le opportunità di apprendimento informale realmente efficaci.

Bibliografia

- Biasin C., Chianese G. (2022). *Apprendere in età adulta*. Milano: Mondadori.
- Billet S. (2008). Learning through working life. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 39-58.
- Bourgeois E., Durand M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris: PUF.
- Eraut M. (2004). Informal Learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 248-273.
- Evans K. et al. (2009), *Improving Workplace Learning*. London: Routledge.
- Fenwick T. (2010). Workplace 'Learning' and Adult Education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1(1-2), 79-95.
- Malloch M. et al. (2011). *The Sage Handbook of Workplace Learning*. London: Sage.
- Onstenk J. (1995). Apprendimento sul posto di lavoro e riorganizzazione dell'industria della trasformazione. *CEDEFOP*, 5, 33-41.
- Polany M. (2018). *La conoscenza inespresa*. Roma: Armando.

Politiche dell'apprendimento e dell'insegnamento in contesti educativi e professionali

Michele Cagol

Ricercatore - Libera Università di Bolzano
michele.cagol@unibz.it

1. Una questione pedagogica di vecchia data, le sue derive e polarizzazioni

L'intento del presente breve contributo teorico è quello di provare a mettere in luce un potenziale problema nell'ambito della pedagogia del lavoro, attraverso la lente critica della filosofia dell'educazione.

Il punto di partenza è un pensiero – una sorta di aforisma – contenuto nell'esordio del volume *Spettri di Marx* di Jacques Derrida. L'affermazione del filosofo francese è la seguente: “Vivre, par définition, cela ne s'apprend pas” (Derrida, 1993, p. 14). *Vivere*, per definizione, non è qualcosa che si possa *apprendere*.

Il filosofo dell'educazione Gert Biesta utilizza questa citazione – e la tesi “forte” che ritroviamo al suo interno – come punto di avvio di una discussione sulla cosiddetta *learning age*, una riflessione critica sulla pervasività contemporanea dell'idea di apprendimento, sui problemi e i pericoli delle politiche dell'apprendimento e della *learnification* del discorso educativo. Quella di Biesta è una prospettiva di resistenza e il saggio in questione ha il titolo significativo *Interrupting the politics of learning* (Biesta, 2013).

La riflessione pedagogica non ha mai smesso di interrogarsi in merito a questo problema, un problema che, nelle sue linee molto generali (e in una prospettiva storica), riguarda la polarizzazione tra la centralità del maestro, dell'educatore, e la centralità dell'educando, oppure, sempre generalizzando molto, tra insegnamento e apprendimento. Per fare un esempio, forse approssimativo e sbrigativo ma chiaro, da una parte abbiamo le concezioni pedagogiche di Sant'Agostino e San Tommaso, che intitolano entrambi le loro opere pedagogiche *De Magistro*, dall'altra, le teorie educative “puerocentriche” che si sviluppano a partire da Comenio e Rousseau (Laporta, 2001). Ci sono poi, ovviamente, prospettive che evitano di cadere in quella che Raffaele Laporta chiama “retorica del fanciullo” (2001, p. 51), o che, in un'ottica più generale, potremmo denominare retorica dell'educando. Un esempio è la pedagogia di John Dewey, che evita il puerocentrismo con l'immagine e la teoria della transazione. Sono, queste, prospettive che insistono sulla complessità – e sulla *centralità* – della relazione educativa, invece che su uno dei due termini della relazione (educatore e educando).

L'esempio di Sant'Agostino e San Tommaso da una parte e Comenio e Rousseau dall'altra è estremo e, in un certo senso, manicheo. In realtà, per fortuna

spesso le diverse posizioni pedagogiche sono sfaccettate e non sempre facilmente incasellabili. Ma la polarizzazione in questione ha delle ricadute didattiche che, a volte, sembrano aver smarrito una certa riflessività critica propria della pedagogia. A questo proposito, Biesta sostiene che ci troviamo nell'era dell'apprendimento (*learning age*) e, in diversi suoi lavori, denuncia le conseguenze delle politiche dell'apprendimento – politiche che, potremmo dire, ricadono all'interno della retorica dell'educando. Biesta propone, quindi, di “salvare e riscoprire l'insegnamento” e di superare l'idea dell'insegnante come facilitatore dell'apprendimento.

Va evitato, ovviamente, l'approccio all'insegnamento inteso come controllo: la retorica del controllo è problematica tanto quanto i casi estremi della retorica dell'educando. L'idea dell'insegnamento come controllo è pericolosa, conservatrice e subdola, anche perché si arroga il diritto di inglobare in sé tutto il discorso educativo sull'insegnamento. Senza entrare nel merito delle questioni relative alla misurazione dell'istruzione – che da questa idea di controllo derivano direttamente – il problema più rilevante dell'insegnamento come controllo è che gli educandi sono visti come *oggetti*, e non come *soggetti*. Pensare gli educandi come soggetti ci potrebbe però far ricadere nella retorica dell'apprendimento (o dell'educando), ma Biesta spiega che “la nostra soggettività non è da cercare nella nostra capacità di imparare, di impartire significati, di dare un senso alle cose, ma è prima di tutto da ricercare nella nostra ‘capacità’ di essere indirizzati, interpellati e di ricevere insegnamenti. Per dirlo con una formula: l'essere umano non è un animale che può imparare, ma un essere a cui è possibile insegnare e che può ricevere insegnamenti” (Biesta, 2022, p. 11).

2. Una terza via

Si può dunque affermare che, se l'insegnamento conta, dialogo, libertà, riconoscimento dell'alterità e responsabilità avranno un ruolo di rilievo per l'essere umano che riceve insegnamenti. Non è possibile argomentare e approfondire qui questa tesi, ma ritengo che tutto ciò derivi dal concepire la relazione educativa in termini di asimmetria e di responsabilità etica radicale.

Torno alla polarizzazione insegnamento-apprendimento e provo a tracciare un veloce quadro della situazione. Nell'ambito pedagogico più strettamente riferito ai sistemi educativi si è assistito a una “rivoluzione copernicana”, che ha “sostituito al centro del rapporto educativo il maestro con l'allievo” (Laporta, 2001, p. 51); le didattiche e le politiche dell'apprendimento si sono radicalizzate, estremizzate, con conseguenze non sempre felici; il polo opposto, quello dell'insegnamento, è stato spesso difeso in chiave conservatrice nei termini di controllo e di misurazione. Ma ora una *terza via* (l'espressione è di Biesta) propone la riscoperta dell'insegnamento.

Se nell'ambito della riflessione sui sistemi educativi tutto ciò è stato, almeno in parte, tematizzato e problematizzato, nell'ambito della pedagogia del lavoro la polarizzazione tra centralità dell'apprendimento e centralità dell'insegnamento

non riveste la stessa importanza; appare in un certo senso sfumata, non sembra essere percepita come un terreno di riflessione o di scontro. Soprattutto, e proprio per questo, si potrebbe dire, non sembra darsi la possibilità di una terza via.

3. Politiche dell'apprendimento, politiche dell'insegnamento e competenze

Per concludere, può essere utile qualche considerazione, alla luce dei rilievi che ho provato a tracciare in questo breve contributo, sul concetto di competenza (o competenze). Si tratta, è noto a tutti, di un concetto centrale, oggi, per i sistemi educativi, per l'orientamento e per i contesti professionali. È un ambito vastissimo, che non dovrebbe essere trattato in poche righe, ma correrò il rischio dell'eccessiva semplificazione per arrivare al punto.

Il costrutto della competenza emerge a partire dagli anni Settanta del Novecento in due sfere della società: il lavoro e la formazione. Possiamo anche dire che la competenza costituisce un ponte (e un elemento trasversale) tra istruzione e lavoro.

Due citazioni tratte dal volume *Le competenze. Una mappa per orientarsi* a cura della Fondazione Agnelli ne tratteggiano un'immagine abbastanza chiara e accurata: "Le competenze sono [...] diventate la risposta [...] da un lato alle trasformazioni dei mondi professionali e del lavoro che da tempo vedono *superato il modello fordista* a favore di nuovi e complessi processi di natura organizzativa, tecnologica e culturale; e dall'altro sono il campo di sperimentazione per la trasformazione dei processi educativi impegnati a *superare la tradizione del sapere trasmissivo* fondato sulle discipline" (Fondazione Agnelli, 2018, p. 12; sottolineature mie). A proposito di quest'ultimo punto: "Superare il 'paradigma trasmissivo ed esercitativo' significa *dislocare il baricentro della didattica dall'insegnamento all'apprendimento* ridimensionando, pur senza rottamarle, il ruolo delle due tecniche tradizionalmente dominanti: la lezione frontale trasmissiva di conoscenze e l'esercizio meramente applicativo" (Fondazione Agnelli, 2018, p. 116; sottolineatura mia).

Ci ritroviamo quindi all'interno di una politica dell'apprendimento – questo sembra innegabile – ma possiamo individuare un ulteriore elemento critico, un punto che in un certo senso sembrerebbe dover cozzare con la retorica che centra l'educazione sull'educando. Bisogna ammettere che è un punto rispetto al quale gli studiosi delle competenze non sono sempre d'accordo, soprattutto per quanto riguarda la rilevanza, per l'ambito delle competenze, dei processi valutativi, della misurazione, della certificazione – e, detto solo di sfuggita, anche della "prospettiva individualista, finora dominante nella valutazione e nello stesso approccio pedagogico per competenze" (Fondazione Agnelli, 2018, p. 119).

In definitiva, quello delle competenze è un ambito che rischia di essere viziato, da una parte, dalla retorica del controllo; dall'altra, dalla retorica dell'apprendimento. Non è detto, però, che debba essere per forza così. Il primo passo per interrompere e superare queste retoriche è quello di portare alla luce questo attrito.

Bibliografia

- Biesta, G.J.J. (2013). Interrupting the politics of learning. *Power and Education*, 5(1), 4-15.
- Biesta G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento* (V. Santarcangelo, Trans.). Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 2017).
- Derrida J. (1994). *Spettri di Marx* (G. Chiurazzi, Trans.). Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1993).
- Fondazione Agnelli (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi* (L. Benadusi & S. Molina, Eds.). Bologna: il Mulino.
- Laporta R. (2001). *Avviamento alla pedagogia*. Roma: Carocci.

Quale correlazione tra qualifiche accademiche e *labour market*?

Le ricadute occupazionali del *dropout* universitario

Rosa Cera

Ricercatrice - Università degli Studi di Foggia
rosa.cera@unifg.it

1. Università e *labour market*

La finalità del presente contributo è di comprendere le relazioni tra qualifiche accademiche e mercato del lavoro. In altre parole, l'obiettivo è di offrire un'adeguata risposta, attraverso l'analisi della letteratura scientifica internazionale, alla domanda: quali sono le possibilità occupazionali di coloro che hanno abbandonato gli studi universitari? La risposta a tale domanda è alquanto complessa, in quanto le possibilità occupazionali variano a seconda della tipologia di lavoro cercato, della tipologia di competenze acquisite e del genere di percorso universitario intrapreso e poi interrotto. Alcuni studi hanno dimostrato come le probabilità d'iscrizione all'università e il completamento degli studi dipendano dalle condizioni dell'offerta di lavoro del relativo contesto territoriale (Neugebauer, Daniel, 2022). Le scarse prospettive del mercato del lavoro incidono, infatti, in maniera considerevole sul livello motivazionale, riducendo così l'impegno profuso nell'istruzione. Secondo i dati OECD (2022), esistono differenze nei tassi d'inattività sul mercato del lavoro tra gli adulti con istruzione terziaria (intesa come il livello d'istruzione successivo al completamento dell'istruzione secondaria) che vanno dal 5% in Lituania a oltre il 20% nella Repubblica ceca e in Italia. In altre parole, in un contesto economico globale sempre più basato sulla conoscenza, le persone con competenze di alto livello sono maggiormente richieste, mentre quelle con competenze di livello inferiore hanno maggiori probabilità di essere disoccupate, soprattutto durante i periodi di recessione economica. Alcune ricerche hanno dimostrato come le competenze più richieste dal mercato del lavoro siano riferibili alla capacità di applicare le stesse nel contesto lavorativo, quelle digitali e quelle di elaborazione critica delle informazioni (Belchior-Rocha, Casquilho-Martins, Simões, 2022; Gamble, 2022). Tutte competenze queste considerate "apprendibili" cioè acquisibili attraverso specifici percorsi formativi. Ad ogni modo, ciò che sarebbe interessante investigare non sono le ricadute sul lavoro delle qualifiche accademiche conseguite, quanto soprattutto le conseguenze lavorative di coloro che non hanno terminato gli studi universitari. I risultati delle ricerche in questo campo sono contraddittori: molti sostengono che maggiori vantaggi li trarrebbero coloro che hanno conseguito una laurea rispetto a coloro che hanno interrotto gli studi, altri ritengono, invece, che i risultati conseguiti da laureati e non laureati

siano simili dal punto di vista lavorativo (Contini, Zotti, 2022). Parte di questa ambiguità è da attribuirsi alla diversità dei differenti contesti nazionali, ai campioni oggetto di studio e alle strategie di stime, le quali necessiterebbero di ulteriori ricerche. Molte sono, infatti, le variabili che incidono sul fenomeno di *dropout*, oltre alle condizioni socio-demografiche, vi sono anche le aspirazioni, la *self-efficacy* o il livello di coscienziosità. Al di là di ciò, dovrebbe anche essere importante comprendere il modo in cui i datori di lavoro interpretano e rispondono al fenomeno *dropout*.

2. Alcune variabili che intercorrono tra *dropout* universitario e *labour market*

Dall'analisi della letteratura scientifica internazionale emerge come differenti siano i percorsi lavorativi intrapresi da coloro che hanno abbandonato gli studi universitari, inoltre la situazione sembra cambiare in modo considerevole a seconda del Paese di riferimento. In Europa, la Germania si distingue da tutti gli altri Paesi, qui coloro che abbandonano gli studi universitari seguono generalmente percorsi di formazione professionale a differenza, ad esempio, di quanto accade in Italia dove chi decide di interrompere gli studi entra nel cosiddetto club dei "NEET". Tra le diverse variabili che influenzano le decisioni sul cosa fare dopo aver interrotto gli studi, le caratteristiche personali risultano, ad esempio, svolgere un ruolo decisivo. Caratteristiche queste ultime che includono le abilità cognitive, metacognitive e socio-relazionali. Tra queste quelle metacognitive più di altre consentono a ognuno di conoscere le proprie potenzialità, i propri limiti, le proprie motivazioni, favorendo così un migliore orientamento nel mercato del lavoro e nelle scelte da adottare dopo l'interruzione degli studi. Un'altra variabile, ancora poco considerata nella letteratura scientifica italiana, che sembra tuttavia rivestire un ruolo determinante nel rapporto *dropout* universitario e *labour market* è quella della globalizzazione del mercato del lavoro e delle relative capacità occupazionali dei laureati. Un discorso questo molto complesso e articolato che vale però la pena di essere analizzato se si intende realmente conoscere le ricadute che il diploma di laurea esercita sul *labour market*. Secondo le politiche di qualificazione delle *Transnational Corporations* (TNCs), con la globalizzazione del mercato del lavoro la manodopera dei laureati può provenire da qualsiasi parte del mondo, il che significa che i laureati in Gran Bretagna, negli Stati Uniti o in Italia competono con coloro che hanno acquisito il titolo di laurea in Paesi come la Cina o l'India (Lauder, Mayhew, 2020). Se a ciò si aggiunge anche il fenomeno della *over-education* che ha determinato nel tempo un numero sempre maggiore di laureati, è plausibile considerare come veritiera l'"asta lavorativa olandese". Un tipo di asta quest'ultima in cui i laureati competono per ottenere un lavoro al prezzo più basso. In questo modo, come si può ben comprendere, i diritti dei lavoratori e la tutela del loro *well-being* sono stati sempre più ignorati e trascurati. A tal riguardo, gli studi della McKinsey (Manyika et al., 2017) evidenziano come sia, invece, diversa la situazione per i laureati considerati "talentuosi" dalle multinazionali. I così definiti "talentuosi"

sarebbero coloro che risultano aver conseguito il diploma di laurea in università che si classificano nei primi posti nei *ranking* internazionali. Dinanzi a simili situazioni le università sono chiamate a riflettere sul rapporto tra valore del titolo di laurea ed *employability*, ponendosi alcune domane: è possibile pensare a una de-globalizzazione del mercato del lavoro e quindi a una de-globalizzazione dei titoli di laurea? Quali conseguenze ci sarebbero sul mercato del lavoro?

3. *Work first* o *Career first*?

Come reazione all'economia globalizzata, negli ultimi anni sono emerse idee a favore di un processo di deglobalizzazione, supportato dalla teoria del caos, secondo la quale anche piccole variazioni in sistemi complessi sovraccaricati di interconnessioni possono determinare il malfunzionamento dell'intero sistema (Balsa-Barreiro, Vié, Morales, Cebrián, 2020). Sembra che questo sia, infatti, accaduto con la globalizzazione che ha determinato, in alcuni casi, la deregolamentazione del funzionamento corretto di taluni sotto-sistemi come nel rapporto tra il mercato del lavoro e l'istruzione. Riportare un minimo di regolamentazione in un mercato del lavoro orientato esclusivamente al maggiore profitto possibile, non significa, tuttavia disconoscere l'importanza della globalizzazione della conoscenza. Al contrario significherebbe ridimensionare i soli effetti negativi che la globalizzazione ha prodotto nel rapporto tra *labour market* e qualifiche accademiche per spostare l'attenzione dal *work first* al *carrer first*. Non più, quindi, accettazione da parte dei laureati di qualsiasi condizioni di lavoro, ma un *labour market* diverso, più attento ai bisogni dei datori di lavoro tanto quanto a quelli delle singole persone. Un *labour market* in grado di adottare l'approccio del *carrer first*, dove il focus è sulla qualità dei posti di lavoro, sulla progressione lavorativa e di carriera a lungo termine. Un approccio questo volto alla sostenibilità dell'occupazione, in cui sono rispettate le capacità, secondo i criteri della meritocrazia, le motivazioni e le attitudini di ogni singola persona. Un *carrer first* dove la consulenza e il supporto professionale favoriscono l'interrelazione tra l'ambiente socio-economico e le caratteristiche individuali (Fuertes, McQuaid, Robertson, 2021). Principi questi che in un mondo globalizzato tornerebbero a ridare valore al titolo di studio conseguito e dignità al laureato in cerca di lavoro.

Bibliografia

- Balsa-Barreiro J., Vié A., Morales A., Cebrián M. (2020). Deglobalization in a hyper-connected world. *Palgrave Communication*, 6(28).
- Belchior-Rocha H., Casquilho-Martins I., Simões E. (2022). Transversal Competencies for Employability: From Higher Education to the Labour Market. *Education Sciences*, 12, Article 255.
- Contini D., Zotti R. (2022). Do Financial Conditions Play a Role in University Dropout?

- New Evidence from Administrative Data. In D. Checchi, T. Jappelli, A. Uricchio (Eds.), *Teaching, Research and Academic Carrers* (pp. 39-70). Cham: Springer.
- Fuertes V., McQuaid R., Robertson P.G. (2021). Career first: an approach to sustainable labour market integration. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21, 429-446.
- Gamble J. (2022). 'Occupation', Labour Markets and Qualification Futures. *Journal of Vocational Education and Training*, 74(2), 311-332.
- Lauder H., Mayhew K. (2020). Higher education and the labour market: an introduction. *Oxford Review of Education*, 46(1), 1-9.
- Manyika et al. (2017). *Jobs Lost, Jobs Gained: What the Future of Work Will Mean for Jobs, Skills, and Wages*. McKinsey Gobal Institute.
- Neugebauer M., Daniel A. (2022). Higher education non-completion, employers, and labor market integration: Experimental evidence. *Social Science Research*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2022.102696>
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Publishing Paris.

Qualification, training, and profession of exercise professionals

Ferdinando Cereda

Professore Associato - Università Cattolica del Sacro Cuore
ferdinando.cereda@unicatt.it

1. Introduction

The employment prospects available to individuals who have completed physical education programs have broadened significantly beyond traditional roles in public school gymnasiums and college activity programs. In recent years, physical educators have found diverse and stimulating positions within allied health professions, including nursing, specialist preparation programs such as exercise physiology or exercise science, and corporate settings that involve the management of wellness and fitness programs. Consequently, physical educators can function as «fitness educators» for various populations. The exercise professional (EP) as personal training has emerged as a burgeoning business in recent times (IRSHA, 2022). In the field of exercise, it is widely acknowledged that an exercise professional should possess the ability to tailor an exercise program to the needs of a diverse range of individuals (Cereda, 2015b; Malek et al., 2002). Specifically, an EP must have the skills to evaluate an individual's requirements and devise a program that is both safe and effective in meeting those needs. In order to achieve these goals, a variety of qualifications are necessary. Certification is considered to be a desirable attribute for the EP, as it provides assurance to the client that the trainer has undergone a rigorous professional training curriculum. Nonetheless, evaluating the certification program can be just as important as assessing the trainer's qualifications. It is recommended that the trainer be certified by an esteemed educational organization that provides comprehensive training and skill assessment for trainers. In summary, to be considered a proficient EP, the following qualifications are advised (Cereda, 2015a).

2. Qualifications of the exercise professional

Acquiring academic training in basic human anatomy, physiology, exercise physiology, exercise leadership, health education, and nutrition is deemed essential for individuals pursuing a career as exercise professional or personal trainers. An imperative component of this training is a degree in exercise science, kinesiology, health, physical education, or a related field.

A competent EP should be able to develop a customized program that is both safe and effective for an individual, which involves conducting a risk assessment based on the individual's specific goals. The EP should also possess the ability to recognize contraindications to exercise, such as over-exertion, as well as the signs and symptoms of myocardial insufficiency, such as myocardial infarction or heart attack. Finally, it is mandatory for EP to be certified in Cardiopulmonary Resuscitation.

The ACSM (American College of Sports Medicine) recommended certification for personal trainers is the ACSM Certified Personal Trainer¹. The ACE² and the NSCA³ provide exercise professional certifications at diverse locations, which necessitate the successful completion of a written exam. The exam encompasses multiple domains, such as kinesiology, exercise physiology, exercise prescription and program design, health screening, program implementation and evaluation, and professional, legal, and ethical concerns. To fully equip themselves with the aforementioned competencies, exercise professionals are advised to undertake a meticulously structured degree program in exercise science or a closely associated discipline.

3. National and international overview

Considerable confusion has been observed in documents created by the Commission on Accreditation of Allied Health Education Programs (CAAHEP) in the US. CAAHEP⁴ identifies several professions or careers related to kinesiology, including «exercise science», «exercise physiology», and «personal fitness trainer». However, CAAHEP's Standards and Guidelines for Accreditation of Educational Programs for exercise physiology⁵, exercise science⁶, and personal fitness training⁷ use varying terminologies to define essentially the same scopes of practice.

Australian Association for Exercise and Sport⁸, which grants separate accreditations for exercise physiologists specializing in cardiorespiratory and musculoskeletal rehabilitation, as well as offering four distinct emphases in sports science. Similarly, the British Association for Exercise and Sport offers two types of ac-

1 <https://www.acsm.org/certification/get-certified/personal-trainer> accessed 10 March 2023.

2 <https://www.acefitness.org/> accessed 10 March 2023.

3 <https://www.nasca.com/certification/certification-overview/> accessed 10 March 2023.

4 <https://www.caahep.org/program-directors/standards-and-guidelines>, accessed 10 March 2023.

5 https://assets.website-files.com/5f466098572bfe97f28d59df/63dad86773397dd826214e37-_2017%20Exercise%20Physiology%20FINAL.pdf accessed 10 March 2023.

6 https://assets.website-files.com/5f466098572bfe97f28d59df/6179cc105ca3c1d9092dd-24a_ExerciseScience_3192021approved.pdf, accessed 10 March 2023.

7 https://assets.website-files.com/5f466098572bfe97f28d59df/603da443fd7df21d09f671c8_PFTStandards2013%20rev11515.pdf accessed 10 March 2023.

8 <https://www.essa.org.au/Public/Home/Public/Default.aspx?hkey=b5ecb99b-8460-406e-baf5-298243cd8d20> accessed 10 March 2023

creditations (research and clinical practice), four specializations, and multiple sub-specializations within each accreditation⁹.

The accreditation of exercise science programs within Europe exhibits variability across different countries due to the absence of a centralized accreditation system for the European Union. Nevertheless, certain nations have established their own accreditation systems. For instance, in France, the accreditation of exercise science programs is overseen by the FFEPGV¹⁰ (Fédération Française d'Éducation Physique et de Gymnastique Volontaire). Similarly, in Italy, Legislative Decree no. 36/2021¹¹ Title V, Chapter III, includes provisions that recognize professional roles such as the basic kinesiologist, kinesiologist for preventive and adapted motor activities, and sports kinesiologist, in addition to sports manager, and regulates assistance in motor and sports activities.

Article 41 recognizes certain individuals as kinesiologists who possess the requisite competencies to ensure proper execution of physical motor activities, safeguard physical well-being, and promote healthy lifestyles. Basic kinesiologists are required to possess a three-year degree in «Science of motor and sports activities» whereas those who aspire to become kinesiologists for preventive and adapted motor activities must possess a master's degree in «Science and techniques of preventive and adapted motor activities.» Sports kinesiologists must hold a master's degree in «Science and Techniques of Sport.» Additionally, the Italian National Olympic Committee (CONI), in conjunction with its federations and non-profit organizations, provides accreditation and certification for exercise science programs and fitness professionals¹². It should be noted, however, that the specific region or institution within a country may influence the aforementioned requirements, and accreditation or certification regulations may be subject to change over time.

4. Conclusion

The proliferation of personal trainers lacking the necessary education to safely conduct exercise sessions has generated growing concern among fitness professionals. In order to ensure a minimum standard of care, a fully qualified personal trainer should possess a bachelor laureate degree from an accredited institution of higher learning, in addition to certification by a nationally recognized organization specializing in sports medicine and exercise science. Despite the absence of state or federal laws regulating this field, adherence to the suggested academic experiences would seem appropriate as a standard of care. Conversely, licensing regulations for clinical exercise physiologists, who work with patients suffering from

9 https://www.bases.org.uk/sspage-professional_development-accreditation_and_endorsement-bases_accreditation.html, accessed 10 March 2023.

10 <https://ffepgv.fr/> accessed 10 March 2023.

11 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/03/18/21G00043/sg>, accessed 10 March 2023.

12 <https://strengthacademy.it/corso-fitness-personal-trainer-fipe/> accessed 10 March 2023.

known cardiac, pulmonary, or metabolic disease, have been passed or are currently pending in a number of states. Clinical exercise physiologists operate within a well-defined scope of practice, in contrast to personal trainers. While licensing of personal trainers may not currently be considered necessary, relevant professional associations must establish and adopt a clear scope of practice, guided by the aforementioned academic standards.

References

- Cereda F. (2015a). Acquisizione e sviluppo delle competenze dell'istruttore e del personal fitness trainer. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (Ed.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (p. 838-844). Pisa: ETS.
- Cereda F. (2015b). Exercise Science as a profession: the world of fitness certification. In: VII Congresso Nazionale SISMeS «Ricerca e Formazione applicate alle Scienze Motorie e sportive». *Sport sciences for health (online)*, vol. 2015/11, pp. 92-93. Springer, ISSN: 1825-1234, Padova, 2-4 October 2015. doi: 10.1007/s11332-015-0234-0
- IHRSA (2022). *The 2022 IHRSA global report: The state of the health club industry*. Boston: IHRSA.
- Malek M.H., Nalbone D.P., Berger D.E., Coburn J.W. (2002). Importance of health science education for personal fitness trainers. *Journal of strength and conditioning research*, 16(1), 19-24.
- De Lyon A.T., Cushion C.J. (2013). The acquisition and development of fitness trainers' professional knowledge. *Journal of strength and conditioning research*, 27(5), 1407-1422. <https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e3182653cc1>

Società della conoscenza o della competenza?

Prospettive di ripensamento per riqualificare il sistema formativo

Giorgio Crescenza

Ricercatore - Università degli Studi della Tuscia
giorgio.crescenza@unitus.it

1. Premessa

Ancora oggi la scuola è profondamente coinvolta nel processo di democratizzazione culturale, in quanto è chiamata a rispondere a mutevoli istanze socioeconomiche e culturali di una società complessa, contrassegnata dagli assetti legati alla globalizzazione, che impongono il superamento dei localismi, della “compattezza del sistema”, per giungere alla flessibilità, tipica del postmoderno. Tutti questi fattori influiscono sulla società, incidendo sulla cultura, sulla politica e sull’economia. La scuola è direttamente coinvolta in questo processo di cambiamento, perché ricopre un ruolo determinante nella “società della conoscenza” in quanto sapere e conoscenza sono condizioni *sine qua non* per essere individui-persone-cittadini.

Il contributo proposto intende riflettere su queste sfide, perché è il vero nodo cruciale dell’epoca in cui ci troviamo ad agire: “un’era planetaria” in cui, per educare, è necessario riformulare la conoscenza, il pensiero e l’insegnamento (Morin, 2004). In relazione ai bisogni cognitivi della società, è indispensabile approfondire ed esplorare nuove prospettive pedagogiche da percorrere, per rendere più attuali i sistemi educativi.

Ciononostante

Tutto è cambiato, in questi ultimi anni, la società della conoscenza ha lasciato il posto alla società delle competenze, in quanto la competenza racchiude in sé il potenziale e il merito di favorire la convergenza, l’integrazione e l’inclusione delle varie e diverse forme di sapere generate dalla cultura (Capobianco, 2017, p. 13).

Vediamo che in realtà la situazione appare assai più complicata di questa lettura *ingenua*, che però è abbastanza condivisa dalla *vulgata* corrente e dalla comunicazione pubblica. Le competenze sembrerebbero il fulcro centrale dell’istruzione, della formazione professionale e della gestione delle risorse umane, perché il mondo del lavoro attuale è sempre più alla ricerca di professionalità altamente qualificate, dotate anche di flessibilità (o duttilità). Tali qualità sono i nuovi imperativi dei sistemi di produzione e, di conseguenza, anche dei lavoratori.

Se prendiamo in esame la flessibilità dei lavoratori rispetto alle richieste del

mercato e alle caratteristiche della società delle competenze, è doveroso un riferimento a Zygmund Bauman (2002) e al suo concetto di “società liquida”. Tale concetto, se decontestualizzato dal discorso di Bauman, c’è il rischio che diventi una verità indiscutibile, che pronta a giustificare la mancanza di regole, indurrebbe il lavoratore all’accettazione passiva di qualsiasi richiesta del mercato, a cui lo stesso dovrebbe adattarsi, acquisendo competenze sempre nuove.

2. Sfide pedagogiche nella complessità del presente

Tuttavia, è inutile nascondere che la situazione educativa, a più di tre anni dall’inizio della pandemia e con l’aggiunta della guerra in Ucraina, che tiene sospesa l’Europa da un anno, è quanto mai peggiorata. Serve il coraggio di riprendere e rilanciare un pensiero pedagogico, che tenga conto degli effetti di quella che viene chiamata “pandemia secondaria” (Crescenza, Rossiello, Stillo, 2022), concetto che indica la vasta gamma di conseguenze psicologiche, relazionali, emotive, cognitive, che risultano compromesse dal prolungarsi di situazioni di emergenza. È fondamentale, infatti, che di fronte alle scene di guerra a cui assistiamo giornalmente, non si compia l’errore di evitare l’argomento, facendo finta di niente, per proseguire nelle attività didattiche come se nulla fosse accaduto o, peggio ancora, come se fosse lecito essere indifferenti, rispetto a problemi che crediamo, non ci riguardano (Lopez, 2023).

Al contrario, proprio ora, nella complessa cornice geopolitica e nella fase di crisi ambientale che produce e amplifica anche le dinamiche pandemiche e di crisi internazionale, serve uno *scatto educativo* che ridefinisca una nuova *missione educativa* dell’intero sistema scolastico, affinché possa emanciparsi da una sorta di *neoliberalismo educativo* diffuso ormai da un trentennio, che sopravvive nell’ossessione della formazione di competenze spendibili nel mercato del lavoro, che considera l’imprenditorialità, come chiave di inclusione e modello di ogni comportamento civico e sociale (Baldacci, 2022).

Se si è davvero convinti dell’idea di scuola come *comunità democratica ed educante*, allora, la via da percorrere deve essere quella che valorizzi e rilanci, sia sul piano pedagogico che su quello didattico, tutti i momenti di collegialità e condivisione, con il coinvolgimento e la partecipazione di tutte le componenti della comunità scolastica (Fiorucci, 2022). Occorre quindi, che la comunità scolastica instauri un nuovo patto educativo che contrasti la direzione intrapresa e che faccia tesoro delle risorse del PNRR, per rilanciare l’investimento in istruzione e riqualificare il sistema formativo, a partire dalla promozione del diritto alla cittadinanza, quale strumento di inclusione e partecipazione attiva alla comunità (Malavasi, 2022).

Una cittadinanza che va, oggi, intesa come un insieme di appartenenze, di respiro sempre più internazionale, che implica e richiede il possesso dei saperi, perché si è cittadini se si sa leggere il reale e se si riflette con autonomia sul reale. Tuttavia, la scuola deve accogliere alcune sfide “particolari”, ossia mettere in atto una riforma capace di indicare traguardi funzionali; elaborare, dalla stessa società flessibile e

aperta, un modello educativo di qualità; realizzare tale qualità attraverso una progettazione curricolare organizzata per obiettivi e una didattica connessa al processo di insegnamento/apprendimento, come un processo formativo, cognitivo e comunicativo (Cambi, 2008).

Insegnare ad apprendere per tutta la vita, significa considerare le persone, dai bambini agli adulti, non come *lavagne vuote*, su cui scrivere un sapere predefinito, ma come scrigni ricchi di saperi, di capacità proprie e diverse. Partendo da questa consapevolezza, è possibile progettare percorsi che facciano leva su queste qualità. Ciò che è in crisi e diventa sempre più confuso, è il valore da attribuire al percorso educativo (Dato, 2020), che ha subito nel tempo un processo di svalutazione, per cui a mano a mano che le attività di orientamento acquisivano importanza nelle scuole superiori, aumentava anche il disorientamento dei giovani coinvolti, sempre meno convinti di avere avuto dall'esperienza scolastica una "bussola interiore" per orientarsi nella vita e nel mondo. Ma la scuola superiore non può rimanere così com'è, essa va cambiata nell'impostazione complessiva, nei contenuti, nei metodi d'insegnamento e nella vita quotidiana. Vanno superati i tre canali separati, licei, tecnici e professionali, con modalità che non possono riferirsi alle passate discussioni, anche se il modello Berlinguer sembra il meno invecchiato. Va ripensato il biennio, che dovrebbe avere una vasta area comune a tutti i percorsi, per rispondere ai bisogni dei giovani di oggi e alla complessità della nostra società, e i trienni, che dovrebbero procedere verso una maggiore specializzazione, che non significa gerarchia tra i canali o gli indirizzi. L'altro nodo da sciogliere è il rapporto tra istruzione e lavoro, che va declinato a partire dal triennio con modalità che tengano conto degli interessi e delle attitudini dei giovani e delle difficoltà degli elementi più fragili, che vanno sostenuti con interventi adeguati piuttosto che con un orientamento precoce al lavoro. È necessario riconsiderare le esperienze passate più positive e coordinarle con quelle più recenti. Dal passato provengono le sperimentazioni assistite nei tecnici e nei professionali, il *Progetto 92*, il dialogo tra Istruzione e Formazione professionale nelle forme concrete più corrette assunte fino agli anni Novanta. Dal presente si possono trarre spunti dai Percorsi per le competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO), che hanno sostituito l'Alternanza Scuola Lavoro nel 2018.

3. L'istruzione: un sistema da rilanciare

È necessario, dunque, partire da un ripensamento dei saperi, riqualificandoli come espressioni di pluralismo e, al contempo, come possibilità di comprenderli e renderli utili alla società e all'uomo. Si tratta, altresì, di promuovere un nuovo sistema di orientamento in linea con quanto indicato dal Piano nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Infatti, lo sviluppo dell'educazione all'orientamento nella scuola e la costruzione del sistema dell'orientamento permanente devono sostenere i giovani nella costruzione della propria identità, nella scelta dei percorsi formativi e nell'incontro tra domanda e offerte di lavoro (Riva, 2020).

In questa prospettiva:

L'orientamento permanente ha come finalità quelle di permettere ai cittadini di progettare e gestire i propri percorsi di apprendimento e di lavoro tenendo conto dei propri obiettivi di vita, dei propri interessi e delle proprie competenze; di affiancare le istituzioni scolastiche e formative perché aiutino i giovani a diventare responsabili del proprio apprendimento; di promuovere società in cui i cittadini diventino parte attiva della propria crescita sociale, democratica e sostenibile (Riva, 2023, p. 23).

L'orientamento, pertanto, dovrebbe diventare una politica strategica incardinata nell'ordinamento scolastico e si dovrebbe realizzare, anche attraverso possibilità formative aggiuntive ed elettive, con possibilità di scelta da parte degli studenti e, nella scuola, con interventi integrati delle attività curricolari. Occorre rilevare e analizzare periodicamente i sistemi di lavoro e i sistemi produttivi nei diversi territori, attraverso una lettura condivisa tra Istituzioni e Parti sociali, dei processi di innovazione sul territorio, al fine di individuare le nuove competenze attese anche con le finalità di migliorare il *mismatch* tra formazione e lavoro, allontanandosi però da una visione della scuola subordinata agli interessi economici del momento, che mette in secondo piano o dimentica proprio la funzione di formare persone e cittadini, perché una valutazione solo economica dell'Istruzione finisce per considerarla soprattutto un costo, sostenibile finché c'è un ritorno di utilità.

Bibliografia

- Baldacci M. (2022). Il cammino smarrito verso una scuola democratica. *Education Sciences & Society*, 1, 45-54.
- Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (2008). *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*. Napoli: Loffredo.
- Capobianco R. (2017). *Verso la società delle competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Crescenza G., Rossiello M.C., Stillo L. (2022). I diversi volti della pandemia. Uno sguardo pedagogico per riprogettare una scuola inclusiva. *QTimes – webmagazine*, 3, 412-422.
- Dato D. (2020). Crisi, emergenza, orientamento. La sfida del possibile. In D. Dato, S. Cardone, F. Mansolillo (Eds.), *E-guidance. Percorsi online di orientamento formativo di gruppo per studenti universitari* (pp. 1-13). Bari: Progedit.
- Fiorucci M. (2022). Comunità. Per un'idea di educazione sociale. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (Eds.), *Parole per educare. Vol. 1. Pedagogia generale e sociale* (pp. 45-52). Milano: Vita e pensiero.
- Lopez A.G. (2023). Educare alla resilienza i bambini in fuga dalla guerra. In Aa.Vv., *Bambini e bambine in fuga dalla guerra* (pp.105-130). Roma: Anicia.
- Malavasi P. (2022). PNRR, la rilevanza formativa del rapporto tra istruzione, ricerca e mondo imprenditoriale. Nel segno dell'inclusione e della coesione. *Education Sciences & Society*, 1, 287-297.

- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Riva M.G. (2020). Orientamento. Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti. *Pedagogia più didattica*, 6, 2, 37-50.
- Riva M.G. (2023). Supporto per l'emancipazione o per l'adattamento sociale? Apprendimento e orientamento permanente. *Articolo 33*, 1, 22-28.

Studenti universitari e opportunità extracurricolari: *engagement* e disaffezione educativa alla partecipazione

Lorenza Da Re

Ricercatrice (RTDb) - Università degli Studi di Padova
lorenza.dare@unipd.it

1. Introduzione

Il presente contributo mira ad approfondire il tema della disaffezione educativa nell'*higher education* in periodo post-pandemico, nonché alcuni fenomeni correlati, come la partecipazione e l'*engagement* degli studenti al percorso accademico. Con “disaffezione educativa” si intendono dinamiche come la scarsa volontà ed interesse a partecipare alla vita universitaria, scarso impegno ed *engagement* nelle attività accademiche, scarsa motivazione a mettersi in gioco e a dedicare tempo ad attività correlate al proprio percorso formativo (Skinner et al., 2009).

L'interesse ad approfondire il tema della disaffezione educativa e dell'*engagement* universitario è nato a partire dall'esperienza vissuta, in periodo pandemico, all'interno del programma del “Tutorato Formativo” (TF) (Da Re, 2017), un'opportunità dell'Università di Padova che mira, attraverso diverse attività ed incontri, a supportare lo sviluppo di un percorso formativo di successo degli studenti e delle studentesse. In particolare, a seguito dell'osservazione di un calo di partecipazione ed *engagement* verso le attività tutoriali proposte, si è scelto di approfondire tali dinamiche con evidenze di ricerca. A partire da una revisione della letteratura esistente sul tema, saranno proposti alcuni risultati di una ricerca¹ che ha coinvolto gli studenti iscritti al primo anno di 18 CdL triennali coinvolti nel TF. In questo contributo ci focalizzeremo sui motivi che hanno portato gli studenti a partecipare o meno ad attività formative extra-didattiche.

2. Una sintetica contestualizzazione pedagogica

L'*engagement* e l'affezione al percorso universitario, così come la partecipazione, sono elementi impattanti sull'esperienza formativa e che possono influenzarne l'andamento e gli esiti, con effetti anche sul successo accademico e sulla *student retention* (Astin, 1974; Da Re, 2017; Tinto, 2006). La spinta a partecipare in modo

1 Il lavoro di ricerca, condotto nell'a.a. 2021/2022, è stato sviluppato nell'ambito del gruppo SIPED “Orientamento educativo e disagio nelle aree urbane» (sottogruppo “Scuola e Università”).

attivo nell'ambiente accademico può essere influenzata da diversi fattori, come le aspettative verso l'istituzione, elementi contestuali e fattori personali come la motivazione, il benessere o il grado di integrazione e inclusione al contesto (Bonelli, Da Re, 2022). In generale, la letteratura concorda sull'evidenza che gli studenti più "impegnati" ("*engaged*"), motivati e attivi nel proprio percorso, hanno maggiori probabilità di avere successo accademico (Wang, Degol, 2014), con impatto anche sulla *student retention* e sul contrasto al *drop-out* (Astin, 1974; Tinto, 2006; Da Re, 2017). Il senso di *engagement* e appartenenza al contesto aiuta poi gli studenti a concentrare maggiormente l'attenzione e le energie sul proprio percorso e ad affrontare eventuali difficoltà con più motivazione, nonché a costruire relazioni positive e un legame con l'istituzione (Wang, Degol, 2014).

Anche la motivazione è un elemento fondamentale per il percorso accademico, e può incidere sul senso di affezione. È un concetto vicino a quello di *engagement*, ma come ricordano Wang e Degol (2014), pur trattandosi di concetti affini e interconnessi, non si tratta dello stesso fenomeno. Un altro aspetto fondamentale riguarda la partecipazione nel percorso, non solamente come "essere presenti" in università (durante una lezione, durante un esame, ecc.), ma come sentirsi e essere parte del contesto e dare il proprio contributo attivo (Bovill et al., 2009). È anch'essa collegata ai concetti di impegno e motivazione, e ha un impatto profondo sul percorso e sui risultati raggiunti.

In questo quadro di riferimento, vanno inoltre presi in considerazione quei nuovi fenomeni sociali pandemici e post-pandemici (tra cui il *quiet quitting* e la *great resignation*), che stanno avendo un impatto a livello sociale e relazionale, in termini di impegno, benessere e partecipazione (Brunetta, Tiraboschi, 2022; Johnson, 2023; Mouton, 2023).

3. La ricerca

La ricerca qui presentata, accogliendo le evidenze delle nuove dinamiche sociali e formative post pandemiche, approfondisce il tema dell'affezione degli iscritti, andando a indagare aspetti legati all'*engagement*, partecipazione e senso di appartenenza degli studenti universitari. In particolare, il focus di interesse è verso le attività extra-curricolari, nello specifico quelle tutoriali.

La finalità generale ha riguardato il voler esplorare il tema della disaffezione educativa degli studenti universitari verso le attività universitarie extra-didattiche attraverso una rilevazione presso l'Università degli Studi di Padova, con i seguenti obiettivi: (i) approfondire lo stato dell'arte rispetto al tema della disaffezione educativa in ambito universitario in tempo di pandemia, (ii) esplorare la percezione degli studenti UNIPD, immatricolati al primo anno nel 2021/22, rispetto al proprio *engagement* nella vita universitaria e nelle attività formative extra-didattiche proposte dall'Ateneo.

È stato strutturato un questionario che permettesse di esplorare i temi di interesse. Sono stati contattati tutti gli studenti della coorte 2021/22 iscritti al primo

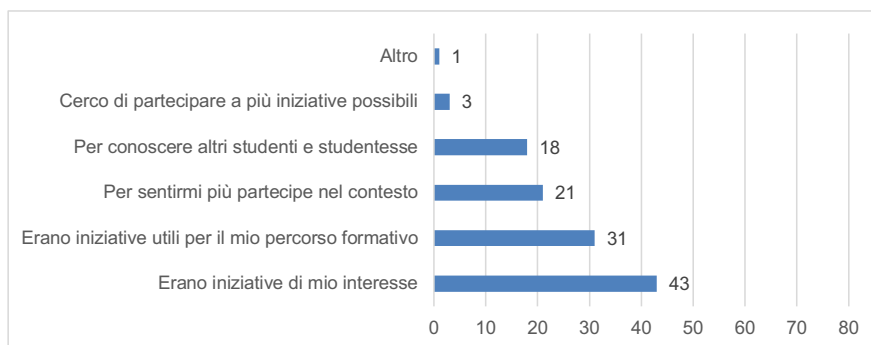
anno presso 18 corsi di laurea triennale. I CdL scelti, come già anticipato, sono corsi in cui è attivo il programma di Tutorato Formativo (Da Re, 2017).

4. Alcuni risultati

Di seguito si presenta una selezione di risultati della ricerca. Dei 134 rispondenti considerati, il 52% si identifica nel genere femminile e il 48% nel genere maschile. L'anno di nascita è prevalentemente il 2002 (61%) e rispetto al CdL di appartenenza, 52 studenti su 134 (38,8%) sono iscritti a corsi dell'area ingegneristica, 23 (17,2%) a Lingue, letterature e mediazione culturale e 13 a Economia (9,7%), mentre i rimanenti sono distribuiti negli altri CdL partecipanti al TF². Alla domanda "Nell'a.a. 2021/22 ha preso parte volontariamente a iniziative di Ateneo extracurricolari?", il 38% dichiara di sì.

Focalizzeremo la nostra attenzione, in questo contributo, solamente sulle motivazioni alla partecipazione (Graf. 1) e alla non partecipazione (Graf. 2).

Rispetto ai motivi che hanno favorito la partecipazione, sono state proposte alcune opzioni chiuse tra cui scegliere. 41 studenti su 51 segnalano che "Erano iniziative di mio interesse", e per 31 erano "Iniziative utili per il mio percorso formativo". Solo in un caso si rileva una motivazione "estrinseca/negativa" ("Mi sono sentito/a 'obbligato/a' a andare").



Graf. 1: Motivo/i di partecipazione alle attività extracurricolari (N=51).
Possibile selezionare più di una opzione

Una sezione ha approfondito anche i motivi della non partecipazione, dedicata alle 83 persone che hanno affermato di non aver partecipato ad alcuna attività extracurricolare nel 2021/22. Sono state proposte alcune opzioni chiuse, più la possibilità di compilare un campo libero "Altro". 61 rispondenti indicano tra i motivi

2 <https://www.unipd.it/tutorato-formativo>

della non partecipazione “Tempo a disposizione insufficiente” e 42 “Volevo concentrarmi principalmente sullo studio”. Tra le opzioni meno scelte si ritrovano “Avevo di meglio da fare” (N=7) e “Non sapevo esistessero iniziative extracurricolari oltre alle lezioni” (N=8).



Graf. 2: Motivo/i di non partecipazione alle attività extracurricolari (N=83).
Possibile selezionare più di una opzione

5. Riflessioni conclusive di sintesi

Dai dati proposti possiamo sintetizzare alcune riflessioni che ci danno la possibilità di riflettere, in primis, sulla necessità di ri-progettare le azioni tutoriali secondo un’ottica post pandemica, che consenta di “rivoluzionare” la progettazione in base ai nuovi bisogni educativi e formativi, ai nuovi tempi, spazi e alle nuove modalità di divulgazione delle iniziative.

Un altro aspetto rilevante riguarda il bisogno di focalizzarsi sul “senso di appartenenza” e sulla partecipazione attiva degli studenti e delle studentesse, dedicando le prime attività del programma di TF ai risvolti positivi della reazione educativa e dell’accompagnamento tutoriale tra pari, ma anche all’importanza di focalizzarsi sugli aspetti emotivi e delle life skills per l’empowerment.

Infine, risulta importante approfondire le tematiche proposte dalla ricerca “*engagement* e disaffezione educativa alla partecipazione”, in termini interdisciplinari, per una ri-progettazione delle attività formative extra-curricolari, alla luce di queste importanti dinamiche sociali e pedagogiche.

Bibliografia

- Astin A.W. (1974). *Preventing Students from Dropping Out* (1st edition). Jossey-Bass Inc Pub.
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*, XXIII (1), 88-101. doi: 10.7346/SE-012022-09.
- Bovill C., Morss K., Bulley C.J. (2009). Should students participate in curriculum design? Discussion arising from a first year curriculum design project and a literature review. *Pedagogical Research in Maximising Education*, 3(2), 17-26.
- Brunetta R., Tiraboschi M. (2022). *Grande dimissione: Fuga dal lavoro o narrazione emotiva?* [Working paper]. https://moodle.adaptland.it/pluginfile.php/69735/mod_resource/content/1/wp_2022_6_brunetta_tiraboschi.pdf
- Da Re L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Johnson J.R. (2023). What's New About Quiet Quitting (and What's Not). *The Transdisciplinary Journal of Management*. <https://tjm.scholasticahq.com/article/72079-what-s-new-about-quiet-quitting-and-what-s-not>
- Mouton A. (2023). Hope and work: From the pandemic to possibility, purpose, and resilience. *Current Opinion in Psychology*, 49, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101550>.
- Skinner E.A., Kindermann T.A., Furrer C.J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. <https://doi.org/10.1177/00131644-08323233>.
- Tinto V. (2006). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>.
- Wang M.T., Degol J. (2014). Staying Engaged: Knowledge and Research Needs in Student Engagement. *Child Development Perspectives*, 8(3), 137-143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12073>.

La sfida dei CPIA in un'ottica di rete: l'orientamento nell'istruzione degli adulti

Paolo Di Rienzo

Professore Ordinario - Università degli Studi Roma Tre
paolo.dirienzo@uniroma3.it

1. CPIA e apprendimento permanente

L'apprendimento permanente pone nuove sfide per il sistema italiano di istruzione degli adulti, poiché richiede lo sviluppo di un sistema di rete territoriale e l'assunzione di una molteplicità di funzioni, tra cui spiccano, anche in ragione del loro carattere innovativo, l'orientamento e la certificazione dei crediti formativi.

Il centro provinciale di istruzione degli adulti (CPIA) oggi rappresenta il luogo di accesso al sistema scolastico ed educativo per le persone in età adulta ed è chiamato a compiere un impegnativo salto di qualità attraverso l'adozione di procedure di orientamento per la certificazione delle competenze, acquisite nei contesti formali, non formali e informali di apprendimento, al fine di definire il patto formativo individuale (PFI) e di contribuire alla realizzazione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente.

La Raccomandazione sull'apprendimento e l'educazione degli adulti adottata dall'UNESCO (2018), stabilisce che le competenze acquisite, derivanti dalla partecipazione a contesti non formali e informali di apprendimento, dovrebbero essere riconosciute e accreditate, anche al fine di rimuovere le barriere alla partecipazione a percorsi educativi e formativi, in una prospettiva aperta all'inclusione anche di adulti con un progetto migratorio.

In effetti, come sostiene Rubenson (2011), le barriere che ostacolano la partecipazione degli adulti a percorsi educativi e di apprendimento vengono riferite a molteplici fattori, che danno luogo a tre categorie: fattori di tipo situazionale (ambiente familiare, sociale e professionale), fattori di tipo istituzionale (i contesti organizzativi deputati alla formazione) fattori di tipo personale (disposizioni e attitudini individuali verso l'apprendimento). Tra i fattori istituzionali possono essere annoverate, in particolare, le modalità attraverso cui si svolgono le attività di orientamento.

I percorsi d'istruzione dei CPIA, così come previsto dall'art. 5 del D.P.R. 263/2012, sono organizzati in modo da consentire la personalizzazione del percorso, sulla base di un PFI definito previo riconoscimento delle competenze. È pacifico il rimando al tema del riconoscimento del valore, in particolare per gli adulti, dell'esperienza, come risorsa per l'apprendimento (Knowles, 1996), anche

attraverso la riscoperta, da parte dei soggetti in formazione delle conoscenze e competenze, spesso tacite, acquisite nei diversi contesti di vita e di lavoro.

Il complessivo quadro normativo sull'apprendimento permanente e sulla certificazione delle competenze rappresenta indubbiamente un terreno profondamente sfidante per i CPIA, sul piano culturale e organizzativo. È proprio a questa sfida che è riconducibile la cifra innovativa del nuovo sistema di istruzione degli adulti, che vincola il sistema alla valorizzazione dell'intero patrimonio culturale e di competenze della persona.

Tale sfida amplia di molto l'orizzonte dell'educazione e dell'istruzione degli adulti, poiché è imperniata sulle attività di accoglienza e di orientamento, prodeutiche alla certificazione dei crediti e alla predisposizione del patto formativo individualizzato. In effetti, nei CPIA, la commissione per la definizione del patto formativo deve dotarsi di strumenti relativi alle procedure di orientamento per la certificazione crediti e la personalizzazione del percorso.

È ben evidente, quindi, il bisogno da parte dei docenti di acquisire e sviluppare competenze – ulteriori e diverse da quelle strettamente disciplinari – in termini di orientamento per il riconoscimento degli apprendimenti pregressi, con un approccio metodologico adeguato ai processi formativi in età adulta.

Il tema si inserisce tra gli studi che puntano al riconoscimento del valore, in particolare per gli adulti, dell'esperienza, come risorsa per l'apprendimento (Mortari, 2004), anche attraverso la riscoperta, da parte dei soggetti in formazione delle conoscenze e competenze, spesso tacite, acquisite nei diversi contesti di vita e di lavoro.

2. La ricerca con la rete dei CPIA

Quanto sopra esposto definisce e individua l'area della ricerca, di cui il presente contributo, per ragioni legate all'economia del discorso, tratta gli elementi salienti; essa ha inteso studiare le competenze e gli strumenti per l'orientamento, finalizzato alla certificazione dei crediti degli studenti adulti che accedono ai CPIA.

La ricerca di tipo quali-quantitativo e multimetodo, con finalità trasformative (Mantovani, 1998), dal titolo *Competenze ed accoglienza in un'ottica di rete*, è stata realizzata con la rete dei CPIA del Lazio, nel periodo 2019-2022.

La ricerca è stata articolata in una serie di attività: indagine esplorativa tramite questionario, sulle prassi di orientamento; focus group sulle competenze agite dai docenti e sui relativi bisogni formativi; formazione sui metodi biografici di orientamento e accompagnamento; sperimentazione di una procedura di certificazione dei crediti formativi; follow up, tramite focus group, sull'applicazione delle procedure esperite.

La fase esplorativa di tipo quantitativo con questionario è stata rivolta a tutti i docenti dei CPIA del Lazio. Alle altre fasi di carattere qualitativo, hanno partecipato 20 docenti in rappresentanza dei CPIA della Regione.

3. Conclusioni

Come è stato sostenuto, la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale è un aspetto innovativo dei CPIA. A ciò fa riscontro un generale bisogno formativo dei docenti relativo alle competenze da agire per accogliere, orientare e predisporre il PFI al fine di personalizzare i percorsi. La forte presenza di studenti immigrati nei percorsi di istruzione per adulti, inoltre, si scontra con la mancanza di una cultura professionale consolidata rispetto alla pedagogia interculturale. In effetti, i dati tratti dalla fase esplorativa della ricerca, rilevano la problematica della scarsa preparazione professionale in tema di orientamento per la valutazione delle competenze pregresse.

Dall'indagine emerge che le competenze di orientamento fanno riferimento a una molteplicità di dimensioni: supportare l'utente nella corretta compilazione della modulistica di iscrizione e nella sottoscrizione del patto formativo; informare l'utente sul percorso di emersione delle competenze e sulle caratteristiche del processo; identificare le competenze formali legate ai saperi/discipline curricolari e le competenze informali e non formali; condurre l'utente all'emersione delle competenze pregresse per ottenere il riconoscimento dei crediti formativi; informare l'utente sulle caratteristiche del processo della certificazione delle competenze; essere capace di ascolto attivo; essere capace di orientamento verso le diverse opportunità di percorso didattico; conoscere le lingue veicolari dell'utenza non di lingua madre italiana; utilizzare strategie comunicative per favorire la comprensione di concetti complessi da parte dell'utenza non di lingua madre italiana; individuare esperienze e dare valore ad evidenze relative ad altri sistemi scolastici.

La ricerca ha dimostrato che competenze di orientamento e strumenti che si ispirano ad un dispositivo di accompagnamento pedagogico di tipo biografico-narrativo (Dominicé, 2000), possono svolgere un'azione fondamentale, anche di sostegno al rientro in formazione degli individui adulti, compresi gli immigrati, per la certificazione dei crediti formativi. L'orientamento, collocato in tale dispositivo pedagogico, fa propri principi della valorizzazione dell'esperienza e della personalizzazione del percorso di apprendimento.

Si tratta di metodi che possono essere considerati particolarmente funzionali alla realizzazione di processi per la ricostruzione del proprio percorso di lavoro e, in generale, di vita (Di Rienzo, 2020; Honoré, 2014). Essi possono costituire una risorsa per la realizzazione delle RETAP.

In effetti, la crucialità attribuita al sistema di certificazione delle competenze è ormai consolidata negli orientamenti politici espressi a livello europeo e nazionale. La legge n. 92/2012 pone le basi per la costruzione di un Sistema nazionale di certificazione delle competenze e delle RETAP di cui i CPIA, tra gli altri, sono parte costituente. Tuttavia, nonostante il quadro normativo sia compiuto, l'accesso per i cittadini italiani all'opportunità di riconoscimento delle competenze è ancora limitato ed ostacolato da una lenta messa a punto del sistema. In questo senso, i

CPIA posso contribuire, attraverso prassi virtuose fondate sui dati, alla costituzione di un sistema di apprendimento permanente equo e inclusivo.

Bibliografia

- Di Rienzo P. (2020). Making Informal Adult Learning Visible. The Recognition of the Third Sector Professionals' Key Competences. *Education Sciences*, 10 (9) 1-15.
- Dominicé P. (2000). *Learning from our lives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Honoré B. (2014). *Le sens de l'expérience dans l'histoire de vie*. Paris: L'Harmattan.
- Jarvis P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. London: Routledge.
- Knowles M. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mantovani S. (Ed.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Rubenson K. (2011). Barriers to participation in adult education. In K. Rubenson (Ed.), *Adult learning and education* (pp. 216-221). Oxford: Elsevier.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2018). *Recognition, validation and accreditation of youth and adult education as a foundation of lifelong learning*. Hamburg: Author.

Quale futuro professionale per l'educatore?

Concetta Ferrantino

Ricercatrice - Università degli Studi di Salerno
cferrantino@unisa.it

Maria Tiso

Dottoressa di ricerca - Università degli Studi di Salerno
mtiso@unisa.it

1. Il ruolo dell'orientamento per lo sviluppo formativo e professionale

L'orientamento, secondo le politiche europee, ricopre un ruolo fondamentale per lo sviluppo professionale, formativo, auto-valutativo dell'individuo e per i legami con i diversi sistemi economico, sociale, formativo.

Segnali di tali affermazioni sono già rintracciabili nel Memorandum del 2000, in cui veniva ribadito come l'esito positivo della transizione verso un'economia e una società basate sulla conoscenza fosse legato a un orientamento all'istruzione e alla formazione permanente. Il presente lavoro colloca la sua principale attenzione sull'orientamento dei corsi di studi universitari, al fine di fornire informazioni pertinenti circa gli sbocchi professionali che ciascun corso di studi offre.

Pensare ad una dimensione professionale futura vuol dire promuovere la qualità dei percorsi in una forma totalizzante, dall'orientamento iniziale ad una progettazione didattica efficace ed efficiente, fino ad uno sbocco lavorativo proficuo, in una continuità sistemica (Di Rienzo, Serreri, 2015).

L'orientamento, nelle sue diverse articolazioni, in ingresso, in itinere ed in uscita, è inserito tra le finalità istituzionali e, in maniera crescente, anche tra le pratiche di una università chiamata a dare risposte alle sempre più pressanti istanze di cambiamento e di innovazione sociale, formativo, economico e professionale. Ciò implica promuovere la qualità dei percorsi formativi attraverso attività di apprendimento efficaci, competenze che meglio soddisfano sia le aspirazioni personali degli studenti che i bisogni della società e descrizioni trasparenti dei risultati di apprendimento attesi, del carico di lavoro previsto, oltre a percorsi di apprendimento flessibili. Agire in tale direzione comporta scelte complesse, con progetti di orientamento immaginati come progetti di sistema, capaci di agire non su una, ma su molteplici variabili e linee di azione in una prospettiva longitudinale, così da poterne osservare diacronicamente gli sviluppi, monitorandoli e, via via, regolandone in itinere lo sviluppo (Balzaretto, Vannini, 2018).

A partire da queste principali riflessioni iniziali e da studi già condotti sul tema (Federighi, 2018; Torlone, 2018; Tammaro, Iannotta, Ferrantino, 2020), l'int-

resse si focalizza sul Corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19), in quanto l'educatore, nel corso degli anni, ha visto una grande difficoltà nella definizione della propria identità professionale.

Spesso impropriamente associato alla figura dell'insegnante, dell'animatore, senza una non precisa collocazione in relazione ai diversi settori extrascolastici di competenza. Una grande svolta rispetto al passato è stata determinata dalla Legge Iori (DDL 2443/2017 recepito dalla L. 205 del 27.12.2017) che ha approvato l'atteso riconoscimento giuridico di educatori e pedagogisti, andando a determinare una tutela dal punto di vista professionale. Nonostante ciò, forti perplessità emergono su come prefigurare il profilo dell'educatore professionale, distinguendolo nettamente dalle altre professioni che ruotano intorno al mondo della formazione.

Al fine di chiarire i principali dubbi che muovono gli studi su questa tematica, il presente contributo espone la costruzione di un questionario da indirizzare agli studenti iscritti regolarmente al corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, al fine di collocare adeguatamente e criticamente il percorso di studi all'interno della progettualità generale dello studente assecondando la circolarità positiva delle diverse sfere vitali della persona (lavorativa, formativa, valoriale, dello sviluppo del sé), mettere a punto una strategia progettuale a breve (conclusione degli studi), a medio e al lungo periodo (spendibilità della laurea, prospettive di carriera, progetti di vita).

2. Premesse di un'indagine con i futuri educatori: scelte metodologiche e procedurali

Il questionario "*Quale futuro professionale per l'educatore?*" vuole indagare tale progettualità a partire da alcuni interrogativi di fondo: Cosa spinge gli studenti a scegliere un determinato corso di laurea? Prevale una scelta basata su fattori culturali (interesse per le discipline insegnate nel corso di studi), su fattori professionalizzanti (gli sbocchi occupazionali) o su entrambi? Quali conoscenze e competenze vengono promosse relativamente a rapporti con il mondo del lavoro durante il corso di studio (tirocini, stage, seminari professionalizzanti, etc.?) Quale coerenza rispetto alle aspettative professionali ipotizzate? Sono solo alcuni dei principali quesiti fondanti la costruzione dello strumento d'indagine, affinché possa emergere dalla successiva analisi delle risposte come progettare e offrire agli stakeholder un orientamento preciso, pertinente e proficuo nelle diverse fasi del processo formativo.

Sulla base di tali interrogativi e della letteratura di riferimento (Alberici, Catarsi, Colapietro, Loiodice, 2007; Batini, Giusti, 2008; Loiodice, 1998; Tramma, 2017), il presente lavoro si pone l'obiettivo di conoscere il grado di consapevolezza che gli studenti hanno nel momento in cui scelgono di iscriversi al corso di laurea in Scienze dell'Educazione (L-19). In continuità con i risultati di numerose ricerche (Gecchele, Niero, Meneghini, Pasini, 2007; Benvenuto, 2015) si ipotizza che gli

studenti adeguatamente orientati verso la scelta del corso di studi universitario, siano quelli con maggior successo formativo e professionale.

Il questionario è rivolto a studenti iscritti regolarmente al corso di laurea in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Salerno e dell'Università degli Studi della Basilicata, in quanto campione facilmente raggiungibile per questioni di convenienza.

Lo strumento si compone di 18 item sviluppati intorno a 4 sezioni: sezione anagrafica; sezione motivazionale; sezione orientamento; sezione pertinenza corso di laurea.

In seguito alla costruzione si è proceduto alla validazione dello strumento, attraverso la somministrazione dello stesso a n. 7 studenti che ricoprono un profilo coerente con il futuro campione di indagine. A seguito dei feedback ottenuti sono stati apportati piccoli accorgimenti al questionario.

Allo stato dell'arte, il questionario è stato somministrato attraverso la piattaforma Google Forms raggiungendo n. 150 rispondenti. Si procederà alla pulitura, codifica, tabulazione e analisi dei dati raccolti, al fine di individuare, per settembre 2023, un processo di orientamento per la classe di laurea degli studenti coinvolti nell'indagine, non sporadico e occasionale, ma costante nei tre momenti fondamentali nell'intero percorso di studi: in entrata, in itinere e in uscita.

Agire in tale direzione comporta scelte complesse, con progetti di orientamento immaginati come progetti di sistema, capaci di agire non su una, ma su molteplici variabili e linee di azione in una prospettiva longitudinale, così da poterne osservare diacronicamente gli sviluppi, monitorandoli e, via via, regolandone in itinere lo sviluppo (Balzaretti, Vannini, 2018).

Bibliografia

- Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I. (2007). *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*. Milano: Franco Angeli.
- Balzaretti N., Vannini I. (2018). Promuovere la qualità della didattica universitaria. La Formative Educational Evaluation in uno studio pilota dell'ateneo bolognese. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 187-213.
- Batini F., Giusti S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Benvenuto G. (2015). *Percorsi di studio Erasmus all'università. Monitoraggio degli studenti CdL di Pedagogia e prima indagine su outgoing Erasmus CdL di Psicologia e Pedagogia*. Roma: Nuova Cultura.
- Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf.
- DDL 2443/2017 (c.d. "Legge Iori") recepito in parte nella legge 27.12.2017, n. 205 - *Disciplina delle Professioni di Educatore Professionale Socio Pedagogico, Educatore Professionale Socio-Sanitario e Pedagogista*. Retrieved March, 2, 2023 from http://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/17/DDLPRES/0/980756/index.html?part=ddl_pres_ddlpres1-articolato_articolato1.

- Di Rienzo P., Serreri P. (2015). Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze. *Pedagogia oggi*, 1, 231-253.
- Federighi P. (2018). I contenuti core dell'offerta formative dei Corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 18 (3),19-36.
- Gecchele M., Niero M., Meneghini A.M., Pasini M. (2007). Gli studenti di Scienze dell'Educatione: chi sono, perché si iscrivono. In G. Favretto (Ed.), *I laureati in Scienze dell'Educatione. Inserimento lavorativo e competenze professionali* (pp. 263-290). Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice I. (1998). *Orientamento e formazione nella società del cambiamento*. Bari: Adda.
- Tammaro R., Iannotta I.S., Ferrantino C. (2020). Prefigurare il profilo dell'educatore professionale nelle pratiche di orientamento iniziale e in itinere. *LLL (Lifelong Lifewide Learning). Istruzione, formazione, lavoro: scenari complessi per nuove forme di guidance*, 16 (35), 25-36.
- Torlone F. (2018). Metodi e strumenti per la valutazione dei contenuti core del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 18 (3), 37-60.
- Tramma S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia oggi*, 15 (2), 107-120.

La professionalità in Educazione Motoria: riflessioni, scenari attuali e prospettive di orientamento

Gabriella Ferrara

*Ricercatrice - Università degli Studi di Palermo
gabriella.ferrara@unipa.it*

1. Introduzione

Riconoscere l'importanza dello sport *for all*, inclusivo e adattato, fondato sulle peculiarità e i bisogni delle differenti persone, come dispositivo in grado di contribuire in maniera importante alla promozione e al miglioramento delle condizioni psico-fisiche volte a favorire il benessere e la qualità della vita della comunità, rappresenta una conquista sociale. La pratica sportiva e le attività motorie vanno ridefinite all'interno di processi educativi per consentire alle persone di esercitare un maggiore controllo del proprio benessere e un miglioramento delle prospettive di vita. Per far sì che ciò avvenga, si rende necessaria una messa in campo di azioni educative attraverso lo sport, finalizzate all'attuazione delle potenzialità della persona, promesse da figure professionali idonee e competenti, in grado di organizzare e promuovere percorsi efficienti ed efficaci.

Lo sport così inteso rappresenta, pertanto, uno spazio di condivisione e generazione di conoscenza dalla forte valenza euristica, in ambito pedagogico ed educativo.

Esso richiede di investigare, analizzare e comprendere cosa realmente accade durante il processo educativo sportivo per contribuire al miglioramento della pratica stessa e all'adattamento di questo alle caratteristiche uniche della persona.

L'esperto in Scienze Motorie e Sportive deve porsi come professionista dalle molteplici competenze (Cereda, 2021), in grado di trovare una efficace integrazione del suo duplice ruolo di tecnico ed educatore. Un professionista per il quale è fondamentale indagare per conoscere il contesto in cui opera e adattare la sua funzione di educatore alle connotazioni presentate dall'ambiente e dalle singolarità individuali, come sottolineato nella comunicazione della Commissione Europea (2017).

In linea con quanto suggerito dai documenti europei, risulta indispensabile introdurre una riflessione sulle competenze professionali e sui principali approcci metodologici del lavoro in ambito educativo sportivo e delle prospettive di formazione agli stessi nei corsi di laurea in Scienze Motorie e Sportive, in modo da consentire ai professionisti in formazione di sviluppare skill (Raiola, 2019) utili non solo a conoscere ed a comprendere le diverse tendenze attuali del settore spor-

tivo, ma ad intercettare nuovi bisogni e interessi, a progettare e gestire pratiche sportive inclusive ad indagare in profondità e ad applicare tecniche qualitative volte al soddisfacimento dei bisogni educativi e non solo tecnico-pratici dei componenti dei gruppi sportivi presso cui operano.

2. La formazione dei professionisti in Scienze Motorie

Dall'assunzione di consapevolezza che il miglioramento di qualsiasi sistema, sia esso educativo che sportivo, scaturisca da una formazione mirata e costante dei professionisti che in esso operano, nasce il progetto "La formazione dei professionisti delle scienze motorie". Il programma è stato realizzato per individuare quali fossero le competenze, il bagaglio formativo e culturale, i comportamenti ed i valori necessari a tutti coloro che intraprendono tale professione a prescindere dalla disciplina sportiva, dalla specializzazione sportiva, dall'età degli allievi a cui si rivolge la loro azione educativa o dal tipo di associazione (dilettantistica, agonistica, ecc.) in cui svolgeranno il proprio compito professionale. Il progetto, che ha avuto una durata triennale¹, ha visto coinvolti 55 esperti², ed è nato dalla necessità di esplicitare e individuare una risposta concreta a degli interrogativi presentati dai diversi settori, su quali siano le competenze necessarie, i comportamenti, le conoscenze e le abilità richieste ai professionisti delle scienze motorie che lavorano in ambienti associazionistici, federali e scolastici. Alla base del programma gli esperti infatti si sono posti due interrogativi fondamentali: quali sono e in che modo possono essere definite le competenze che devono possedere i professionisti dell'educazione motoria per affrontare la loro professione? In che modo attraverso una formazione in entrata è possibile stimolare attività che permettano lo sviluppo di tali competenze per i futuri esperti di tale settore?

Per rispondere a tali interrogativi il progetto ha analizzato i percorsi di formazione iniziale e di abilitazione professionale, e il modo in cui questi percorsi preparino ad esercitare la professione, partendo dal presupposto che la formazione iniziale è un momento fondamentale per introdurre i cambiamenti necessari all'intero settore.

Il risultato principali del progetto "La formazione dei professionisti della scienze motorie" è stato un profilo che definisce le competenze del professionista delle scienze motorie. Il Profilo non è inteso come un manuale, ma come una

- 1 Il documento è stato redatto a seguito di diverse attività e dibattiti cui hanno partecipato gli esperti e gli oltre 400 rappresentanti delle parti interessate, che per tre anni hanno discusso collettivamente su quali siano le competenze che i professionisti delle scienze motorie devono avere per esercitare la professione nei diversi ambienti.
- 2 Docenti universitari strutturati dell'Università degli Studi di Palermo, docenti a contratto con pluriennale esperienza di insegnamento universitario, docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado cdc A-48 e A-49, docenti della scuola primaria, docenti di sostegno, direttori tecnici federazioni sportive.

guida alla progettazione e alla realizzazione di programmi di formazione iniziale, al cui interno sono contenuti suggerimenti idonei all'individuazione dei contenuti importanti per la formazione iniziale, dei metodi di pianificazione e degli obiettivi di apprendimento, specificando quali siano i risultati desiderati per determinare come validi i percorsi di formazione iniziale e di abilitazione professionale.

3. La progettazione del profilo del professionista in Scienze Motorie

Il progetto triennale³ è stato realizzato per individuare quali sono le competenze, il bagaglio formativo e culturale, i comportamenti ed i valori necessari a tutti coloro che intraprendono la professione del formatore di Educazione motoria, a prescindere dall'età degli allievi con cui si relazionerà.

Per la redazione del Profilo sono stati adottati tre parametri fondamentali che hanno costituito la struttura del programma, che sono:

1. Lo sport non è di per sé educativo, ma ciò che lo rende tale è l'intenzionalità con cui viene promosso ed appreso (Moliterni, Magnanini, 2018);
2. L'inclusione e un processo di ordine pratico e concettuale che impegna tutti i protagonisti della formazione e dell'educazione (Bocci, 2018; Commissione Europea, 2020; Ferrara, 2020; Pedone, 2021);
3. La priorità del raggiungimento dell'inclusione egualitaria può avvenire solo all'interno della cornice politica e sociale entro cui si agisce, attraverso un approccio ampio che punta al miglioramento mediante l'individuazione di singole competenze per ciascuna figura professionale (Sgrò et al., 2017; Commissione Europea, 2020; Bocci, 2021).

Sulla base di questi presupposti sono state individuate tre distinte linee professionali all'interno di quest'area che si diramano in molteplici competenze, come base del lavoro dei formatori di Educazione motoria in ambienti formativi ed educativi.

- 3 La ricerca si è sviluppata a partire da novembre 2019, tenendo conto del profilo richiesto che norma la figura dell'esperto in scienze motorie. In altri termini si è dato avvio ad un processo volto all'individuazione delle competenze necessarie riconosciute dai vari esponenti del settore: federazioni sportive nazionali olimpiche e paraolimpiche, associazioni dilettantistiche, associazioni di categoria, scuola, università, Terzo Settore. In questa fase, che possiamo definire pre-progettuale, è stata prodotta una proposta di competenze condivisa con gli esperti di settore e modificata in relazione alle sollecitazioni e agli spunti offerti. Nell'aprile 2020 si sono iniziati a predisporre gli strumenti di raccolta e analisi dei risultati riconducibili ad un approccio centrato. A questo fine, a partire da settembre 2020, è stata promossa una definizione condivisa delle competenze tra i 55 esperti che hanno voluto partecipare. Questi esperti sono stati invitati a riflettere, attraverso appositi strumenti stimolo, sulla relazione che esiste tra teoria e prassi sportiva, sulla necessità di implementazione della stessa per tutti gli allievi, nessuno escluso, sui contenuti disciplinari, gli obiettivi da perseguire e i learning outcomes per determinare le competenze fondamentali per il futuro formatore di Educazione motoria.

L'obiettivo è stato identificato nella definizione delle competenze che un Educatore di Scienze motorie deve aver raggiunto al termine del Corso di Laurea in coerenza con quanto richiesto nelle istituzioni in cui potrà svolgere il proprio lavoro. La ricerca pertanto non si è fermata all'analisi dei saperi disciplinari o sulla scelta degli argomenti da far apprendere, ma si è occupata di individuare le competenze da far sviluppare nel quadro formativo specifico del corso in stretta relazione con l'insieme dei fattori professionali e delle attese nei diversi ambiti.

4. Profilo e fasi future

La redazione del Profilo è proceduta per fasi consequenziali e parallele; sulla base dei confronti e delle indagini degli esperti coinvolti sono stati individuate tre macroaree fondamentali come base del lavoro dei futuri professionisti delle scienze motorie. Parallelamente, alle macroaree sono state associate le competenze. Va precisato che le aree di competenza sono trasversali, non hanno un settore o un ambito applicativo specifico; allo stesso modo, essi non si prestano ad un particolare metodo o corso di studio. Ne deriva che il Profilo adotta il seguente quadro competenze fondamentali e, consequenzialmente, individua per ciascuna di esse le competenze annesse, così declinate:

1) Didattiche e personali:	2) Pratiche e sportive:	3) Sociali e relazionali:
<ul style="list-style-type: none"> - Saper progettazione; - Possedere preparazione metodologica; - Conoscere i contenuti disciplinari; - Sapere risolvere i problemi educativi; - Differenziare la didattica; - Riflettere. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saper organizzare; - Saper gestire le risorse; - Controllo e valutazione del processo; - Saper adattare pratiche e spazi, rimuovendo gli ostacoli; - Saper sperimentare. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saper comunicare in rete; - Saper comunicare con gli allievi; - Saper motivare stimolando la partecipazione; - Saper empatizzare mantenendo il clima sereno.

Esse offrono un quadro generale ai professionisti delle scienze motorie delle basi di cui hanno bisogno per lavorare con i loro allievi; evidenziando come tali elementi principali sono alla base di comportamenti, conoscenze e abilità che devono essere costruiti durante la fase di formazione iniziale del personale e durante la formazione lifelong learning. Le aree di competenza costituiscono parte integrante di un continuum di opportunità di aggiornamento professionale e sono volutamente ampie per sostenere la riflessione attraverso l'apprendimento esperienziale e la ricerca-azione dei futuri professionisti del settore, favorendo la crescita professionale degli stessi e divenendo strumento di orientamento per i formatori.

L'individuazione delle aree di competenza determinerà l'indicazione dei comportamenti attuabili attraverso un esplicito livello di conoscenza o comprensione

e quindi di capacità di tradurre quella conoscenza in pratica. Per ogni area di competenza si presentano i comportamenti, le conoscenze (ossia i contenuti) e le azioni formative necessarie per il loro sviluppo.

5. Conclusioni

Il processo inclusivo nello sport è un fenomeno che investe molteplici ambienti e settori e attraverso il sistema di formazione è possibile promuovere lo sviluppo di questo processo. In questo contributo abbiamo argomentato come la strutturazione di un solido profilo di competenze è possibile offrire un quadro generale delle competenze che un professionista deve possedere. Nel progettare le attività motorie, soprattutto in situazioni di svantaggio e vulnerabilità, bisogna tener conto del concetto di variazione dei vincoli che possono favorire l'emergere di comportamenti motori e relazionali consapevoli. In questa direzione i professionisti hanno la necessità di possedere solide skills che possano adattare ai diversi contesti e momenti, di imparare ad agire a livello motorio e relazionale nei contesti sociali, sviluppando una migliore comprensione delle precedenti conoscenze acquisite.

Bibliografia

- Bocci F. (2018). Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 1069-1081). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bocci F. (2021). Pedagogia Speciale come Pedagogia Inclusiva. Una dialettica istituyente tra rischi e opportunità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1), 41-48.
- Cereda F. (2021). L'educazione del professionista dell'esercizio fisico preventivo per la promozione della salute. *Società Italiana di Pedagogia*, 2021, 340-350.
- Ferrara G. (2021). *Qualità dell'inclusione & inclusione di qualità. Monitoraggio e promozione della scuola inclusiva*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Moliterni P., Magnanini A. (2018). *Lo sport educativo per una società inclusiva. Tra esperienze, problematiche e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Pedone F. (2021). *Includere per apprendere, apprendere per includere. Formazione e sviluppo professionale inclusivo degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Raiola G. (2019). L'insegnante di Educazione Fisica nella Scuola Primaria: problematiche ordinali e possibili prospettive. *Formazione & insegnamento*, 17(3 Suppl.), 182-192.
- Sgrò F., Anzalone A., Magnanini A., Morales D.M., Lipoma M. (2017). Etica e metodologia della ricerca nell'educazione motoria e sportiva. *Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport*, 2, 1-15.

Orientare i Second-Career Teacher: esiti da una ricerca transnazionale sui fattori di scelta dell'insegnamento come seconda-carriera

Daniela Frison

Professoressa Associata - Università degli Studi di Firenze
daniela.frison@unifi.it

1. L'accesso alla professione docente dei second-career teachers

La carenza di insegnanti qualificati, il progressivo invecchiamento della popolazione docente e la riduzione del numero di iscritti alla formazione iniziale stanno orientando sempre più sistemi di istruzione, sia a livello europeo che extra europeo, verso la proposta di percorsi alternativi per l'accesso alla professione. L'obiettivo dei *lateral entry program* è quello di attrarre neo-laureate/i provenienti dai più vari ambiti disciplinari ma anche professioniste/i che possano valorizzare nel contesto scolastico le competenze acquisite in altri settori e ripopolare classi di insegnamento che presentano un più urgente problema di carenza di insegnanti – come nel caso delle discipline scientifiche (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2018, 2021).

Tra coloro che accedono a tali programmi, ritroviamo professioniste/i che fanno il loro ingresso in aula dopo aver maturato esperienze, anche pluriennali, in ambiti non collegati all'istruzione e per questo definiti *Second-Career Teacher* (SCT) (Hunter-Johnson, 2015). Nonostante siano in aumento sia il numero di paesi che prevedono programmi laterali di accesso alla professione docente, sia il numero di insegnanti che accedono al settore dell'istruzione con un bagaglio di esperienza al di fuori dell'insegnamento (Paniagua, Sanchez-Martín, 2018; Ruitenburg, Tigchelaar, 2021), la letteratura sulla formazione iniziale, sull'accesso alla professione e sulla fase di *induction* continua a concentrarsi sugli insegnanti di prima carriera (*First-Career Teachers*) sia a livello nazionale che internazionale. Inoltre, seppur fiorente anche in ambito pedagogico (Balduzzi, Del Gobbo, Perla, 2018; Del Gobbo et al., 2023), essa affida per lo più alla sociologia dell'educazione e all'economia dell'istruzione, gli studi sulle condizioni di vita, di lavoro e le motivazioni alla scelta della professione, in ogni caso senza specifici riferimenti all'insegnamento come prima o seconda carriera (Argentin, 2018; Cavalli, Argentin, 2010). Studi e ricerche sui SCT risultano dunque ancora estremamente limitati e, ove presenti, si riferiscono ad un numero ridotto di casi di studio relativi a quei paesi che per primi hanno attivato programmi di *lateral entry* (Skilbeck, Connell, 2004).

2. Il progetto di ricerca SecWell

Con l'obiettivo di indagare lo stato dell'arte del fenomeno, l'Università di Firenze ha coordinato insieme alle università di Birmingham e Colonia, il progetto *SecWell - Second Career Teachers Well-being: toward non-traditional professional development strategies*¹. SecWell ha inteso esplorare, con riferimento ai paesi del consorzio, i fattori di scelta dell'insegnamento come seconda carriera e ipotizzare possibili azioni di orientamento per i futuri insegnanti oltre che di accompagnamento nel percorso di *induction* dei SCT in servizio.

Le domande di ricerca che hanno guidato il progetto sono state le seguenti:

- quali sono i fattori di scelta dell'insegnamento come seconda carriera?
- quali possibili strategie possono essere identificate a supporto del percorso di nuova professionalizzazione nella fase di formazione iniziale e di *induction* dei futuri SCT, nel quadro delle normative di accesso dei paesi coinvolti?

3. Impostazione metodologica

Il disegno di ricerca ha previsto una prima fase di analisi della letteratura internazionale e analisi documentale, di normative e report relativi ai paesi partner (Frison, Del Gobbo, Breges, Dawkins, 2023). È stata adottata una strategia di ricerca *mixed-method* esplorativa ad architettura sequenziale (Ponce, Pagán-Maldonado, 2015) caratterizzata da una prima fase qualitativa che ha previsto la conduzione di interviste semi-strutturate rivolte a studenti e studentesse impegnati in programmi di *lateral entry* (attualmente previsti sia in Germania che in Inghilterra), insegnanti di seconda carriera in servizio presso scuole secondarie di secondo grado (nei tre paesi coinvolti) e studenti non-tradizionali che abbiano ripreso gli studi dopo un precedente diploma o titolo universitario per accedere alla professione insegnante come seconda carriera (in Italia). I SCT, futuri o in servizio, sono stati identificati mediante un campionamento a valanga che ha consentito di raggiungere 54 SCT: 27 studenti e studentesse coinvolti nei programmi di *lateral entry* in Germania (11) e Inghilterra (8) e studenti non-tradizionali in Italia (8); 27 SCT in servizio, in Germania (10), Inghilterra (6) e Italia (11).

Le interviste hanno indagato:

- motivazione verso il cambiamento di carriera e fattori di scelta dell'insegnamento come seconda carriera;
- strategie e figure di supporto nella transizione (nel corso dei programmi di *lateral entry*, ove previsti, della formazione universitaria in Italia e nella fase di *induction*);

1 SecWell è stato finanziato dalla Seed Funding Call 3 nell'ambito della European Universities Alliance EUniWell – European University for Well-Being, di cui le tre università sono partner.

- valorizzazione e trasferimento delle competenze acquisite nella prima carriera e identificazione di eventuali gap di competenze;
- possibili strategie a supporto del percorso di nuova professionalizzazione nella fase di formazione iniziale e di *induction*.

L'analisi di contenuto qualitativa *computer-assisted* è stata condotta con il software Atlas.ti attraverso un processo di codifica a posteriori del testo che ha consentito: l'analisi statistica descrittiva delle frequenze delle quotation, dei code, dei code-group a due livelli, trasversalmente per target (futuri SCT e SCT in servizio) e per paese con obiettivi comparativi; la descrizione narrativa dei code-group prevalenti.

4. Risultati e conclusioni

La codifica a posteriori delle interviste ha condotto all'individuazione di 13 code-group comuni. Con riferimento alle aree indagate e al contesto italiano, i *fattori di scelta* rimandano sia per i SCT in servizio che futuri, in ordine di frequenza, al *desiderio di trasmissione dell'esperienza alle giovani generazioni*, seguito dal *desiderio di miglior conciliazione vita-lavoro* e da un *desiderio di cambiamento* a fronte di una insoddisfazione nella professione precedente.

Tra i code-group prevalenti, *strategie di supporto nella fase di induction* spiega oltre il 20% delle quotation, con particolare riferimento ai SCT in servizio e al ruolo cruciale rivestito dal tutor e dai colleghi più esperti nel corso dell'anno di formazione e prova e più in generale dalla collaborazione con i colleghi; non manca il riferimento ad una carenza di supporto e accompagnamento.

Strategie di supporto nella formazione iniziale spiega il 18% delle quotation riferendosi prevalentemente agli studenti non tradizionali e al ruolo chiave rivestito da processi di orientamento nella fase di formazione iniziale e identificazione dei percorsi di accesso alla professione.

Il code-group maggiormente rappresentato, che spiega quasi il 30% delle quotation totali, rimanda al *background dei SCT* e, in particolare, alle competenze acquisite nella prima carriera valorizzabili all'interno del contesto scolastico, come ad esempio le *competenze relazionali* e *organizzativo-gestionali*, e alle esperienze realizzate presso organizzazioni e servizi che possono essere messe in valore per lo sviluppo di relazioni con la comunità e il territorio.

Sulla base dei risultati, qui brevemente annunciati, il progetto SecWell ha previsto l'organizzazione di un incontro di discussione degli stessi con un sotto-campione degli intervistati complessivi, verso la definizione e la proposta di strategie di orientamento e accompagnamento nelle fasi di accesso alla formazione iniziale, nel corso della formazione iniziale e nella fase di *induction*, coerentemente con le normative dei paesi coinvolti.

Bibliografia

- Argentin G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*. Bologna: Il Mulino.
- Balduzzi L., Del Gobbo G., Perla L. (2018). Working in the school as a complex organization. Theoretical perspectives, models, professionalism for the Secondary School. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(2), 1-8.
- Cavalli A., Argentin G. (Eds.). (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Del Gobbo G., Frison D., Salvini L., Bonistalli R., Di Martino P., Fantozzi D. et al. (2023). Orientare lo sviluppo professionale dell'insegnante di scuola secondaria neo-assunto. Una ricerca collaborativa in Toscana. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 23, 170-187.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hunter-Johnson Y. (2015). Demystifying the mystery of second career teachers' motivation to teach. *The Qualitative Report*, 20(8), 1359.
- Frison D., Del Gobbo G., Bresges A., Dawkins D.J. (2023). Second-Career Teachers: first reflections on non-traditional pathways toward the teaching profession. *Formazione & Insegnamento*, 1, 110-118.
- Paniagua A., Sanchez-Martín A. (2018). Early career teachers: Pioneers triggering innovation or compliant professionals? *OECD Education Working Papers*, 190. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Ruitenburg S.K., Tigchelaar A.E. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, 33, 100389.

Formare le competenze pedagogiche dei docenti universitari. L'esperienza dell'Università *Magna Græcia* di Catanzaro

Tiziana Iaquinta

Professoressa Associata - Università di Catanzaro
iaquinta@unicz.it

Patrizia Oliva

Professoressa Associata - Università di Catanzaro
poliva@unicz.it

1. Docenti universitari e formazione pedagogica

È opinione condivisa che il rinnovamento del sistema universitario non possa prescindere da una formazione pedagogica e didattico-metodologica dei docenti universitari (Felisatti, 2016). La necessità di siffatta formazione ha acquisito maggiore preminenza nel corso dell'ultimo ventennio in ambito sia nazionale che europeo (OECD, 2012; EC, 2013). Nel 2007 l'*European standards and guidelines for internal quality assurance within higher education institutions* evidenziava l'importanza per i docenti delle Accademie di una formazione sulla trasposizione didattica dei contenuti con relativa certificazione delle competenze didattiche acquisite, in linea con le indicazioni dell'*ENQA* (2007) e con il *Report per l'European Commission Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions* (2013).

D'altra parte è compito delle università garantire una formazione adeguata e certificata e offrire opportunità di sviluppo professionale ai suoi docenti (Felisatti, Serbati, 2017; 2018; Biggs, Tang, 2007; Galliani, 2011), il cui ruolo implica il possesso di competenze plurime, tra cui quelle pedagogico-didattiche che consentono di attuare metodologie di insegnamento, di progettazione, di valutazione, di organizzazione e di comunicazione adeguate al contesto e agli studenti (Wilkerson, Irby, 1998).

Per "ben insegnare" e ottenere risultati di apprendimento soddisfacenti, sotto linea l'OECD (2012), sono necessarie conoscenze pedagogiche e didattiche. La qualità della didattica è l'esito di virtuose interconnessioni fra più livelli: istituzionale; curricolare; professionale.

La concezione meramente trasmissiva della conoscenza è ormai superata; il ruolo del docente e la pratica dell'insegnamento sono oggi orientati dalla conoscenza e competenza pedagogica, didattico-metodologica, relazionale. In quest'ottica la sfida di un costante cambiamento e adeguamento alle richieste della società e del mercato del lavoro, da cui le istituzioni universitarie sono sollecitate, porta gli atenei a mettere in atto una pluralità di azioni per migliorare e implementare

un'offerta formativa che ha per destinatari studenti diversificati e sempre più esigenti (EUA, 2015). Una didattica moderna richiede infatti interventi strutturali e una adeguata professionalità dei docenti che in tal modo possono concretizzare in termini operativi il cambiamento. La questione delle "competenze altre" del docente universitario, da cui deriva la qualità didattica, la capacità di motivare lo studente, la relazionalità, aspetti che concorrono a definire il profilo docente, è inoltre cruciale anche in ragione del respiro internazionale e del dialogo con le organizzazioni del mondo del lavoro che le università pongono in atto. Processo di acquisizione delle competenze e di qualificazione della didattica che muove dalla centralità dello studente in quanto *partner* attivo del rapporto insegnamento-apprendimento. Attraverso l'offerta di percorsi formativi iniziali e continui, le università svolgono un ruolo fondamentale nella promozione dell'apprendimento permanente (Yang, Schneller, Roche, 2015) in prospettiva *lifewide learning*.

Pur tuttavia, nonostante le premesse e la consapevolezza delle dinamiche trasformative che hanno caratterizzato l'insegnamento, la formazione dei docenti universitari costituisce ancora, almeno nel nostro Paese, una questione «fredda» poiché pur essendo condivisa l'idea che per rinnovare il sistema universitario serva un impegno formativo degli atenei e dei docenti in esso operanti, sul piano attuativo si registrano ritardi, difficoltà e resistenze, non solo a livello individuale e di sistema ma anche da parte di alcuni ambiti disciplinari che non avvertono, per più ragioni, questa necessità formativa. Molte delle esperienze attuate non hanno carattere di continuità.

2. L'esperienza dell'Università *Magna Graecia* di Catanzaro

Con l'intento di implementare le competenze pedagogico-didattiche dei docenti attraverso interventi di acquisizione delle conoscenze e competenze pedagogiche, didattico- metodologiche e relazionali in un'ottica *student-centred* e quindi per migliorare l'efficacia didattica dei corsi di studio, l'Università degli Studi *Magna Graecia* di Catanzaro ha organizzato il primo Percorso di formazione rivolto ai docenti.

L'attività formativa di durata triennale pone al centro i temi della progettazione degli insegnamenti, delle metodologie didattiche innovative nonché gli aspetti tecnico-metodologici e i processi valutativi. Il Percorso è strutturato in moduli da 10 ore erogati a distanza in modalità sincrona attraverso la piattaforma informatica dell'Ateneo. I destinatari, (ricercatori e docenti), possono partecipare per ciascun anno accademico del triennio, a 30 ore di formazione, individuando i moduli di maggiore interesse tra quelli ogni anno attivati. Una parallela attività di formazione è rivolta anche ai docenti a contratto. Al termine di ciascun modulo è prevista una attività di verifica mediante somministrazione di questionari a cui fa seguito il rilascio della relativa certificazione. Nell triennio si prevede l'erogazione di 210 ore di formazione.

L'iscrizione al percorso formativo è obbligatoria per i moduli ritenuti di base

(ambito pedagogico e psicologico sia di livello base che avanzato); facoltativa per i moduli tematici di approfondimento.

Soddisfatta la formazione obbligatoria, i partecipanti possono scegliere di approfondire altre aree tematiche come indicato nella struttura del percorso (Fig. 1). Per ciascuna delle sessioni è prevista la possibilità di diversificare ulteriormente i contenuti (didattica in presenza/ didattica a distanza). Un'attenzione particolare all'interno del percorso è dedicata all' *Efficacia e Valutazione dell'apprendimento* e in ottica inclusiva, alle *Conoscenze, abilità e competenze nella formazione universitaria di studenti con DSA e disabilità*, anche a garanzia della sostenibilità dell'Ateneo. I docenti affidatari degli insegnamenti fondano la loro attività sui principi dell'andragogia, mentre i partecipanti sono coinvolti anche attraverso la progettazione e produzione di artefatti a carattere multimediale.

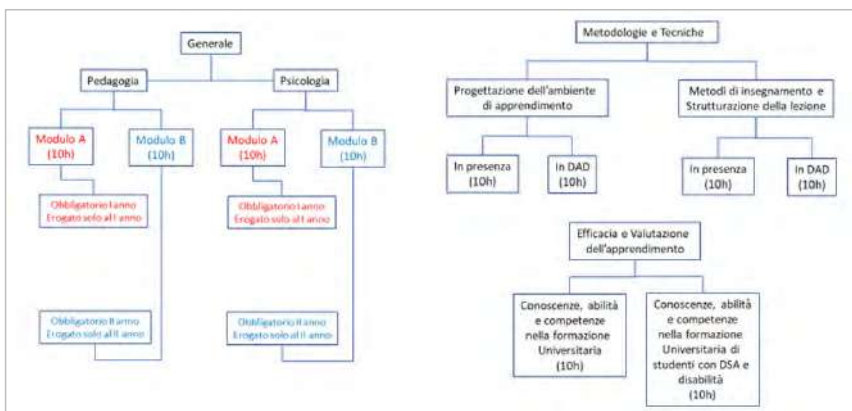


Fig. 1: Struttura del corso

Il Percorso formativo, attualmente al secondo anno, consente di evidenziare solo pochi dati sulla valutazione della didattica erogata, utili comunque per verificare/perfezionare la struttura e dare al percorso carattere di continuità.

I partecipanti ai quattro corsi attivati nel primo anno di formazione sono stati 325, suddivisi secondo lo schema riportato nelle Figura 2, sebbene i questionari siano 191, pari al 57,5% dei partecipanti.

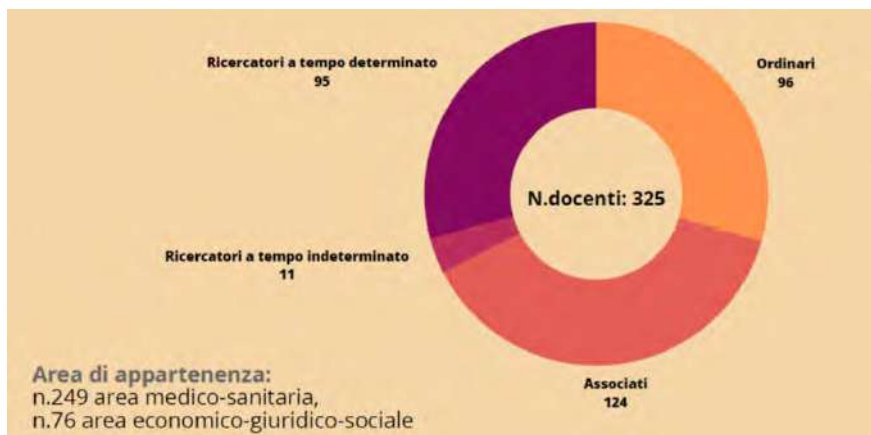


Fig. 2: Docenti coinvolti

Se il livello di gradimento dell'esperienza formativa è di facile rilevazione in base alle risposte evidenziate in giallo nella Tabella 1 (pagina seguente), l'analisi approfondita dei dati, che sarà effettuata alla fine del secondo anno, permetterà di appurare l'interesse dei partecipanti verso ciascun modulo e raccogliere opinioni e rappresentazioni individuali sugli argomenti trattati.

L'analisi evidenzia l'interesse per i contenuti del percorso formativo e la predisposizione del corpo docente dell'Ateneo ad accogliere e tentare di adottare nuovi approcci didattici e metodologico-valutativi per un insegnamento coinvolgente e innovativo e promuovere un apprendimento significativo. Imparare a "insegnare meglio", attraverso la progettazione di una didattica plurale, la creazione di ambienti di apprendimento accessibili a tutti, la scelta di metodologie adeguate in grado di rispondere ai bisogni formativi di ciascun studente, richiamo all'*Active Learning* di Coryell (2017), aspetti che concorrono a delineare il profilo del docente universitario contemporaneo.

Domanda		Non saprei	Molto	Abbastanza	Poco	Molto poco
Gli argomenti trattati nel corso sono risultati	Chiari	1,19	52,80	39,69	5,22	1,11
	Interessanti	1,19	36,81	42,48	12,45	7,08
	Vicini alla realtà educativa e a problematiche reali	1,19	30,06	39,34	20,17	9,24
	Adeguati rispetto al livello di conoscenze posseduto	1,91	39,95	36,59	14,90	6,66
Ritiene che i metodi utilizzati siano stati	Adeguati rispetto ai contenuti presentati	0,00	37,17	51,72	7,17	3,95
	Adatti al coinvolgimento dei partecipanti	0,00	33,90	44,00	14,15	7,95
	Facilitanti al processo di apprendimento	2,78	27,84	50,94	10,50	7,95
	Utili allo sviluppo di competenze	1,59	29,39	42,84	17,77	8,41
In merito alle modalità organizzative, in che misura ha ritenuto adeguati i seguenti aspetti?	Durata della lezione	0,72	33,28	47,75	15,57	2,69
	Spazi e attrezzature utilizzate	9,36	26,40	49,65	12,94	1,66
	Gestione e rispetto dei tempi	1,62	50,73	39,78	4,36	3,51
	Calendario delle attività e degli orari	0,00	41,87	48,96	8,02	1,15
	Qualità dei materiali didattici	3,17	33,72	48,99	9,74	4,39
Ritiene che i Docenti siano stati	Chiari e comprensibili	0,00	56,39	38,51	3,56	1,54
	Capaci di suscitare interesse e coinvolgimento	0,00	39,53	37,51	15,86	7,11
	Capaci di suscitare spunti di riflessione	0,43	44,11	37,60	12,72	5,14
	In grado di fornire indicazioni utili per l'attività lavorativa	0,43	34,92	37,35	18,16	9,14
Ritiene che i corsi di aggiornamento presentati siano stati utili per	Le informazioni fornite	0,00	35,50	42,14	15,61	6,76
	Le conoscenze acquisite	0,00	26,16	46,80	19,10	7,95
	Le capacità operative sviluppate	0,79	20,23	46,73	23,16	9,09
	L'utilità dei contenuti all'attività lavorativa	0,79	24,51	42,16	22,44	10,10
	Lo scambio di esperienze	0,00	37,77	44,11	12,04	6,08
Domanda		Non saprei	SI	Più sì che no	Più no che sì	No
Si ritiene complessivamente soddisfatto di questo corso di aggiornamento?		0,40	48,12	30,00	13,42	8,06

Tab. 1: Media percentuale delle risposte dei partecipanti sui complessivi 4 corsi

Bibliografia

- Coryell J. (2017). Learning to teach: Adult learning theory and methodologies for creating effective learning environments and promoting students' active learning. In E. Felisatti, A. Serbati (Eds.), *Sviluppare la professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- European Commission (2013). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Felisatti E. (2016). Strategie di sistema per la promozione della professionalità docente in università. Dalla valutazione della didattica all'intervento sul campo. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, 5-16.
- Felisatti E., Serbati A. (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Felisatti E., Serbati A., Da Re L., Tabacco A. (2018). La qualificazione didattica dei docenti universitari. L'esperienza pilota del Politecnico di Torino. *Form@re*, 18(1), 39-52.
- ENQA. European Association for Quality Assurance in Higher Education (2015). *Stan-*

- dards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels: EURASHE.
- Biggs J., Tang C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: Open University Press.
- Galliani L. (2011). Progettare e gestire nuove forme di didattica in un'Università cambiata. In L. Galliani (Ed.), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei* (pp. 511-522). Lecce: Pensa MultiMedia.
- OECD (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices. An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. <https://www.oecd.org/education/imhe/>
- Yang J., Schneller C., Roche S. (2015). *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*. UNESCO UIL.
- Wilkerson L., Irby D. (1998). Strategies for improving teaching practices: a comprehensive approach to faculty development. *Academic medicine*, 73(4), 387-394.

Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una proposta educativa per l'orientamento di giovani migranti¹

Concetta La Rocca

*Professoressa Associata - Università degli Studi Roma Tre
concetta.larocca@uniroma3.it*

Massimo Margottini

*Professore Ordinario - Università degli Studi Roma Tre
massimo.margottini@uniroma3.it*

1. Il Progetto FARO

Il contributo tratta dell'utilizzo del Quaderno per riflettere sul Senso della Vita in due Centri Provinciali per l'Educazione degli Adulti di Roma. L'esperienza è stata effettuata nell'ambito del Progetto FARO (FAre Reti e Orientare), cofinanziato dall'UE e dal Ministero dell'Interno italiano (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020). Oltre al Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, hanno aderito al partenariato numerose agenzie formative delle Regioni Lazio (Centro Italia), Lombardia (Nord Italia) e Puglia (Sud Italia). Il progetto, conclusosi il 31/03/2022, ha avuto l'obiettivo di sperimentare la costruzione di una rete integrata volta a rispondere ai bisogni formativi e lavorativi di cittadini di Paesi Terzi in alcuni territori italiani. I massicci flussi migratori hanno portato i Paesi ospitanti a cercare una risposta al bisogno di integrazione dei nuovi arrivati attraverso la progettazione di modalità di intervento formativo e azioni di orientamento. È noto che le persone con un background migratorio rappresentano una sfida per il sistema di orientamento, il cui compito è sviluppare strumenti e percorsi personalizzati per favorire l'integrazione e l'inclusione sociale.

La valorizzazione di un adeguato e consapevole processo di costruzione di sé e dell'identità professionale è essenziale per la realizzazione personale, per contrastare i rischi di disagio o discriminazione e favorire l'integrazione e per favorire il benessere psicologico, la motivazione a sviluppare le proprie capacità e ad affrontare le sfide sociali e lavorative. Per raggiungere lo sviluppo di una «competenza adattiva» (Pellerey, 2018), è essenziale promuovere un apprendimento costruttivo, autoregolato e collaborativo. Negli ultimi decenni, il nuovo paradigma orientativo del Life Design (Savickas, 2005), fondato sulla Career Construction (Savickas,

¹ Il lavoro è il risultato della collaborazione tra gli autori. In particolare si deve a Massimo Margottini il paragrafo 1; a Concetta La Rocca i paragrafi 2, 3.

2005) e sulla Life Construction (Guichard, 2013) ha proposto un nuovo modello di intervento volto a sostenere l'individuo nel costruire la propria individualità nel presente e a proiettarsi in un futuro immaginato. Questo nuovo approccio all'orientamento è volto a sostenere le persone nel programmare consapevolmente la propria vita e la propria professione in coerenza con i propri interessi e il proprio modo di essere. In questo contesto, la formazione e l'orientamento professionale rappresentano una strategia utile per favorire lo sviluppo e la capacity building dei giovani migranti e per valorizzare i fabbisogni formativi e professionali coerenti con il loro progetto migratorio e per la piena inclusione sociale.

Il progetto ha previsto la costruzione di un modello di orientamento basato sulla stretta correlazione tra elementi teorici, metodologie e prassi educative costruite sulla base di studi scientifici.

Al tal fine, il gruppo di ricerca dell'Università Roma Tre, ha progettato sette moduli ai quali sono stati formati gli operatori degli enti locali partecipanti al progetto, affinché, nella prassi educativa, potessero utilizzarne i contenuti per l'istruzione e la formazione dei giovani migranti. Ciascun modulo è caratterizzato da due elementi strettamente correlati: una sezione teorica, di studio e riflessione, e una sezione laboratoriale, per l'utilizzo empirico di metodologie e strumenti:

Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita (QSV), elaborato dall'autrice di questo contributo, è lo strumento presentato nel Modulo 2. Attraverso la sua compilazione il soggetto coinvolto è stato invitato alla narrazione del suo progetto migratorio; una descrizione sintetica dello strumento e degli esiti della somministrazione è presentata nei prossimi paragrafi.

2. Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita: sintesi dei fondamenti teorici

Nella cornice teorica definita nel Modulo 2 - *Storia personale: narrazione di sé, del proprio vissuto e del progetto migratorio*, è stato enunciato un principio fondamentale: le misure di orientamento rivolte ai giovani con background migratorio non possono ridursi all'esclusivo obiettivo di individuarne le competenze professionali per facilitarne l'inserimento nel mondo del lavoro, ma dovrebbero anche cercare di far emergere desideri e progetti, aspettative e interessi. Si è perciò deciso di coinvolgere i partecipanti in attività di riflessione su temi riguardanti la loro visione generale sul senso della vita e sul senso che ciascuno ritenga di attribuire alla propria vita. Il lavoro di indagine, riflessione e revisione delle varie sezioni del Quaderno per riflettere sul Senso della Vita è stato condiviso tra i ricercatori universitari e i docenti/educatori che operano all'interno delle strutture formative coinvolte nel progetto.

Secondo il quadro concettuale che ha sotteso la costruzione del QSV, la riflessione è l'elemento di partenza da cui sviluppare quelle abilità metacognitive che possono permettere a minori e giovani adulti di prendere coscienza del proprio percorso formativo e di crescita professionale (Pellerey, 2004). Dewey (1938) ha fortemente sottolineato l'importanza della riflessione nell'educazione, eviden-

ziando che non è l'esperienza, ma la riflessione sull'esperienza a cambiare in modo significativo le convinzioni personali, producendo così una modificazione cognitiva, e dunque un apprendimento. Mezirow (2003), Bernaud (2015) e Mancinelli (2008), che sono gli autori ai quali si è fatto maggiormente riferimento nella delimitazione del quadro teorico del QSV, sottolineano l'importanza della riflessione, come concetto chiave, per spingere un individuo ad analizzare criticamente le proprie credenze e a riformulare il processo di giustificazione logica ed emozionale che le sostiene. Gli autori evidenziano inoltre quanto sia opportuno favorire lo sviluppo di soft skills che permettano di acquisire quella flessibilità di pensiero e di azione necessaria per affrontare specifici e complessi contesti di vita.

3. Sintesi degli esiti²

Il QSV è compilato su file word ed è pubblicato online in una presentazione Google. Si compone di sei pagine, ognuna delle quali contiene esercizi specifici per riflettere sui valori e sul senso della vita. Nella esperienza sono stati coinvolti 50 giovani studenti con background migratorio che hanno frequentato i corsi CPIA. L'analisi quantitativa, relativa alla rilevazione dei dati sulla compilazione del Quaderno, ha mostrato che la maggior parte dei ragazzi ha partecipato con interesse alle attività.

Il percorso intrapreso nel progetto ha dimostrato quanto sia importante per i giovani con background migratorio potersi esprimere e comunicare anche a livello profondo. Gli stessi docenti hanno riferito che i ragazzi hanno mostrato interesse e coinvolgimento e collaborato attivamente alla compilazione del QSV. Tutti i Quaderni hanno raggiunto gli obiettivi della ricerca: permettere ai giovani migranti di riflettere sul proprio futuro, sui propri valori, sul senso della propria vita. Molti Quaderni si sono rivelati interessanti e molto ben fatti. Nell'intervento al Convegno SIPED di Bologna, abbiamo scelto di presentare il Quaderno di Bah, una giovane donna emigrata dalla Guinea, perché lo ha costruito con grande entusiasmo ed ha voluto presentarlo lei stessa nel Convegno finale del progetto FARO. Il discorso di Bah ha suscitato partecipazione ed emozione nel pubblico perché ha mostrato la sua grande forza nel voler conquistare la sua libertà in un nuovo progetto di vita da perseguire con ottimismo e coraggio. Il suo futuro immaginato è ora nelle sue mani.

2 Per una esposizione puntuale degli esiti della ricerca, si veda l'articolo La Rocca C., Margottini M. (2023) citato in bibliografia.

Bibliografia

- Bernaud J.L. (2015). *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*. Trento: Erickson.
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. NY: Collier Books. Tr.it. *Esperienza e educazione* (1949). Firenze: La Nuova Italia.
- Guichard J. (2013). *Career guidance, education, and dialogues for a fair and sustainable human development*. Inaugural conference of the UNESCO chair of Lifelong guidance and counselling, Nov 2013, Wroclaw, Poland.
- La Rocca C., Margottini M. (2023). The Notebook to Reflect on the Meaning of Life: An Educational Proposal for the Guidance of Young Migrants. In D. Guralnick, M.E Auer, A. Poce (Eds.), *Innovative Approaches to Technology-Enhanced Learning for the Workplace and Higher Education. TLIC 2022. Lecture Notes in Networks and Systems* (pp. 201-212 - vol 581). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-21569-8_19
- Mancinelli M.R. (2008). *Tecniche d'immaginazione per l'orientamento e la formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: Etas Scuola.
- Pellerey M. (Ed.). (2018). *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*. Roma: CNOS-FAP.
- Savickas M.L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S.D. Brown, R.W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley.

Il tutor universitario nel tirocinio indiretto: una figura di accompagnamento e orientamento alla professione di insegnante nel Corso di studi in Scienze della Formazione Primaria e nel Corso di specializzazione per le attività di sostegno¹

Leonarda Longo

Professoressa Associata - Università degli Studi di Palermo
leonarda.longo@unipa.it

Valeria Di Martino

Ricercatrice - Università degli Studi di Palermo
vaalera.dimartino@unipa.it

1. Premesse teoriche

Lo sviluppo della competenza professionale di un insegnante può avvenire solo in contesti nei quali il soggetto è coinvolto, direttamente o indirettamente, in un'attività pratica di tipo professionale o comunque immediatamente preparatoria all'esercizio della professione (La Marca, 2008). Diversi studi sostengono l'importanza dell'affiancamento di un tutor per garantire il raggiungimento di risultati coerenti con il progetto formativo e per migliorare la qualità della pratica professionale. Quella del tutor è una figura caratterizzata dal fatto che accompagna, muovendosi e mantenendo un equilibrio tra le dimensioni del gruppo e dei singoli; ricopre da un lato, un ruolo di "maternage" per non fare sperimentare agli studenti un percorso formativo da soli, e, dall'altro, dell'"abbandono", per favorire la sperimentazione da parte di ogni tirocinante (Galimberti et al., 2019).

Dall'analisi della letteratura nazionale di riferimento sul ruolo del tutor di tirocinio nel corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (Szpunar et al., 2019; Massaro, 2015), emerge un profilo sfaccettato caratterizzato, oltre che da competenze orientative e formative, declinate nella progettazione di esperienze di apprendimento mirate per il soggetto in formazione anche da competenze comunicative legate alla sua capacità di formulare feedback formativi nei colloqui di restituzione con il tirocinante (Balconi, 2019). Si tratta, dunque di una figura che svolge azioni di confronto, riflessione, valutazione condivisa in gruppo delle pratiche didattiche osservate (Montanari, Ruzzante, 2021; Gambacorti-Passerini,

1 Il presente contributo è il frutto del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare, L. Longo ha scritto i paragrafi 1 e 2; V. Di Martino i paragrafi 3 e 4.

2019). È anche una guida esperta in un apprendimento concreto e strutturato (Anello, Ferrara, 2018), un professionista che sa fare sintesi e unità tra pratiche e teorie (Premoli, Simeone, 2019; Zanniello, 2008). Il tutor assume dunque il ruolo di un facilitatore, di “guida di un magister rispetto ad un allievo”, che determina la dimensione orientativa del processo formativo del tirocinio stesso.

2. Uno sguardo alla ricerca svolta

Scopo della ricerca qui brevemente presentata è quello di indagare le differenze e peculiarità dei ruoli di tutor di tirocinio del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria e del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, in termini di accompagnamento e orientamento alla professione docente. In particolare, si vuole riportare il punto di vista di chi si trova direttamente coinvolto nelle attività di tirocinio indiretto, ovvero i tutor, chiamati ad una riflessione volta a pensare e ri-pensare il loro ruolo e il loro agire in ambito universitario come figure capaci di fare concretamente da ponte tra il mondo della formazione accademica e il mondo professionale.

A tal fine, è stato appositamente elaborato un questionario semi-strutturato su 5 macro-funzioni orientative, individuate a partire dalle Linee guida per l'orientamento permanente (MIUR, 2014; Szpunar et al., 2019):

- funzione educativa;
- funzione informativa;
- funzione di accompagnamento e/o monitoraggio;
- funzione di consulenza;
- funzione di sistema.

Il campione della ricerca è costituito da: 34 tutor universitari di tirocinio del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, 20 tutor universitari di tirocinio del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria e 9 che ricoprono entrambi i ruoli presso l'Università degli Studi di Palermo. L'età media è di 48,2 anni (DS=8,10). Mediamente gli anni di esperienza nel ruolo di tutor sono 3,16 (DS=2,28), mentre decisamente più elevata è la media degli anni di esperienza nel ruolo di docente, 20,3 (DS=10,1). Nel campione si riscontra una prevalenza del genere femminile (81%).

3. Risultati

Dall'analisi dei dati emerge che 7 dei 9 docenti che svolgono la funzione di tutor in entrambi i percorsi ritengono che i due ruoli implicino delle differenze nell'orientamento alla professionalità docente, per ragioni prevalentemente riconducibili oltre che ai contenuti, alla frequente pregressa esperienza professionale e

inferiore percezione di motivazione intrinseca dei corsisti del Corso di specializzazione per le attività di sostegno rispetto agli studenti iscritti al corso di laurea in Scienze della formazione primaria. Le ragioni addotte da coloro che ritengono che non ci siano differenze nell'orientamento alla professionalità docente nei due percorsi formativi riguarda invece il presupposto dell'attenzione ad una visione inclusiva dei processi di insegnamento che dovrebbe caratterizzare più in generale qualsiasi tipologia di formazione dei docenti.

Per la maggioranza dei tutor, il tirocinio indiretto può contribuire all'orientamento alla professionalità docente dei corsisti/studenti tramite la condivisione di esperienze professionali, conoscenze e progettualità che consentono ai corsisti, non solo di incrementare il loro sapere, ma allo stesso tempo, di acquisire maggiori consapevolezza circa il proprio futuro professionale, sviluppando pensiero critico e capacità di risolvere situazioni problematiche anche complesse.

La quasi totalità dei tutor di tirocinio di entrambi i percorsi formativi (96,8%) ritiene che il proprio ruolo abbia una funzione educativa, contribuisca cioè allo sviluppo di abilità, competenze e riflessività in grado di favorire l'adattabilità ai contesti, oltre che il successo formativo e la piena occupabilità. Dai dati emerge che tale funzione è perseguita tramite il ricorso a diverse tipologie di attività (case study, video, role play, simulazioni, etc.), ad esperienze formative personali, al feedback, alla reciprocità dello scambio e alle soft skills del docente (flessibilità, stili comunicativi, lavoro in team, problem solving, etc.).

Elevata è anche la percentuale di tutor (96,8%) che attribuisce al proprio ruolo una funzione informativa, connessa alla dimensione dell'accoglienza e della gestione e diffusione delle informazioni, riguardanti principalmente la normativa e gli aspetti organizzativi, legate più in generale al mondo della scuola ma anche allo specifico contesto scolastico.

Anche la funzione di accompagnamento e/o monitoraggio è riconosciuta dalla maggior parte dei docenti (98,4%) che ritiene di esercitare tale funzione tramite la stimolazione della riflessione su criticità e successi, il contenimento emotivo, il supporto alla motivazione ma anche alla stesura e implementazione dell'intervento educativo e alla valutazione delle ricadute e dell'impatto delle azioni progettate.

La funzione di consulenza, intesa anche in termini di offerta di chiavi di lettura e analisi di problemi, è riconosciuta come fondamentale dal 98,4% dei tutor e, da quanto riferito, è principalmente declinata in termini di ascolto ed empatia, possibilità di trovare soluzioni adeguate ai contesti e di fornire chiavi di lettura per l'interpretazione dei risultati.

Tra le diverse funzioni, quella di sistema, in ottica di coordinamento tra reti territoriali e la progettazione di interventi, è riconosciuta da una percentuale inferiore di tutor (76,2%). Alcuni la declinano in termini di raccordo scuola-Università, lettura di accordi di rete e attivazione di progetti più estesi. Altri invece ritengono che tale funzione non spetti al tutor di tirocinio o che comunque sia marginale rispetto a tutte le altre funzioni.

Ai tutor è stato inoltre chiesto di ordinare per importanza le funzioni prima considerate. Dai dati emerge che nella maggior parte dei casi, la funzione edu-

cativa costituisce la prima scelta, come ultima scelta prevale la funzione di sistema (Fig. 1).

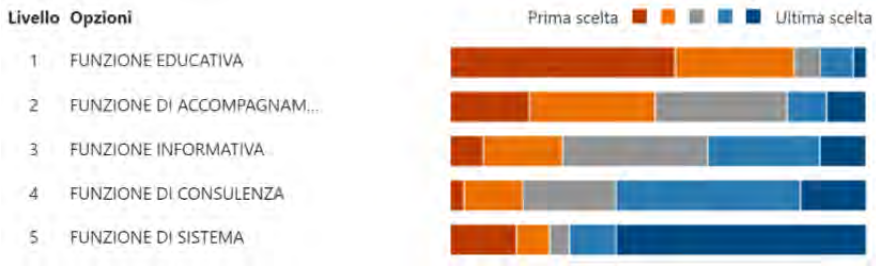


Fig. 1: Ordine di importanza delle funzioni orientative selezionate dai tutor

4. Conclusioni e prospettive future

Le 5 macroaree prese in considerazione con lo strumento utilizzato non esauriscono certamente la possibilità di esplorazione delle funzioni orientative individuate dalle Linee guida per l'orientamento permanente (2014), consentono tuttavia la costruzione di un quadro sufficientemente chiaro delle funzioni indispensabili per esercitare un'azione di accompagnamento e orientamento alla professione di insegnante. I risultati offrono spunti utili in termini di progettazione di peculiari interventi formativi specificatamente rivolti ai tutor, rispetto alla possibilità di delineare il profilo dei tutor di tirocinio previsti in attuazione della L. 79/2022 e, più in generale, di pensare al ruolo del tutor universitario nello scenario futuro di formazione dei docenti.

Bibliografia

- Anello F., Ferrara G. (2018). Efficacia del tirocinio per lo sviluppo di consapevolezza critica in futuri insegnanti di sostegno. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 8(2), 330-359.
- Balconi B. (2019). Le competenze comunicative del docente-tutor: il ruolo del feedback formativo. *RicercaAzione*, 11(1), 191-206.
- Boffo V. (2014). Orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro. In A. Mariani (Ed.), *Orientamento e scuola del futuro* (pp. 81-87). Firenze University Press.
- Galimberti A., Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C. (2019). Tirocinio Formativo e di Orientamento (TFO): riflessioni sulla figura del tutor universitario per accompagnare la formazione dei professionisti educativi di secondo livello. *Formazione, lavoro, persona*, 25, 158-169.
- Gambacorti-Passerini M.B. (2019). Tirocinio Formativo e di Orientamento: riflessioni pedagogiche intorno a un percorso di tirocinio universitario per futuri professionisti educativi di secondo livello. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 251-263.

- La Marca A. (2008). Il laboratorio di didattica generale per lo sviluppo delle competenze dei futuri maestri. In G. Zanniello (Ed.), *La Formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare* (pp. 158-167). Roma: Armando.
- Massaro S. (2015). Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del tutor di tirocinio. *Pedagogia Oggi*, 1, 295-314.
- Montanari M., Ruzzante G. (2021). Il ruolo del tutor di tirocinio nella formazione universitaria del docente specializzato. *Form@re*, 21(1), 305-314.
- Premoli S., Simeone D. (2019). Le competenze del tutor di tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 11(18), 221-234.
- 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, 1-15.
- Zanniello G. (2008). *La formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*. Roma: Armando.

Formare operatori sportivi per realizzare attività efficaci nel tempo e quindi promuovere salute

Nicola Lovecchio

*Ricercatore - Università degli Studi di Bergamo
nicola.lovecchio@unibg.it*

1. Adesione alla pratica motoria dei bambini italiani

La partecipazione dei bambini ad attività motorie organizzate, di gioco-sport o di avviamento allo sport è una pratica largamente ricercata dalle famiglie italiane tanto da essere, dopo l'impegno scolastico, la seconda attività più comune della prima età scolare. Infatti, come mostrato dai report ufficiali italiani del 2021 (Annuario Statistico Italiano, 2021) il 60% dei bambini (6-10 anni) e dei preadolescenti (11-14 anni) sono ufficialmente iscritti a corsi e/o associazioni che sul territorio offrono queste opportunità extra-scolastiche.

A questo livello è interessante rilevare che la scelta motorio-sportiva che i genitori attuano per il loro figli si fonda su motivazioni che, secondo le risposte fornite in fase di intervista, non riguardano il successo nella disciplina o la vittoria nelle competizioni. Come riportato in una ricerca (Biino et al., 2020) condotta intervistando oltre 1400 genitori nel Nord Italia, in periodo pre-pandemico, le motivazioni di questa fedele adesione sono attribuibili al desiderio di allargare i rapporti dei figli oltre il contesto familiare/scolastico e di far maturare capacità relazionali-sociali ampie e diversificate. Inoltre, come esito delle risposte al questionario somministrato (Gill, Huddleston, 1987), i genitori investono il loro impegno economico, il tempo dei loro figli e anche gli aspetti logistici legati alla gestione dei trasporti per e dalla palestra/campo perché credono che l'attività motoria o sportiva porti alla definizione di autonomie personali (i.e. comporre la borsa, imparare a gestire i propri indumenti...), alla maturazione di personalità perseveranti verso il raggiungimento di piccoli obiettivi (che non siano solo quelli legati alle valutazioni scolastiche) e all'adozione di stili di vita attivi che sono, giustamente, ritenuti il mezzo più duraturo, economico ed efficace per il mantenimento della salute personale.

2. La didattica sportiva nel sistema sport italiano

A fronte di questo largo consenso verso le pratiche motorie e sportive, emergono alcuni dubbi sulla bontà della didattica che i nostri figli vivono nelle palestre e nei campi di gioco. Infatti, le pratiche messe in atto dagli istruttori federali, pur es-

sendo molto accurate e specifiche rispetto alla tecnica disciplinare, molte volte sono orientate alla precocizzazione dell'abilità dell'atleta per una subdola (e mai esplicitamente ammessa) ricerca del talento. Quindi, si assiste diffusamente a mancate riflessioni metodologiche (Lovecchio, Zago, 2019) e didattiche (Colella, 2017) basate anche sulle dimensioni affettive e relazionali dei bambini che sono, in ultima analisi, i fattori decisivi per approfondire impegno costante e perseveranza nel tempo verso la pratica motoria e sportiva (Cury et al., 1996).

Ecco, che si pone urgente la necessità di portare un equilibrio nel sistema formativo dei tecnici sportivi. Un equilibrio dove competenze tecniche, metodologiche e didattiche siano parimenti temi di studio e sperimentazione prima della presa in carico di corsi di avviamento allo sport.

3. Proposta

La necessità di perfezionare la formazione metodologica e didattica dei tecnici sportivi è largamente testimoniata da autori che rilevano come proposte motorie non incentrate sull'ottenere risultati ma pensate per far provare un'esperienza di *enjoyment* (Gråstén et al., 2012) induce un aumento della percezione di efficacia del singolo bambino/ragazzo (*self efficacy*, Digelidis, Papaioannou, 1999) che per un effetto osmotico innalzerà la motivazione intrinseca (Biddle et al., 1999) ad aderire/scegliere di fare sport o un'attività motoria deliberata. Motivazione dal carattere personale: un desiderio/bisogno originale che non necessita di una "contropartita" esterna (Wilson, Rodgers, 2007) di tipo economico o di riscontro sociale. Quindi se questa spirale di adesione diventerà usuale e ripetitiva sin dai primi anni di vita; in età adulta si trasformerà in un'abitudine al movimento deliberato che è il primo "mezzo" efficace e gratuito per vivere secondo stili di vita attivi che portano, nel tempo, a conservare il personale stato di salute.

In quest'ottica, la formazione dei tecnici sportivi dovrà essere ripensata in stretta sinergia tra le necessarie competenze tecniche (livello federale) e quelle educative (sistema universitario). In particolare, corsi di formazione e aggiornamento che allontanino un'idea di didattica centrata solo sulla tecnica esecutiva, sulla precocizzazione del risultato e che piuttosto approfondiscano la consapevolezza e l'importanza degli stili di insegnamento nella didattica motoria (Colella, 2017, 2018), sostengano modalità operative divertenti e gratificanti (Teques et al., 2020) per far percepire il senso di competenza (Giuriato et al., 2020).

4. Conclusioni

L'arricchimento nei contenuti che sono trasmessi nei corsi di formazione federali rappresenta, per gli autori, il decisivo cambio di concezione delle attività motorio-sportive in modo che siano realmente centrate sul bambino.

I tecnici potrebbero, così, ricevere una formazione che allontana dal fascino

del precoce risultato e che poi diventerà un reale intervento didattico che promuove il senso di piacere legato alla gratificazione di essere riuscito a “fare” o ad “ottenere”: fattore cruciale per sostenere la motivazione intrinseca che orienta verso prospettive di pratica a lungo termine. In altre parole, l’innescò di una spirale positiva (*enjoyment*-autoefficacia-motivazione) per aderire in modo spontaneo lungo il corso della vita a stili di vita attivi: in virtù di esperienze gratificanti vissute da bambino. Abitudini al movimento che diventeranno promotori della salute personale di ognuno.

Bibliografia

- Annuario Statistico Italiano (2021). Cultura e tempo libero, Sistema statistico nazionale-Istituto nazionale di statistica. Roma.
- Biddle S., Soos I., Chatzisarantis N. (1999). Predicting physical activity intentions using goal perspectives and self-determination theory approaches. *European Psychologist*, 4, 83-89.
- Biino V., Giuriato M., Zaninelli M., Lovecchio N. (2020). La scelta dello sport tra genitori e figli: motivazioni a confronto. *Formazione & Insegnamento*, 18(3), 112-123.
- Colella D. (2017). Teaching styles, motor learning and educational process. *Formazione & Insegnamento*, 14(1 Suppl.), 25-34
- Colella D. (2018). Physical Literacy and Teaching Styles. Re-orienting physical education at school. *Formazione & Insegnamento*, 16(1 Suppl.), 33-42.
- Cury F., Biddle S., Famose J.P., Sarrazin P., Durand M., Goudas M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: A structural equation modelling analysis. *Educational Psychology*, 16(3), 305-315.
- Digelidis N., Papaioannou A. (1999). Age group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9(6), 375-380.
- Giuriato M., Lovecchio N., Fugiel J., Lopez Sanchez G.F., Pihu M., Emeljanovas A. (2020). Enjoyment and self-reported physical competence according to Body Mass Index: international study in European primary school children. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 60(7), 1049-1055.
- Gråstén A., Jaakkola T., Liukkonen J., Watt A., Yli-Piipari S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11(2), 260-269.
- Gross J.B., Huddleston S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 1-14.
- Lovecchio N., Zago M. (2019). Fitness differences according to BMI categories: a new point of view. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 59(2), 298-303.
- Teques P., Calmeiro L., Silva C., Borrego C. (2020). Validation and adaptation of the Physical Activity Enjoyment Scale (PACES) in fitness group exercisers. *Journal of Sport and Health Science*, 9(4), 352-357.
- Wilson P.M., Rodgers W.M. (2007). Self-Determination Theory, Exercise, and Well-Being. In M.S. Hagger, N.L.D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Human Kinetics.

“Governance in Inclusive Education”: un dialogo fra le nazioni europee sulle riforme educative dedite all’inclusione scolastica

Vanessa Macchia

*Ricercatrice - Libera Università di Bolzano
vanessa.macchia@unibz.it*

Annemarie Augschöll-Blasbichler

*Professoressa Associata - Libera Università di Bolzano
annemarie.augschoell@unibz.it*

1. Descrizione del progetto GovInEd¹

Tutte le nazioni europee hanno sottoscritto la UNCRPD (UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006²) e sono quindi animate a “sviluppare un sistema educativo inclusivo a tutti i livelli” (Art. 24). Il progetto Erasmus+ «GovInEd»³ vuole favorire il dialogo fra le nazioni europee sulle riforme educative dedite all’inclusione, sulle strategie di *change-management*, sulla struttura e sulle costellazioni di attori nei sistemi di *governance* e sul loro ruolo nell’ambito delle riforme educative inclusive scolastiche. Vuole inoltre aumentare la qualità e la coerenza della *governance* nelle riforme per l’inclusione dei paesi europei.

L’obiettivo del progetto è quello di responsabilizzare e professionalizzare gli operatori e i soggetti interessati nei sistemi educativi europei, per attuare riforme in tema di inclusione, comprendendo mezzi e strategie di *governance* efficienti ed efficaci. Si prevede che l’attuazione delle attività del progetto e la produzione dei risultati del progetto porteranno a un miglioramento della cooperazione transnazionale, inter-livello e inter-attoriale, nel campo della *governance* educativa delle riforme educative inclusive.

Gli obiettivi di ricerca del progetto sono quelli di esplorare come e perché il coordinamento o l’implementazione funzionano o meno a tutti i livelli del sistema di *governance* (analisi multilivello della *governance*) e di acquisire conoscenze e competenze che possono essere condivise attraverso la professionalizzazione degli stakeholder sulla *governance* dell’educazione inclusiva.

- 1 Il presente contributo nasce da una progettazione e condivisione unitaria tra tutti i quattro paesi partner del consorzio progetto Erasmus+ GovInEd. Per la stesura del contributo in lingua italiana, sono in specifico da attribuire a V. Macchia i paragrafi 1, 4, 5 e a A. Augschöll i paragrafi 2 e 3.
- 2 Convenzione ONU dei diritti delle persone con disabilità (2009): è un trattato internazionale finalizzato a combattere le discriminazioni e le violazioni dei diritti umani.
- 3 Acronimo GovInEd = *Governance (In)clusive Education*, progetto Erasmus+ finanziato dalla Commissione Europea, www.govined.eu, 2022.

2. I partner del progetto

Il progetto, iniziato il 1° gennaio 2022, ha una durata di 36 mesi ed è attuato in quattro Paesi europei, Germania, Austria, Italia e Spagna. Il consorzio è composto da istituti di istruzione superiore e universitaria e da rappresentanti di autorità scolastiche/organizzazioni regionali, quali per esempio intendenze scolastiche. Altri importanti stakeholder dei diversi Paesi vengono inclusi attraverso le comunità di pratica che sono organizzate a livello regionale. Il progetto è finanziato dal programma Erasmus+ nell'ambito dell'Azione chiave: Partenariato di cooperazione nel campo dell'istruzione superiore e universitaria⁴.

I seguenti partner collaborano al progetto Erasmus+ «GovInEd»:

- Collegio universitario per la formazione degli insegnanti della Stiria (Austria, PI⁵ Prof. S. Kopp-Sixt);
- Consiglio dell'istruzione della Stiria (Austria);
- Università di Ludwigsburg (Germania, PI Prof. K. Merz-Atalik);
- Università di Lipsia (Germania, PI Prof. H. Tiemann);
- Autorità educativa statale di Tubinga (Germania);
- Libera Università di Bolzano (Italia, PI Prof. V. Macchia);
- Provincia Autonoma di Bolzano (Italia);
- Università Autonoma di Barcellona (Spagna, PI Prof. J. M. Sanahuja Gavaldà);
- Dipartimento dell'Educazione, Governo della Catalogna (Spagna).

3. Missioni conoscitive

Con l'obiettivo di esplorare le condizioni di successo e le barriere nei processi di gestione e di impulso all'inclusione – rappresentati dalla governance – per la realizzazione di sistemi educativi inclusivi, sono state organizzate quattro missioni conoscitive (FFM⁶) in ciascuno dei Paesi del progetto. Ciascuna delle quattro missioni conoscitive è stata composta da due parti: la prima parte, in ciascun Paese, è stata organizzata come tavola rotonda online e la seconda come tavola rotonda in presenza. Alle missioni conoscitive hanno partecipato diversi attori e stakeholder del settore dell'educazione inclusiva nei vari Paesi, che hanno discusso le diverse strutture e i processi di governance.

⁴ *Financed by the Erasmus+ program under the Key Action: Cooperation Partnership In the field of higher education. 2021-1-AT01-KA220-HED-000032205.*

⁵ PI = *Principal Investigator*, responsabile del progetto.

⁶ FFM = *Fact Finding Missions*, Missioni conoscitive.

4. Lavorare per un obiettivo comune - Comunità di pratica

Per garantire un feedback esterno e un'integrazione sostenibile dei risultati del progetto, sono state istituite quattro comunità di pratiche⁷ regionali a più livelli nei paesi del progetto. Attraverso la cooperazione delle persone coinvolte e la partecipazione alle comunità di pratica multilivello, i partner del consorzio avranno la possibilità di diffondere i risultati della ricerca, le pratiche ispiratrici del progetto e i risultati intellettuali al di là del semplice livello locale. Le comunità di pratica multilivello rappresentano istituzioni e attori coinvolti nella riforma dell'educazione inclusiva, ovvero gruppi di esperti e persone che sono attivamente coinvolti nella riforma dell'educazione inclusiva nel sistema educativo, e la collaborazione con loro continuerà anche dopo la fine del progetto.

5. Obiettivi e risultati

Il progetto si concentra sull'analisi della rete e sul coinvolgimento di tutti gli attori e le parti interessate nel contesto dei processi di trasformazione dell'istruzione inclusiva e degli sforzi di riforma in corso nei Paesi partecipanti. Verranno analizzate e confrontate le costellazioni di governance, i processi, il coordinamento e le esperienze individuali degli attori coinvolti. Le differenze tra i 4 Paesi partecipanti (Austria, Germania, Italia, Spagna) in termini di stadio di sviluppo dell'educazione inclusiva, di costellazioni di attori nella governance e di strategie per i processi di riforma rappresentano una risorsa significativa per GovInEd grazie alla possibilità di confrontare, discutere, scambiare e riflettere su esempi ed esperienze nel campo della governance dell'educazione inclusiva.

Sono attesi i seguenti risultati ed esiti del progetto:

- *Output 1*: Analisi di rete multilivello dei sistemi di governance, delle strutture e delle strategie internazionali nelle riforme dell'educazione inclusiva scolastica.
L'obiettivo dei primi risultati del progetto è quello di individuare i fattori di successo nell'attuazione delle riforme dell'educazione inclusiva sulla base di un confronto internazionale. Nella prima fase del progetto, saranno condotte indagini sulle reti di governance dell'educazione inclusiva nei quattro Paesi/regioni. Le indagini forniranno una panoramica delle strutture, delle costellazioni di attori e delle infrastrutture di coordinamento nelle diverse regioni/paesi. Le migliori pratiche di riferimento saranno documentate e rese disponibili al pubblico sulla homepage del progetto.
- *Output 2*: Curriculum/modulo per la formazione e la professionalizzazione «Governance dell'educazione inclusiva/internazionale».

7 *Communities of Practice.*

Sulla base dei risultati della ricerca del primo progetto, saranno sviluppati un curriculum e un modulo didattico. Il curriculum, come quadro generale del modulo, spiegherà il contenuto del modulo, gli obiettivi e i processi di apprendimento richiesti e conterrà quattro corsi. Questi corsi dovrebbero consentire agli studenti di acquisire una visione della politica e del livello di governance dei sistemi educativi, offrendo loro l'opportunità di completare uno stage in questo ambiente e di riflettere sull'esperienza. Gli studenti, inoltre, non imparano solo a conoscere il sistema del proprio Paese, ma anche i sistemi degli altri tre Paesi del progetto.

- *Output 3*: Piattaforma di e-learning e di informazione basata sul web che fornisce un accesso senza barriere ai materiali e alle OER⁸ sulla governance dell'educazione inclusiva.

Sulla base della ricerca, le sintesi delle pratiche esemplari delle regioni coinvolte, i principi condivisi e gli aspetti strutturali o sistemici nella governance delle riforme dell'educazione inclusiva e altri risultati dovrebbero essere resi accessibili ad altri attori chiave in altre regioni dell'Unione Europea. A tal fine verrà sviluppata una piattaforma di e-learning e di informazione basata sul web, con l'obiettivo di offrire una piattaforma senza barriere con informazioni sui diversi processi di riforma, sui modi in cui sono strutturati e coordinati tra tutti gli attori chiave coinvolti. Sulla base dei risultati del progetto, la piattaforma offrirà OER come esperienza strutturata (ad esempio, come corsi online) per conoscere le pratiche ispiratrici della governance dell'istruzione inclusiva.

Bibliografia

- GovInEd (2022). *Governance (In)clusive Education. Erasmus+ program, Key Action: Cooperation Partnership In the field of higher education. 2021-1-AT01-KA220-HED-000032205*. Retrieved April 26, 2023, from <https://govined.eu/>
- Merz-Atalik K., Beck K. (2022). Partizipative Mehrebenen-Netzwerk-Analysen von Governancestrukturen und Akteurskonstellationen der inklusiven Bildungsreform. Vergleichende Betrachtungen zu Südtirol (Italien) und Baden-Württemberg (Deutschland). In R. Kruschel, K. Merz-Atalik (Eds.), *Steuerung von Inklusion!? Governance Prozesse auf den Ebenen des Schulsystems* (pp. 111-129). Wiesbaden: Springer VS.
- Merz-Atalik K., Schüler M., Unterfrauner H. (2022). Inklusionsbezogene Steuerungsprozesse auf der Ebene der unteren Schulverwaltung – Ein internationaler Vergleich (Tübingen/ Baden-Württemberg und Bozen/ Südtirol). In R. Kruschel, K. Merz-Atalik (Eds.), *Steuerung von Inklusion!? Governance Prozesse auf den Ebenen des Schulsystems* (pp.147-166). Wiesbaden: Springer VS.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. Retrieved April 26, 2023, from <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>

8 OER = *Open Educational Resources*, Risorse Educative Aperte.

Orientamento e futuro in adolescenza. Un'indagine sul punto di vista di studenti e studentesse nella scuola secondaria di primo e secondo grado

Giuseppina Manca

Ricercatrice confermata - Università degli Studi di Sassari
mancag@uniss.it

Luisa Pandolfi

Professoressa Associata - Università degli studi di Sassari
lupandolfi@uniss.it

1. Alcuni riferimenti teorici

L'orientamento non è riducibile a mera informazione delle opportunità scolastiche e/o lavorative accessibili ma deve sempre partire da una profonda conoscenza della persona a cui si rivolge, considerandola nel suo contesto di vita, latamente inteso (Cunti, Priore, 2020). Infatti, sia la scelta dei percorsi di studio sia quella lavorativa non riguarda aspetti marginali della vita delle persone, ma contribuisce in modo sostanziale a determinare sia l'identità sia la qualità della vita (Verrastro, 2015). Dunque, si tratta di scelte importanti, fondative a medio e lungo termine, specie quelle compiute in un'età, quella adolescenziale, connotata da trasformazioni importanti, in cui scegliere un percorso (o non sceglierlo) determina la qualità della transizione verso l'età adulta e condiziona in modo sostanziale tutta la traiettoria biografica (Pietropolli-Charmet, 2013; Arioli, 2010). In tal senso le linee guida del MIUR del 2019 sui percorsi per l'acquisizione di competenze trasversali e per l'orientamento sottolineano come: "Il processo di orientamento, che si configura come diritto permanente finalizzato a promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale, rappresenta, nel panorama italiano dell'istruzione e della formazione, parte integrante del percorso educativo, a partire dalla scuola dell'infanzia" (MIUR, 2019, p. 7).

Di conseguenza, orientarsi, in senso proprio, non significa soltanto operare una scelta "sicura" dal punto di vista economico o adattarsi forzatamente alle richieste del contesto ma, al contrario, significa dare senso alla propria scelta compiendola in sintonia con le proprie capacità, interessi, passioni, curiosità affinché possa essere davvero in sintonia con l'adulto che si vuole diventare. L'orientamento deve prendere in carico i ragazzi nelle fasi più delicate delle transizioni di crescita in linea di continuità non solo in merito ai percorsi formativi ma con l'evoluzione personale del soggetto interessato, per costituire un momento di riflessione e di conoscenza approfondita del sé, di proiezione nel futuro e di tensione ideale per la propria realizzazione. In tal modo l'orientamento aiuterà i ragazzi a intravedere

strade possibili, a partire da sé nel compiere le scelte affinché queste ultime siano appaganti e soddisfacenti (Girotti, 2006).

L'orientamento deve partire dal soggetto impegnato nelle scelte e contrastare il disimpegno, il procrastinare le scelte e il pensare che tutto accadrà per caso o per fortuna: questo è piuttosto l'atteggiamento che porta a diventare NEET e a perdere ogni tensione verso il futuro. Oggi è più che mai necessario incentivare queste attività poiché i giovani di oggi sono spesso incerti nelle scelte. La "generazione Z" è stata definita come "generazione sospesa" (Lancini, 2022) in quanto caratterizzata dal posticipo illimitato delle scelte: per paura di scegliere tutto finiscono però per non scegliere niente.

2. Un'indagine sul campo: finalità, campione, obiettivi, strumenti, fasi

Alla luce di tali assunti teorici, il presente lavoro descrive i primi esiti di una ricerca in ambito educativo, nata dalla collaborazione tra l'Università di Sassari e Save the Children Italia, nell'ambito del Progetto "Futuro Prossimo", selezionato dall'impresa sociale "Con i Bambini" e finalizzato al contrasto della dispersione scolastica e della povertà educativa.

L'indagine ha coinvolto alcune classi terze di scuole secondarie di primo grado e classi prime e il triennio di scuole secondarie di secondo grado (liceo scientifico, classico, istituto agrario e professionale/industriale) del Nord Sardegna.

Gli obiettivi dell'indagine erano: esplorare il punto di vista di student* in merito alla transizione tra i vari momenti per percorso scolastico, alla loro percezione di sé e degli altri riguardo alle loro aspirazioni/desideri per il futuro; identificare i principali cambiamenti che si sperimentano nell'intraprendere un nuovo contesto scolastico e l'impatto del percorso evolutivo e di crescita. Considerata l'esigenza di raggiungere un alto numero di soggetti, si è scelto di utilizzare come tecnica di rilevazione il questionario. La struttura del questionario è così articolata:

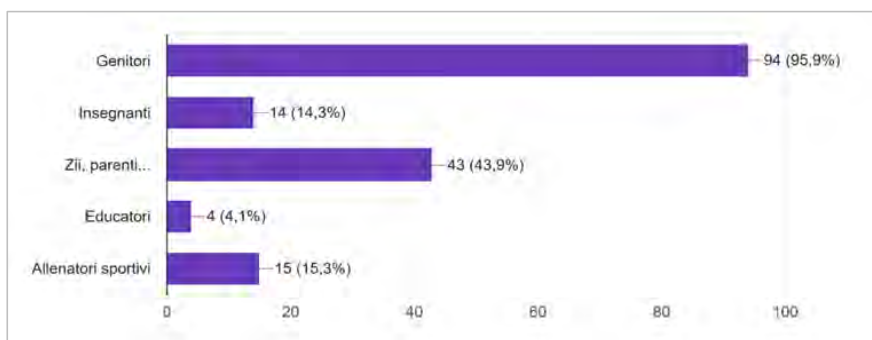
- Dati personali, che comprendono sia le variabili ascritte (età, genere, scuola e classe frequentata) che dati socio-familiari (composizione del nucleo familiare e titolo di studio dei genitori);
- Come mi percepisco, che esplora la conoscenza di sé da parte delle ragazze e dei ragazzi;
- Tu e gli altri, che riguarda la conoscenza del contesto relazionale, inteso come fattore incidente delle scelte;
- Tu e la scuola, riferita al contesto relazionale specifico di scambio con i coetanei, di incontro con adulti significativi ed anche di incontro/approfondimento dei saperi in grado di suscitare interessi, curiosità;
- Io e il mio futuro, che indaga la considerazione di sé, il senso di autoefficacia, ma anche le aspettative e i sogni dei ragazzi e delle ragazze;
- Osservazioni e commenti liberi.

All'interno delle suddette sezioni, le domande sono articolate in chiuse e aperte; scale di Likert, scale di frequenza e con differenziale semantico. Prima di procedere con l'indagine è stata realizzata una somministrazione pilota/pre-test dello strumento a otto ragazzi/e con caratteristiche analoghe ai soggetti della ricerca, allo scopo di calibrare meglio i contenuti, il linguaggio delle domande, verificarne la comprensibilità, integrarne o eliminarne alcune, oltre che variare le modalità di risposta e monitorare i tempi di compilazione. La raccolta dei dati è avvenuta in modo automatico mediante la registrazione on line dei questionari compilati, con caricamento su matrice dati delle risposte chiuse ed elaborazione testuale delle risposte aperte. L'indagine si è conclusa nel mese di febbraio 2023.

3. Principali esiti emersi

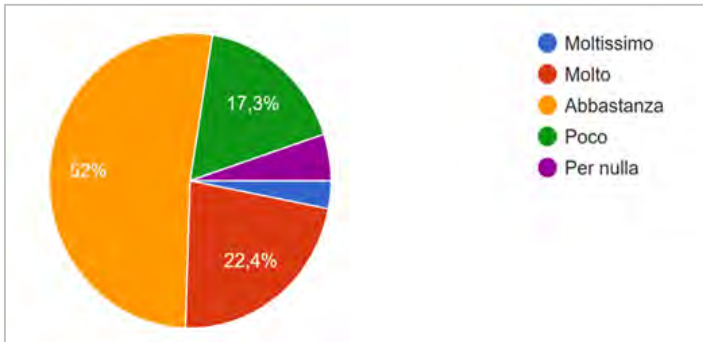
I 98 ragazzi/e coinvolti nell'indagine sono quasi equamente suddivisi tra genere maschile e femminile. La fascia di età va dai 14 ai 20 anni. Rispetto al titolo di studio dei genitori, si evince come la maggior parte abbia la licenza media.

Alla domanda "Quali sono gli adulti più importanti per te?", come si evince dal Grafico 1, la risposta assolutamente prevalente è riferita ai genitori e in genere ai parenti. A seguire gli adulti significativi per i ragazzi sono gli insegnanti, gli allenatori e gli educatori, ovvero tutti gli adulti che hanno un atteggiamento di cura, a cui possono rivolgersi e di cui si fidano.



Graf. 1: Quali sono gli adulti importanti per te? Puoi indicare più opzioni (98 risposte)

Come emerge dal Grafico 2, il 52% degli studenti/tesse dichiara di stare abbastanza bene a scuola, il 17,3% poco bene. Ma è proprio sulla percentuale minima di chi non sta bene a scuola che ci si dovrebbe concentrare affinché quella percentuale non si traduca in dispersione e abbandono o in analfabetismo di ritorno.



Graf. 2: *Quanto stai bene a scuola?* (98 risposte)

La domanda “Come mi vedo tra 5 anni?” aveva lo scopo di indagare la proiezione futura dei ragazzi/e in una prospettiva a medio/lungo termine. Le risposte evidenziano 3 aspetti: uno riferito all’evoluzione personale e agli aspetti maturativi (“indipendente”, “maturo”, “responsabile”, “felice”); un altro riferito alle scelte lavorative future a cui si aspira (laureato, diplomato, immerso negli studi, doppiatore, lavoro in aeroporto, fotografo, cuoco) o professioni di successo (“calciatore”, “cantante”, “in carriera”). L’ultimo aspetto riguarda invece gli aspetti affettivi e le future condizioni di vita. Le risposte alla domanda: ‘Qual è il sogno più grande che vorresti realizzare?’ raccontano molto sulla percezione di sé, soprattutto durante l’adolescenza in cui i sogni dovrebbero trasformarsi in progetti da realizzare, in varie declinazioni possibili e la scuola dovrebbe essere proprio il percorso di crescita e di formazione affinché ciò diventi realisticamente possibile. Alcune risposte effettivamente collegano il percorso scolastico alla realizzazione del proprio progetto personale (laddove il termine progetto si traduce nella realizzazione del proprio “sogno”). Le risposte in tal senso hanno indicato una serie di mestieri correlati all’acquisizione del diploma o di un successivo titolo universitario. Altri, invece, hanno fornito risposte generiche, non specifiche, più simili a sogni che a progetti (ad esempio: diventare famoso, essere ricco, svolgere un lavoro che mi piace, essere in pace con me stesso). Si registrano anche risposte di ampio respiro che sottolineano desideri e aspirazioni etiche (“vorrei abolire il divario di genere”, “salvare i bambini dell’Africa”, “migliorare e portare lustro al Paese”, “vivere in una società equa”).

La domanda successiva “Cosa pensi sia necessario fare per realizzare il tuo sogno?” aveva l’obiettivo di far riflettere i ragazzi/e sulla dimensione dell’impegno necessario al conseguimento di un obiettivo e di indagare la loro percezione rispetto a questo tema. La presenza di vari “non so” tra le risposte non solo indica spaesamento ma anche una concezione abbastanza “fatalistica” dell’esistenza, secondo la quale la realizzazione di sé ed il successo sono legati più alla benevolenza del fato che all’impegno personale. Sono, però, molte le risposte che, invece, indicano un approccio più pragmatico alla realizzazione di sé, evidenziando l’im-

portanza delle scelte e dell'impegno personale ("studiare", avere dedizione e impegno", "provarci", "allenarmi", "penso ci voglia tanta dedizione, forza mentale e fisica ma soprattutto voglia di imparare, di crescere").

4. Spunti di riflessione sui dati emersi

Dall'indagine si rileva una visione talora poco realistica della realtà: o eccessivamente positiva per cui il futuro è visto in modo piuttosto vago, o come il mondo del possibile in termini assoluti, oppure al contrario, in termini pessimistici come se la loro generazione fosse la più sfortunata di tutte. Si registrano esiti contrastanti: i ragazzi/e manifestano la voglia di realizzazione personale con il raggiungimento di obiettivi di vita importanti a fronte però di grande incertezza e spaesamento che spesso si traduce in incapacità di scelta o in mancanza di impegno continuativo sulle scelte effettuate. E proprio quest'ultimo aspetto sottolinea l'importanza dell'orientamento come forma essenziale di accompagnamento educativo. La scuola è, comunque, considerata un'esperienza significativa per quanto riguarda gli aspetti relazionali per l'evoluzione identitaria e per la ricerca del sé adulto. Non sempre però è considerata come il mezzo più efficace per realizzare il proprio progetto di vita. La scuola è considerata per vari aspetti un po' avulsa dalle reali esigenze del mondo del lavoro ma anche non sempre rispondente agli interessi ed ai bisogni di conoscenza delle giovani generazioni.

Bibliografia

- Arioli A. (2010). *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*, Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A., Priore A. (2020). *Aiutami a scegliere*. Milano: FrancoAngeli.
- Girotti L. (2006). *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lancini M. (2021). *Letà tradita. Oltre i luoghi comuni sugli adolescenti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Miur (2019). *Linee-guida per i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*.
- Pandolfi L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educative. Quali strategie di intervento? *Lifelong Lifewide Learning*, 13(30), 52-64
- Pietropolli-Charmet G. (2013). *Cosa farò da grande?* Bari: Laterza.
- Verrastro V. (2015). *Psicologia dell'orientamento in adolescenza: teoria, metodi e strumenti*. Milano: FrancoAngeli.

Orientamento e scuola dell'infanzia: un binomio possibile

Immacolata Messuri

*Professoressa Associata - Università Telematica degli Studi IUL
i.messuri@iuline.it*

1. Orientamento infantile

Parlare di un intervento di orientamento già a partire dalla scuola dell'infanzia potrebbe sembrar essere di difficile realizzazione, se non addirittura fuorviante come approccio educativo per questa fascia d'età. In realtà, però, questa dimensione, se articolata nella giusta cornice di senso, può rappresentare valore aggiunto nella crescita. In questo contributo si cercherà di dimostrare su quali evidenze scientifiche si sostanzia questa idea.

Quando l'orientamento prevede fasi di sostegno, interazione e cooperazione, che possono essere esercitate per lunghi periodi nella vita della persona, si parla di programma di orientamento globale (Messuri, 2009). Questa affermazione ci porta a dire che l'orientamento è da considerare più funzionale se viene proposto precocemente negli iter formativi ed educativi (Gysbers, 2002; Messuri, 2009). La scuola, luogo privilegiato per la crescita e la formazione di ciascuna persona e a ciascuna età, può svolgere una funzione orientativa a più livelli, ad esempio preparando alle scelte decisive della vita. Per ottenere questo risultato si deve adoperare per creare un collegamento tra capacità e competenze, con esperienze didattiche non ripiegate in se stesse ma aperte e stimolanti (Guzzi, 2019).

Il ruolo educativo, accanto al ruolo orientativo, viene esercitato per rendere esplicite potenzialità e risorse, naturalmente presenti nelle persone già a partire dall'infanzia (Girotti, 2006), rispetto alle quali è necessaria una presa di coscienza da parte del singolo, affinché quelle competenze possano far parte della vita di ciascuno ed essere utilmente immaginate come funzionali alla costruzione del proprio progetto di vita, personale e professionale. Tali competenze maturano nel corso della vita e prendono le mosse sin dalla più tenera età (Coco, 2013), a differenza di quanto suggerisce il comune modo di sentire. Un educatore accorto sarà in grado di cogliere in questi segni di personalizzazione esempi di tratti che si struttureranno fino a caratterizzare la futura personalità dell'individuo (Malrieu, Malrieu, 1994).

2. Orientamento pedagogico

Con queste prospettive siamo arrivati a percorrere un terreno che è tipico appannaggio dell'orientamento, soprattutto di un orientamento pedagogico. Parlare di orientamento all'infanzia, a questo punto, non dovrebbe più apparire così fuori luogo.

La scuola, d'altra parte, è naturalmente orientante. Più è innovativa e più si avvicina al dispositivo dell'orientamento (Messuri, 2017). Le stesse discipline possono avere valore orientante, specie quando forniscono informazioni aggiornate e precise, anche in collaborazione con le strutture presenti sul territorio, ma anche quando puntano allo sviluppo di competenze di autovalutazione, autopromozione e autoprogettazione. Il tema, a questo punto, diventa comprendere come rendere orientanti le attività che si svolgono nella scuola dell'infanzia (Di Nuovo, Magnano, 2012), così come succede con le discipline in altri segmenti educativo-formativi. Le attività personali, peraltro, sono appannaggio dell'orientamento, nel senso che il dispositivo può svolgere un ruolo fondamentale nell'osservare e potenziare tali attività (Gysbers, 2002). Il bambino non può essere in grado di impostare le tappe del suo progetto (e infatti l'intento dell'orientamento precoce non è questo), ma può da subito interiorizzare regole e atteggiamenti validi per una corretta convivenza, stimolando il suo senso di responsabilità e favorendo un modo di operare cooperativo (Messuri, 2009).

Per rispondere a un modello di orientamento formativo, che garantisca il sostegno in tutti i momenti di scelta e di transizione, bisogna partire da subito. Nell'infanzia è perciò necessario puntare ad un orientamento che consente di creare un collegamento tra le capacità e le competenze, che devono essere sviluppate attraverso l'apprendimento di conoscenze e di abilità e tra attitudini e scelte personali, affinché in futuro ci si trovi di fronte ad una persona orientata, in grado di avere quelle competenze che le consentono di adoperarsi per la costruzione del proprio progetto di vita, personale e professionale (Friso, Caldin, 2022).

3. Orientamento narrativo

Il contesto scolastico costituisce per il bambino il primo luogo in cui fare esperienza di sé al di fuori del primario gruppo di appartenenza, che è la famiglia; per la prima volta, il bambino esplora se stesso con fiducia e curiosità; il sostegno all'autonomia deve essere prioritario e divenire prassi nel prendere decisioni (Pinto Minerva, Frabboni, 2008) anche in situazioni di incertezza. A proposito degli strumenti operativi di cui servirsi per ottenere questi risultati si intende allargare la riflessione al tema della narrazione, dal momento che attraverso l'approccio narrativo il soggetto guarda e riconosce se stesso. I bambini delle società alfabetizzate, infatti, sono immersi nelle narrazioni sin da subito. La qualità dell'approccio narrativo che appare particolarmente utile in questo discorso, è rappresentata dalla consapevolezza che l'approccio narrativo permette all'essere umano di organizzare la propria esperienza (Bocci, Franceschelli, 2014).

Solo gli educatori e i formatori consapevoli ed edotti rispetto alle potenzialità dell'orientamento pedagogico saranno in grado di esercitare un orientamento precoce funzionale al migliore sviluppo possibile delle cittadine e dei cittadini del domani, a partire dalla loro più tenera età con strumenti idonei (Terrusi, 2021), tenendo conto, peraltro, che con i bambini è importante mettersi sullo stesso livello, comunicando con un linguaggio poco ricercato e più in linea con il loro livello di maturazione. Diventa fondamentale puntare sulle attività che maggiormente catturano la loro attenzione, ad esempio il gioco e le storie, perché dove il reale non arriva subentra l'irreale, che risulta essere un canale più potente per dare spazio alla loro espressione (Bastianoni, 2022). Le storie possono insegnare valori, criteri e modelli di comportamento accettabili e, in generale, abbreviano i processi di apprendimento in quanto l'immaginazione entra a pieno titolo nel pensiero (Pontecorvo, 1991), in quella sfera dove non esistono limiti e logiche. L'immaginario è la prima forma di comunicazione per i bambini, che in questo canale trovano la possibilità di ampliare i propri orizzonti, e per mezzo della narrazione arrivano a dare forma all'identità personale (Bocci, Franceschelli, 2014). Gli educatori possono servirsi della metafora per parlare con i bambini, sollecitando il proprio immaginario e riuscendo, attraverso la fantasia, a promuovere processi che possono contribuire a far fronte alle difficoltà. La metafora, così letta, diventa strumento privilegiato di orientamento nell'infanzia (Lakoff, Johnson, 2022).

Bibliografia

- Bastianoni P. (2022). *Supervisione e narrazione nella relazione educativa*. Roma: Carocci.
- Bocci F., Franceschelli F. (2014). Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2 (1), 145-163.
- Coco D. (2013). Lo sviluppo delle competenze sociali dai primi gesti motori alle prime forme ludiche. *Formazione & Insegnamento*, 4, 185-191.
- Di Nuovo S., Magnano P. (2012). Bambini verso il lavoro: è utile un orientamento precoce? *Psicologia e scuola*, 34-41.
- Friso V., Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis*, 1, 48-56.
- Gysbers N.C. (2002). *Comprehensive School Guidance Programs in the Future: Staying the Course. Building Stronger School Counseling Programs: Bringing Futuristic Approaches into the Present*. Washington: ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services.
- Girotti L. (2006). *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Guzzi A. (2019). Campi di esperienza e competenze nella scuola dell'Infanzia. *Educare*, 19 (12), 119-126.
- Lakoff G., Johnson M. (2022). *Metafora e vita quotidiana*. Macerata: Roi edizioni.
- Malrieu P., Malrieu S. (1994). *La formazione della personalità nell'infanzia. Sviluppo della personalità e socializzazione*. Roma: Armando.

- Messuri I. (2009). *L'orientamento pedagogico nella società globalizzata. I modelli operativi nelle Agenzie del Lazio*. Milano: FrancoAngeli.
- Messuri I. (2017). Orientamento alla scelta. Un esempio di buona prassi educativa. *MeTis*, 13 (2).
- Pinto Minerva F., Frabboni F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Roma-Bari: Laterza & Figli.
- Pontecorvo C. (1991). *Narrazioni e pensiero discorsivo nell'infanzia*. In A. Ammaniti, D.N. Stern (Eds.), *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 141-158). Roma-Bari: Laterza & Figli.
- Terrusi M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci.

La competenza imprenditoriale nella formazione tecnica e professionale. Case Study Italia

Daniele Morselli

Ricercatore - Libera Università di Bolzano
daniele.morselli@unibz.it

1. Lo Studio Cedefop

Questo contributo presenta la parte italiana di uno studio commissionato dal Cedefop (l'ente Europeo per lo sviluppo della formazione professionale) che indaga la competenza imprenditoriale nella formazione professionale (VET, *Vocational Education and Training*) in otto paesi europei. La ricerca condotta tra il 2021 e il 2023 è di natura qualitativa ed esplorativa. Le domande di ricerca sono:

In che misura le dimensioni dell'ecosistema di apprendimento imprenditoriale supportano la competenza imprenditoriale nella VET?

Quali *policies*, metodi, strumenti e approcci supportano lo sviluppo di una competenza imprenditoriale nella VET?

Per ogni stato coinvolto si sono selezionati sei istituti tra formazione professionale iniziale (cioè scuola dell'obbligo, IVET), formazione tecnica superiore (CVET) e apprendistati che proponevano interessanti pratiche di educazione all'imprenditorialità. Per rispondere alle domande di ricerca sono state utilizzate diverse tecniche di raccolta dei dati:

Analisi di documenti di politiche educative a livello nazionale e, quando possibile, regionale;

Interviste a esperti, parti sociali e *policy makers*;

Visite presso gli istituti VET selezionati con: osservazioni degli ambienti di apprendimento; interviste a tutor, insegnanti, direttori scolastici ed ex allievi; focus group con studenti; e analisi di documenti scolastici (PTOF, documenti sulla valutazione, piani di insegnamento, griglie o rubriche di valutazione).

Lo studio Italia è stato condotto dagli Autori a fine 2021 e pubblicato da Cedefop (2022), quello che segue è un sunto dei risultati.

2. L'ecosistema di apprendimento imprenditoriale

Non esiste una strategia per l'imprenditorialità che riguardi specificatamente la VET. A livello nazionale, l'Italia ha adottato la definizione europea di imprenditorialità come competenza chiave per l'apprendimento permanente, come riporta

il syllabo per l'imprenditorialità nella scuola secondaria superiore (MIUR, 2018a). Questo documento costituisce la strategia per l'educazione all'imprenditorialità, assieme alle linee guida per il PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento, MIUR, 2018b), attraverso cui questa competenza è spesso valorizzata. Nel campo invece della CVET e degli apprendistati, le normative sono su base regionale: nel caso del Friuli, ad esempio, un senso d'iniziativa e d'imprenditorialità è una delle sei aree che gli apprendisti possono sviluppare con corsi ad hoc. Durante le visite agli istituti VET si sono trovati diversi significati attribuiti all'imprenditorialità: 1) competenza per l'occupabilità, soprattutto nei percorsi di *work based learning*; 2) senso d'iniziativa utile in diversi contesti in alcuni istituti professionali; 3) creazione d'impresa in alcuni corsi tecnici che possono generare brevetti (es. informatica ed elettronica); 4) auto-impiego in quei percorsi che portano alla partita IVA (es. il parrucchiere o il grafico). Per quanto concerne i risultati di apprendimento, una lista piuttosto estesa di attività d'insegnamento e apprendimento si trova nel syllabo (MIUR, 2018a), anche se queste si riferiscono alla creazione d'impresa piuttosto che all'imprenditorialità come competenza chiave utile in diversi contesti. Le interviste a esperti suggeriscono che a partire dal 2020 vi sia stata un'accelerazione delle politiche regionali (ad esempio in Emilia Romagna) che hanno facilitato la costruzione di ecosistemi di apprendimento imprenditoriale perlopiù connessi ai distretti produttivi del Nord. La trasmissione delle politiche nazionali a livello locale è avvenuta attraverso schemi di finanziamento come il PON imprenditorialità 2017¹, che però ha riguardato tutte le scuole di ogni ordine e grado ed è stato un evento isolato.

3. Policies, metodi, strumenti e approcci

Riguardo i metodi per sviluppare una competenza imprenditoriale, le linee guida del PCTO (MIUR, 2018b) suggeriscono l'impresa formativa simulata, l'impresa in azione e il service learning. Tra i metodi più conosciuti vi è la mini-impresa di Junior Achievement; altre metodologie sono il modello Simulimpresa o il programma di simulazione di creazione di cooperativa in Trentino. Una possibile differenza tra VET e licei nell'educazione all'imprenditorialità risiede nella lunghezza minima dei percorsi di PCTO: negli istituti professionali questi ammontano a 210 ore, 150 negli istituti tecnici, e solo 90 ore nei licei. Vi sono, tuttavia, caratteristiche della VET che secondo gli intervistati facilitano lo sviluppo di questa competenza: la VET ha, infatti, legami più forti con le imprese, e spesso gli insegnanti hanno una pratica professionale (es. ingegneri e architetti) oppure hanno avuto esperienze lavorative nell'industria di riferimento. L'imprenditorialità, infine, si presta particolarmente nella VET, dato che attraverso questa competenza gli apprendenti possono imparare facendo.

1 Prot. n. 2775 del 08/03/17.

Riguardo l'*assessment*, le linee guida del PCTO forniscono indicazioni per la valutazione di questi percorsi secondo una prospettiva per competenze. Le osservazioni e interviste sul campo confermano una didattica dell'imprenditorialità per competenze, cioè basata sull'imparare facendo; nella valutazione, tuttavia, si è osservato un focus più sul risultato (cioè sulla valutazione sommativa) che sul processo (cioè sulla valutazione formativa). Da un lato si trattava di programmi di valutazione per competenze anziché di una singola prova, spesso basati su valutazione di *project work* e/o presentazioni orali. Dall'altro lato, la valutazione formativa era scarsamente utilizzata: mancavano *feedback* strutturati da parte del docente, e attività di autovalutazione e valutazione fra pari. Vi era poi l'utilizzo predominante di griglie piuttosto che di rubriche di valutazione, evidenziando così un atteggiamento volto a quantificare piuttosto che a esprimere giudizi complessivi. Secondo gli intervistati, infine, la pandemia ha da un lato incrementato le competenze digitali degli insegnanti e degli apprendenti, facendo sì che utilizzassero gli stessi software usati dalle imprese; allo stesso tempo, però, la pandemia ha limitato l'interazione con enti esterni e imprese.

4. Conclusioni

Sul campo si è trovata una scarsa cognizione delle politiche sull'educazione all'imprenditorialità: anche se i docenti e i dirigenti conoscevano le linee guida del PCTO, essi non sapevano del syllabo (MIUR, 2018a), malgrado questi fosse stato ripubblicato come appendice delle linee guida del PCTO (MIUR, 2018b). L'imprenditorialità era sviluppata solo in alcuni contesti, e la maggior parte delle iniziative erano pilota, talvolta portate avanti da singoli insegnanti, quindi con scarse prospettive di sostenibilità nel tempo. I docenti, infatti, lamentavano la scarsa disponibilità dei colleghi d'incontrarsi per progettare percorsi interdisciplinari. Gli intervistati, infine, consideravano i risultati di apprendimento per una competenza imprenditoriale come occupabilità (significato 1 sopra) "impliciti", cioè non coltivati intenzionalmente, il che significava che non erano loro a doversene occupare. Anche quando sviluppavano intenzionalmente questa competenza, i risultati di apprendimento erano difficili da trovare nei documenti di valutazione, come conferma anche Michelotti (2021) nello studio dei curricula delle scuole Trentine.

Benché un campione di sei istituti VET (peraltro non scelti casualmente) non permetta facili generalizzazioni, si può ipotizzare che le sfide che riguardano l'educazione all'imprenditorialità a livello nazionale siano concentrate nella IVET. Il syllabo è puramente propositivo, e il supporto dei dirigenti non è sempre presente; pochissimi sono i docenti formati, e la piattaforma SOFIA offre solo alcuni corsi – peraltro quasi tutti legati all'imprenditorialità come creazione d'impresa. A livello di policy servirebbe dunque una riforma dei curricula degli istituti tecnici e professionali (già prevista nel PNRR) che dia risalto alle competenze chiave cross-curricolari, inclusa l'imprenditorialità, rendendo queste competenze anche parte dell'esame di stato. Si dovrebbe poi incoraggiare la formazione insegnanti allo svi-

luppo dell'imprenditorialità come competenza chiave utile in diversi contesti, promuovendo percorsi interdisciplinari con il supporto della dirigenza, per rendere queste iniziative sostenibili nel tempo. Infine, sulla scorta della legge che ha introdotto l'educazione civica², si potrebbero istituzionalizzare percorsi interdisciplinari di educazione all'imprenditorialità.

Bibliografia

- Cedefop (2022). *Entrepreneurship competence in vocational education and training. Case study: Italy*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper, No 88. In <http://data.europa.eu/doi/10.2801/794839> (ultima consultazione: 21/03/2023)
- Michelotti R. (2021). La competenza imprenditoriale a scuola: risultati preliminari di una ricerca in Provincia di Trento. *Formazione & insegnamento*, 19(2), 12-27.
- MIUR (2018a). *Educazione all'imprenditorialità. Sillabo per la scuola secondaria di secondo grado*. In <http://www.miur.gov.it/web/guest/-/promozione-di-un-percorso-di-educazione-all-imprenditorialita-nelle-scuole-di-ii-grado-statali-e-paritariein-italia-e-all-estero> (ultima consultazione: 21/03/2023).
- MIUR (2018b). *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Linee guida*. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf> (ultima consultazione: 21/03/2023).

2 Legge n. 92 del 20 agosto 2019.

Prendersi cura della famiglia adottiva per prevenire i fallimenti: valorizzare la continuità longitudinale del supporto educativo in una prospettiva *lifewide*

Angela Muschitiello

Professoressa Associata - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
angela.muschitiello@uniba.it

1. La complessità della adozione

La realtà dell'adozione disciplinata dalla Legge n. 184/1983 (così come modificata dalla L.476/1998) è ormai ampiamente diffusa nella nostra società quale strumento a favore dell'infanzia il cui obiettivo è quello di realizzare concretamente il diritto fondamentale de* minor* a crescere e vivere in famiglia quando quella biologica si mostri incapace di provvedere al loro sostegno ed educazione (Legge n. 184/83). Tale istituto giuridico consente quindi a* bambin* e ragazz* in stato di abbandono di essere accolti da una famiglia in grado di prendersi cura dei loro interessi e del loro futuro consentendogli di crescere in un'ambiente caratterizzato da un clima di felicità e di protezione per sviluppare al meglio la propria personalità.

Il percorso adottivo coinvolge in modo diverso minori, coppia adottiva, operatori socioeducativi. I minori sono quelli in stato di abbandono per i quali è stata dichiarata la decadenza dalla responsabilità dei genitori biologici; la coppia adottiva è quella di coniugi (sposati o conviventi stabili da almeno tre anni) che ha presentato dichiarazione di disponibilità all'adozione presso il Tribunale per i Minorenni (TM); gli operatori sono quelli dei servizi socio-assistenziali degli enti locali singoli o associati (anche avvalendosi per quanto di competenza delle aziende sanitarie locali e ospedaliere) che alla luce del comma 4 dell'articolo 29 bis del capo I del titolo III della legge sopra richiamata svolgono le seguenti attività:

- preparazione delle coppie aspiranti all'adozione (anche in collaborazione con gli Enti autorizzati dalla Commissione per le Adozioni Internazionali);
- acquisizione di elementi sulla situazione personale, familiare e sanitaria degli aspiranti genitori adottivi, sul loro ambiente sociale, sulle motivazioni che li spingono ad adottare, sulla loro attitudine a farsi carico di un percorso adottivo nazionale o internazionale, sulla loro capacità di rispondere in modo adeguato alle esigenze di più minori o di uno solo, sulle eventuali caratteristiche particolari dei minori che sarebbero in grado di accogliere, nonché sulla acquisizione di ogni altro elemento utile per la valutazione da parte del TM della loro idoneità all'adozione;

- trasmissione al TM, in esito all'attività svolta, di una relazione completa di tutti gli elementi sopra descritti.

Un ruolo fondamentale di raccordo è quello svolto dai TM che hanno il compito di operare una valutazione delle coppie disponibili, di gestire l'abbinamento con tra queste ultime e i minori in stato di abbandono e di monitorare tutta la fase successiva di affidamento a rischio giuridico sino alla sentenza definitiva di adozione,

Un percorso, dunque, quello adottivo, cui sottostanno processi complessi di tipo normativo (in considerazione delle legislazioni in continua trasformazione), istituzionale (implica il confronto tra enti e soggetti pubblici di diversa natura) ma soprattutto relazionale.

2. Il ruolo dei pedagogisti che operano nei servizi territoriali nel percorso adottivo

Il processo adottivo si configura simbolicamente come metafora di un lungo viaggio nel divenire della delicata relazione tra minor* in stato di adottabilità e coppia genitoriale alle prese con le peculiarità di figl* non ancora conosciuti per davvero e portatori di bisogni ancora complessi da comprendere (Muschitiello, 2016). Differenti vissuti che si incontrano in un percorso narrativo e dinamico di costruzione di nuovi legami.

Si tratta di un'area di lavoro ad elevata complessità in cui vanno messe in campo particolari competenze professionali di natura educativa (ascolto, riconoscimento, intenzionalità) volte ad accompagnare il nucleo adottivo nel delicato compito di promuovere forme di riconoscimento reciproco. Quella reciprocità pedagogica che si basa sulla profonda valenza educativa del rapporto identità-alterità (Ricoeur, 1993) e che nella relazione adottiva consente al* figlio adottivo di sentire riconosciuto e valorizzato il patrimonio unico di cui è portatore all'interno della pluralità delle esperienze che lo costituiscono come persona e alla coppia di accogliere le specificità di quest'ultimo con tutte le difficoltà che caratterizzano il suo complesso percorso di sviluppo evolutivo all'interno del nuovo contesto familiare e sociale. Una reciprocità che attribuisce alla relazione educativa il valore di cura autentica quale dimensione che attraversa tutta l'esistenza.

In tal senso particolarmente importante è il ruolo svolto di pedagogisti che operano nei servizi territoriali, chiamati a lavorare quotidianamente con i nuclei adottivi per costruire percorsi virtuosi di integrazione familiare in una dimensione longitudinale che non solo intrecci i vari passaggi dell'iter adottivo (dalla valutazione iniziale attraverso le vicende dell'attesa, dell'abbinamento fino all'incontro con i* minor* e alla successiva vita comune) ma che prosegua anche nel post adozione allo scopo di individuare possibili aree di rischio nelle dinamiche familiari e di intercettare possibili future difficoltà di integrazione per prevenire possibili crisi o futuri fallimenti adottivi.

3. La ricerca del CAI sulle crisi nei percorsi adottivi in Italia

Non è chiaro quando un'adozione possa considerarsi in crisi o tantomeno fallita. Il problema della definizione è infatti complesso e coinvolge numerose variabili. Sotto il profilo giuridico un'adozione fallita è intesa come "l'interruzione definitiva di un rapporto difficile e problematico tra genitori e figlio adottivo, che culmina con il collocamento del minore in strutture di accoglienza in attesa di una nuova adozione o della maggiore età". Diversamente, invece, il termine crisi porta con sé sfaccettature di significato molto più ampie e può manifestarsi in tempi, forme e livelli di complessità diverse sulla base di una molteplicità di fattori di rischio e di protezione che incidono profondamente sulla singola esperienza adottiva. Il termine crisi tuttavia non porta necessariamente con sé una valenza negativa ed ineludibile di preludio alla fine della relazione adottiva ma va al contrario intesa in senso evolutivo e dinamico di esperienza in grado di produrre cambiamento relazionale, anche se spesso doloroso, nei vissuti familiari adottivi (Malavasi, 2020).

Se affrontata con il giusto supporto educativo da parte degli operatori dei servizi territoriali, la fase di crisi può rivelarsi infatti solo transitoria e funzionale all'avvio di un processo importante trans-formativo di crescita e cambiamento degli assetti interni della struttura familiare senza per questo intaccare i legami di amore che si sono andati via via costruendo. Il tutto dando vita, in molti casi, a modalità e forme nuove di relazione spesso migliori di quelle precedenti. Questo anche nei casi in cui vi è un allontanamento temporaneo del minore dal nucleo adottivo in comunità o casa famiglia (Guerrieri, 2022).

Nell'ultimo decennio il tema delle crisi e dei fallimenti adottivi ha assunto una particolare rilevanza sociale anche se non sono stati dedicati ad esso sufficienti studi. Per questo nel 2022 la Commissione per le adozioni Internazionali della Presidenza del Consiglio dei Ministri (CAI) con l'assistenza tecnica e scientifica dell'Istituto degli Innocenti ha realizzato la prima indagine conoscitiva sul tema dal titolo "Le crisi nei percorsi adottivi in Italia". Un progetto di ricerca scientifico che ha coinvolti quasi tutti i TM d'Italia analizzando più di 700 fascicoli focalizzando l'attenzione sul fenomeno delle crisi adottive che giungono ad un livello di problematicità tale da coinvolgere l'autorità giudiziaria. In particolare i casi da indagare sono stati individuati nei soggetti di minore età adottati con provvedimento di adozione internazionale o nazionale nei confronti dei cui genitori adottivi siano stati emanati provvedimenti di decadenza dall'esercizio della responsabilità genitoriale, oppure provvedimenti di allontanamento del minore dall'ambiente familiare o ancora altri provvedimenti a tutela del minore o a sostegno della sua famiglia.

In qualità di giudice onorario del TM Bari dal 2015, componente della equipe dell'adozione, ho partecipato a questa indagine occupandomi, in sinergia con le equipe adozioni degli altri TM d'Italia, della ricerca e analisi dei fascicoli relativi a queste situazioni.

4. I risultati della ricerca

Dalla ricerca è emerso che il periodo maggiormente problematico per l'insorgere di una crisi adottiva è l'adolescenza; che il rischio è tanto maggiore quanto più problematico è stato il vissuto de* minor* antecedente all'adozione e quanto meno la coppia di genitori adottivi si è resa capace di prendere pienamente carico le difficoltà del figlio adottato da un punto di vista emotivo e relazionale. Gli esiti della ricerca confermano inoltre che sia la crisi che il fallimento della adozione si verificano soprattutto a distanza di anni dalla conclusione del procedimento e dalla emanazione della sentenza di adozione.

Tali conclusioni fanno emergere con forza l'importanza di valorizzare la continuità longitudinale del supporto educativo ai nuclei adottivi che non può esaurirsi nell'anno obbligatorio previsto dalla legge per il post adozione rivelatosi non sufficiente a fornire aiuto concreto ai nuclei adottivi. Una sorta di accompagnamento "leggero" da intendere come supporto di prossimità, costante e rassicurante ma non invadente o controllante in una prospettiva *lifewide* di cura autentica da intendere come accompagnamento per tutta la vita. Come afferma Boffo, infatti, "la cura autentica si esplica nella relazione interpersonale e permea ogni livello della formazione autentica dell'uomo, va oltre le dimensioni riduzionistiche perché non è diacronica né funzionalistica» (Boffo, 2011, p. 105). Essa pertanto non può essere riferita solo alla crescita o alla situazione di bisogno del soggetto, non interviene nell'ambito circoscritto delle mancanze, ma nell'arco intero della vita aiutando a vivere la condizione di curabilità, di edificabilità e di possibilità dell'uomo (Ibidem).

Bibliografia

- Boffo V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Roma: Apogeo.
- Guerrieri A. (2022). *Le crisi adottive: una opportunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e pensiero.
- Muschitiello A. (2016). La pedagogia nel diritto minorile. Promuovere il cambiamento a partire dalla famiglia. *RIEF. Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 161-170.
- Ricoeur P. (1993). *Sè come un altro*. Milano: Jaca Book.

Orientamento informale e territori

Francesca Oggionni

Ricercatrice - Università degli Studi di Milano-Bicocca
francesca.oggionni@unimib.it

Marialisa Rizzo

Ricercatrice - Università degli Studi di Milano-Bicocca
marialisa.rizzo@unimib.it

1. L'orientamento informale ieri e oggi

La riflessione sull'orientamento informale nei territori è maturata all'interno di una continuativa esperienza di ricerca e analisi pedagogica – condotta rivolgendosi particolare attenzione alle periferie urbane – che ha interpellato le generazioni intorno ai loro percorsi di crescita e formazione (Brambilla, Rizzo, 2020). Una più recente indagine, svolta da alcuni componenti del gruppo Siped, nell'ambito della ricerca “Orientamento educativo e disagio nelle aree urbane” ha permesso di esplorare e riconoscere alcuni tratti modificatisi nel tempo.

Infatti, forme di un orientamento informale “*solido*”, chiaro, collettivo, di classe, sono state progressivamente sostituite da un orientamento informale “*liquido*”, meno evidente, apparentemente esclusivamente individuale (Bauman, 2011). Ad esempio, dal “destino operaio”, dalla formazione quotidiana funzionale alla vita in fabbrica, che vedeva le giovani generazioni inserirsi inevitabilmente nelle storie formative delle generazioni precedenti (Brambilla, De Leo, Tramma, 2014), si è passati a un “possibile smarcarsi” dei giovani dalle appartenenze ascritte (familiari, territoriali, di classe). Questi godono, in apparenza, di maggior mobilità sociale e di una possibilità di scelta dei propri percorsi formativi e lavorativi.

Tuttavia, con la crisi delle grandi narrazioni e con il venir meno delle tutele collettive, alla libertà (possibile per alcuni, non per tutti) si affianca oggi un rischio concreto di abbandono alle personali risorse e appartenenze, soprattutto per chi di risorse economico-sociali ne ha meno. La “libera scelta” del proprio destino formativo diventa un obbligo (assolvibile da alcuni, impossibile per altri), che richiede di “cavarsela da soli” (Beck, 2008), di darsi in autonomia degli orientamenti per il personale percorso di crescita.

2. Cosa e chi orienta oggi

In questa “chiamata sociale” a “cavarsela da sé”, a orientare sono alcune *culture diffuse* (individualista, del merito, del successo), che pertengono alla macro-cultura

neoliberista. Non più lette criticamente dalle culture di classe, queste si rivolgono indistintamente tanto alla classe popolare, che non si percepisce più tale e che non riesce più a promuovere una cultura critica/oppositiva nei confronti di quella dominante (Bertuzzi, Caciagli, Caruso, 2019), quanto alla classe medio-alta, che le produce al proprio interno e le diffonde all'esterno, imponendo (i suoi) obiettivi – connessi al profitto privato, all'accumulazione capitalistica e al successo economico – a tutti e a ciascuno, indipendentemente dai posizionamenti individuali (Mancino, Rizzo, 2022).

Ciò orienta anche *nei confronti della scuola* e dello studio. Talvolta promuove una logica del cliente, che porta a considerare utilitaristicamente la scuola, come il luogo nel quale allenarsi alla competizione e dal quale recuperare il più alto numero di competenze spendibili poi nel mercato del lavoro (Grión, De Vecchi, 2016). Talaltra, invece, sostiene percezioni di inutilità, soprattutto nei territori marginali di periferia, in cui si colloca una scuola percepita come di serie B e rivolta a una cittadinanza altrettanto tale. Qui, infatti, le necessità o i desideri indotti di un guadagno immediato non sembrano trovare una corrispondenza e una risposta coerente all'interno della scuola, che pare piuttosto educare a un destino di subalternità, simile a quello riservato alle generazioni precedenti: “Mia mamma che si faceva il c*** dalle sei del mattino fino alle sette di sera... Io dovevo andare a scuola per cosa? Per cosa? Quando quella donna si faceva il c***... ho intrapreso una strada diversa” (Dal focus group alla Casa circondariale di Monza, in Brambilla, Rizzo, 2020). Ancora, in questi territori, intorno alla scuola e allo studio si raccolgono atteggiamenti di rassegnazione al “proprio destino” subalterno, non visto come socialmente e territorialmente costruito, ma letto come “esistenziale”, legato a caratteristiche personali “naturalì” e come tali immodificabili. Questo altro non fa che sostenere sensi di colpa e di inadeguatezza per il mancato raggiungimento di quegli obiettivi di successo formativo (e potenzialmente economico) socialmente imposti e premiati (Boarelli, 2019).

È la stessa *scuola* che sembra orientare in tal senso. Essa orienta, infatti, non solo intenzionalmente, con programmi dedicati, ma anche informalmente, attraverso la sua rigidità e selettività, per mezzo di una logica meritocratica che premia i vincenti e umilia i perdenti (Sandel, 2021), peraltro sempre più esplicitamente (si veda la nuova dicitura “Ministro dell'Istruzione e del Merito” e quanto da quest'ultimo affermato anche in relazione al “metodo educativo dell'umiliazione”). La scuola sembra orientare attraverso un “gioco al ribasso” rivolto prevalentemente a ragazze, BES, utenza conclamata, collocata in periferia (Dal focus group “Siped - Orientamento informale e territorio”, 2022), in fondo, riproponendo – nonostante la “progressiva universalizzazione degli studi secondari” a partire dal secondo dopoguerra – una logica gerarchica, che pone in evidenza la “questione delle disuguaglianze scolastiche e della loro relazione [e sovrapposizione] con quelle sociali”, economiche, territoriali (Calidoni, Cataldi, 2014, p. 17).

A orientare è anche la *famiglia*, che dà in eredità alle giovani generazioni la propria condizione socio-economica, il cui “potere determinante” non sembra più essere alterato dalle tutele pubbliche e dalle risorse dei territori (Caritas Italiana,

2022), come la scuola appunto, che pare piuttosto confermare le disuguaglianze sociali. La famiglia orienta anche per il tramite del proprio vissuto migratorio, che talvolta porta i più giovani a contribuire al bilancio economico, alle fatiche migratorie, non investendo negli studi; talaltra invece genera aspettative e desideri di riscatto (Pozzebon, 2020), perseguibili attraverso percorsi di studio, segnati da impegno e, se necessario, competizione, per divenire “i migliori” nel territorio d’origine nel quale si spera di tornare, o per essere accettati nel territorio in cui si pensa di rimanere. Il vissuto migratorio familiare sembra ostacolare alle volte il rapporto tra la scuola e la famiglia, che, inserite non di rado in vincoli socio-economici differenti, possono in alcuni casi interpretare diversamente i “destini formativi” dei (e soprattutto delle) più giovani (Dal focus group “Siped - Orientamento informale e territorio”, 2022).

3. Spunti per una possibile azione pedagogicamente orientata

Davanti a tutto ciò, a un orientamento informale che pare influenzare anche i contesti che dovrebbero contrastare i vincoli dati dalle appartenenze ascritte, che continuano a giocare un ruolo significativo nelle “scelte individuali” e nei percorsi di crescita, sembra irrinunciabile il tentativo di muoversi affinando la riflessione pedagogica. Innanzitutto, una ridefinizione degli sguardi e delle responsabilità, andando a riconnettere le “scelte personali” alla struttura di vincoli sociali e territoriali che le hanno generate, non dando spiegazioni semplicistiche (pregiudizievole, in termini ancora razzisti e classisti), ma analizzando le *storie individuali* all’interno dei *contesti collettivi*, comprendendo (non giustificando) le reali esigenze, i bisogni che conducono a determinate “opzioni” e percorsi formativi piuttosto che ad altri.

Questo significa muoversi andando incontro alle storie individuali e collettive secondo una *logica di strada* (Tramma, 2018), anticipando la domanda di orientamento e la formazione stessa delle “scelte”; collocandosi nei *territori* (non solo a scuola dove alcune “scelte” sono già compiute) e mettendo in discussione così il tradizionale modello di orientamento (scuola-scelte-lavoro), che rischia di tradursi in un “orientamento per i già orientati”.

Tali riflessioni inducono a contemplare l’orientamento anche per le *vite adulte*, che affiancano più o meno consapevolmente le giovani generazioni nell’elaborazione delle “scelte” per il proprio futuro, riconoscendo il lavoro (formale, informale, anche quello di cura) come tratto caratterizzante l’adulthood e collocandosi, in tal senso, con un’intenzione pedagogica, anche in quegli spazi di formazione continua, potenziale e in atto.

Bibliografia

- Bauman Z. (2011). *Modernità liquida*. Bari-Roma: Laterza.
- Beck U. (2008). *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*. Bologna: Il Mulino.
- Bertuzzi N., Caciagli C., Caruso L. (Eds.). (2019). *Popolo chi? Classi popolari, periferie e politica italiana*. Roma: Ediesse.
- Brambilla L., De Leo A., Tramma S. (Eds.) (2014). *Vite di città. Trasformazioni territoriali e storie di formazione nel quartiere Bicocca di Milano*. Milano: FrancoAngeli.
- Brambilla L., Rizzo M. (Eds.) (2020). *Giovani, modelli e territori. Esplorazioni pedagogiche attorno al divenire di ragazzi e ragazze nella contemporaneità*. Milano: FrancoAngeli.
- Boarelli M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Bari-Roma: Laterza.
- Calidoni P., Cataldi S. (Eds.) (2014). *Transizioni scolastiche: un'esplorazione multidisciplinare. Per un progetto di ricerca su orientamento e scelte scolastiche e professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Caritas Italiana (2022). *L'anello debole. Rapporto 2022 su povertà ed esclusione sociale in Italia*. Teramo: Palumbi.
- Grión V., De Vecchi G. (2016). Educazione alla cittadinanza: riflessioni su un'esperienza condotta in una scuola primaria italiana. *Foro de Educación*, 14, 20, 327-338.
- Mancino E., Rizzo M. (Eds.) (2022). *Educazione e neoliberalismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità*. Bari: Progedit.
- Pozzebón G. (2020). *Le figlie dell'immigrazione. Prospettive educative per giovani con background migratorio*. Roma: Carocci.
- Sandel M. (2021). *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincenti e di perdenti*. Milano: Feltrinelli.
- Tramma S. (2018). *Pedagogia sociale* (3rd ed.). Milano: Guerini.

Il Service learning come cornice pedagogica per la costruzione di comunità educanti

Lorenza Orlandini

*Ricercatrice INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
lorlandini@indire.it*

1. Il Service Learning nella relazione tra scuola e territorio

La relazione tra scuola e territorio è un tema al centro del dibattito sul futuro dei sistemi educativi e formativi in seguito alle criticità emerse nel corso della pandemia da Covid-19. A ciò si aggiunge, la necessità di rafforzare il collegamento tra le governance scolastiche e gli altri sistemi, caratteristica essenziale per lo sviluppo e l'acquisizione di quelle competenze (disciplinari, trasversali e professionali), il cui raggiungimento non può avvenire se programmato soltanto all'interno dei percorsi di istruzione formale e con metodologie basate sull'erogazione dei contenuti.

Nei nuovi scenari per l'educazione delineati dall'OCSE (2020), le istituzioni scolastiche sono chiamate ad aprirsi al contesto esterno in termini di condivisione di spazi, arricchimento delle opportunità formative, scambio di competenze tra professionisti dell'educazione e ibridazione tra esperienze formali, non formali e informali. Tra gli approcci educativi che favoriscono e orientano il dialogo tra i diversi interlocutori del sistema scolastico, consentendo agli studenti di diventare soggetti attivi nelle loro comunità, il Service Learning (SL), o apprendimento-servizio, ricopre un ruolo centrale tra le pedagogie basate sul learning by doing (Istance, Paniagua, 2019). Questo approccio educativo permette, infatti, di realizzare percorsi di apprendimento, il cui punto di partenza è un bisogno vero e sentito della comunità, in contesti di vita reale coinvolgendo attivamente tutti coloro che ne prendono parte (Tapia, 2006). Nel rapporto UNESCO (2021), inoltre, il SL è indicato come un approccio per la realizzazione di percorsi di apprendimento basati sui principi di collaborazione e cooperazione, elementi che dovrebbero orientare e caratterizzare il futuro dell'educazione.

2. Il contesto della ricerca

Il contributo fa parte del progetto di ricerca "Il Service Learning per la collaborazione tra scuola e terzo settore" realizzato da INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) con il Consorzio Co&So-Empoli. L'attività realizzata si collega agli orientamenti descritti (Istance, Paniagua, 2019; OECD, 2020; UNESCO, 2021) ed ha come obiettivo quello di produrre

conoscenza originale in grado di costituire un avanzamento del sapere consolidato nella letteratura nazionale e internazionale sul tema della relazione tra scuola e territorio attraverso l'approccio pedagogico del SL. In relazione a ciò, il progetto ha previsto la costituzione di *équipe* interprofessionali (formate da docenti e educatori del terzo settore) per la co-progettazione e co-realizzazione di percorsi di SL.

In continuità con le indicazioni provenienti dalla letteratura di riferimento (Rose, 2011; Hynek et al., 2020; Widmark et al., 2011) docenti ed educatori sono stati coinvolti in un percorso di formazione sull'approccio educativo per verificare nella pratica come il SL può supportare le scuole nella costruzione di una relazione intenzionalmente progettata tra scuola e territorio. In questo contributo, sono presentati i primi risultati relativi alla percezione dell'approccio del SL da parte delle due professionalità coinvolte.

3. Metodologia di ricerca e strumenti

La percezione di docenti e educatori relativamente all'approccio educativo del SL è stata indagata all'interno delle *équipe* interprofessionali attraverso un paradigma ecologico, focalizzandosi sui vissuti di coloro che sono direttamente coinvolti (Mortari, 2007). Tale processo ha permesso di descrivere la percezione sviluppata relativamente al valore dell'apprendimento-servizio come framework di riferimento per lo sviluppo della relazione tra scuola e territorio. Con questa finalità sono stati, infatti, analizzati i testi riflessivi, prodotti da docenti e educatori, raccolti all'interno del *Quaderno di documentazione*, uno strumento narrativo sviluppato per raccogliere il vissuto dei partecipanti in relazione alle dimensioni identitarie del SL (Furco, 1996; Tapia, 2006; Orlandini et al., 2020; Lotti, 2021). Per ciascuna figura professionale è stato sviluppato uno specifico format di Quaderno. I testi sono stati analizzati attraverso un processo di content analysis (Semeraro, 2014) al fine di comprendere i significati profondi senza perdere le diverse sfumature.

L'analisi dei contenuti dei Quaderni è avvenuta attraverso l'individuazione delle unità significative di descrizione (Mortari, 2010) ed ha portato all'enucleazione di alcuni nuclei tematici negoziati all'interno del gruppo di ricerca attraverso dei momenti di confronto ricorsivi, in modo che da una prima codifica esplorativa si potesse giungere a raggruppamenti generali (Schilling, 2006). È stato utilizzato uno "sguardo euristico" per esercitare una *epoché* (Mortari, 2010) rispetto alle conoscenze pregresse circa l'apprendimento-servizio e la relazione scuola-territorio. Da questa analisi sono stati individuati 5 nuclei tematici per i docenti e 4 afferenti agli educatori.

Unità significative di descrizione	Quaderni docenti	Quaderni educatori
66	40	26
	Nuclei tematici	Nuclei tematici
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Governance della scuola 2. Dialogo scuola territorio 3. Inter-professionalità 4. Trasposizione didattica 5. Valore trasformativo del SL 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Governance della scuola 2. Inter-professionalità 3. Emersione delle professionalità 4. Valore trasformativo del SL

Tab. 1: I nuclei tematici

La tabella evidenzia i nuclei tematici emergenti dall'analisi delle unità significative di descrizione.

4. Il valore trasformativo del SL

Il “valore trasformativo del SL” è un nucleo tematico comune alle due professionalità ed evidenzia, attraverso le relative etichette, il contributo che questo approccio pedagogico offre a scuole e comunità per la costruzione di una collaborazione intenzionalmente progettata, basata sulla collaborazione e cooperazione e finalizzata ad offrire agli studenti e alle studentesse percorsi di qualità, significativi e motivanti.

Docenti – etichette	Educatori – etichette
<ul style="list-style-type: none"> • collaborazione fra docenti e studenti • inclusione e senso di comunità • motivazione al cambiamento • motivazione all'apprendimento degli studenti • protagonismo studenti • sviluppo competenze • valorizzazione attività fuori dall'aula 	<ul style="list-style-type: none"> • collaborazione fra educatori • messa a sistema delle competenze • protagonismo studenti • sviluppo competenze

Tab. 2: Le etichette dei Quaderni di documentazione di docenti e educatori

L'analisi delle etichette emergenti dai Quaderni dei docenti evidenzia come il SL rappresenti un'occasione per facilitare e favorire la collaborazione tra i docenti stessi; ponendoli nell'ottica del professionista riflessivo in grado di fare ricerca utile all'interno del proprio contesto professionale (Cushman, 1999). Ciò avviene anche nella collaborazione tra diverse professionalità, attivando e favorendo dinamiche collaborative dal profondo valore formativo e cooperativo (Mortari, 2017; Battistoni, 1997). Il valore trasformativo del SL, inoltre, è riconosciuto, da parte di entrambe le professionalità, nella sua capacità di supportare lo sviluppo di competenze (disciplinari, trasversali, professionali) negli studenti e nelle studentesse attraverso attività hands on (Sigmon, 1979; Furco, 1996) in un'ottica di reciprocità (Tapia, 2006), favorendo il loro protagonismo attraverso attività significative (Furco, 1996; Fiorin, 2016; Europe Engage, 2016).

5. Conclusioni

In linea con la letteratura di riferimento, l'analisi dei Quaderni dei docenti ed educatori evidenzia, come il SL rappresenti una cornice di riferimento per la progettazione di interventi che collegano scuola e territorio nell'ottica di una valorizzazione delle diverse professionalità e come occasione per il rinnovamento della didattica verso una progettazione per competenze. Orienta docenti alla riflessione rispetto al proprio stile di insegnamento (Mortari, 2009), in particolare nei casi in cui i percorsi sono co-progettati da diverse professionalità, si innescano meccanismi di ibridazione e contaminazione di strategie e metodologie provenienti dal contesto dell'educazione formale, non formale e informale. Il valore trasformativo del SL si delinea come concetto multidimensionale: facilita la collaborazione, supporta la progettazione, rinnova la didattica e investe anche la relazione della scuola con gli altri sistemi di riferimento. Rappresenta, infatti, un'occasione per aprirsi al contesto esterno, sostenendo l'idea di comunità educante fondata sulla partecipazione attiva delle diverse componenti, sulla valorizzazione del capitale sociale presente sul territorio per il superamento della *forme scolaire* tradizionale (Maulini, Perrenoud, 2005).

Bibliografia

- Battistoni R.M. (1997). Service Learning and Democratic Citizenship. *Theory into Practice*, 36(3), 150-156.
- Cushman E. (1999). The public intellectual, service learning, and activist research. *College English*, 61(3), 328-336.
- Europe Engage (2016). *Europe Engage - Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe*. <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/4676aec5-7f74-4a0c-bdff-cda07beb4892/guidelines-euengage-2.pdf>

- Furco A. (1996). *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*. https://www.shsu.edu/academics/cce/documents/Service_Learning_Balanced_Approach_To_Experimental_Education.pdf.
- Fiorin I. (2017). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica dell'apprendimento servizio*. Milano: Mondadori.
- Istance D., Paniagua A. (2019). *Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education*. Center for Universal Education at The Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2019/09/Learning-to-Leapfrog-Innovative-PedagogiestoTransformEducation-Web.pdf>
- Lotti P. (Ed.). (2021). *Apprendimento servizio solidale. Proposta pedagogica e psicosociale nel contesto teorico internazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Maulini O., Perrenoud P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions. In O. Maulini, C. Montandon (Eds.), *Les formes de l'éducation: variété et variations* (pp. 147-168). De Boeck: Bruxelles.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1(1), 143-156.
- OECD (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>
- Orlandini L., Chipa S., Giunti C. (Eds.). (2020). *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*. Roma: Carocci.
- Schilling J. (2006). On the pragmatics of qualitative assessment: Designing the process for content analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(1), 28-37.
- Semeraro R. (2014). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of Educational Research*, 7, 97-106.
- Sigmon R. (1979). Service-learning: Three principles. *Synergist*, 8(1), 9-11.
- Tapia M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>

Innovazione organizzativa, coordinamento pedagogico e leadership generativa per la costruzione del sistema integrato 06. Un percorso di ricerca-azione a Torino

Giulia Pastori

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Milano-Bicocca
giulia.pastori@unimib.it

1. Lo sfondo: il Sistema Integrato 0-6

La costruzione di un sistema educativo integrato zero-sei coerente rivolto ai cittadini più piccoli è oggi una priorità sociale, in un'ottica di cura delle traiettorie educative di tutti i bambini, in particolare di quelli più vulnerabili (L. 107/2015, DL 65/2017).

Il coordinamento pedagogico di nidi e scuole d'infanzia, a livello municipale si è storicamente consolidato, in diverse forme, in molte realtà comunali; il ruolo cruciale che esso svolge per la promozione della professionalità educativa e della qualità educativa dei servizi è riconosciuta a livello nazionale (Musatti et al., 2003) e internazionale (Sharmad et al., 2017).

L'attuale prospettiva di costruzione di un sistema integrato 06 rappresenta una svolta storica, culturale pedagogica, nel superamento della divisione storica tra offerta educativa 0-3 e 3-6, a favore di una continuità educativa 0-6, e richiede di ridisegnare la governance dei servizi: ancor più che in passato, pone al centro la necessità e la sfida di formare "sistemi competenti" di coordinamento, in grado di promuovere in una collaborazione fra enti e soggetti plurimi un'offerta educativa qualificata dei servizi per l'infanzia 0-6, modulata su esigenze demografiche, familiari e sociali in cambiamento, armonica e coerente a livello cittadino, di area e regionale (Filomia, 2021).

Su questo sfondo a partire dal a.s. 2020 è stato avviato un percorso di ricerca-azione ancora attualmente in corso con il settore dei servizi educativi all'infanzia del Comune di Torino, finalizzato alla innovazione organizzativa del coordinamento pedagogico di nidi e scuole d'infanzia a gestione diretta e in convenzione, per rafforzarlo e predisporlo alla costruzione del sistema integrato a livello cittadino.

2. Ridefinire il coordinamento pedagogico-organizzativo di nidi e scuole d'infanzia di Torino: quadro teorico-metodologico

Il quadro teorico, sul piano metodologico-organizzativo, ha coniugato il concetto di “sistema competente” per lo sviluppo di “comunità professionali di apprendimento” (Sharmad et al., 2017) con il modello di “leadership pedagogica distribuita” e di “organizzazione che apprende” (Paletta, 2020). La prospettiva sistemica di questi costrutti teorico-operativi connette il riferimento alla dimensione della governance e del coordinamento di gruppi e individui, con quella delle politiche di riferimento e dei necessari accordi interistituzionali. La costruzione di “comunità professionali di apprendimento” e di forme di leadership distribuita poggia sulla condivisione diffusa di una cultura pedagogica dell'infanzia e del ruolo sociale dei servizi, sul senso di responsabilità collettiva rispetto alla qualità dell'offerta educativa, su una professionalità riflessiva e comunitaria, che “deprivatizza” la pratica educativa per renderla frutto di un processo approfondito di dialogo e revisione nel tempo fra operatori professionali in primis, nell'apertura all'apporto delle famiglie e nell' ascolto/osservazione quotidiana del comportamento e della prospettiva dei bambini.

Sul piano metodologico, la ricerca ha seguito una logica di ricerca-azione che dall'analisi multi-attoriale dei problemi esistenti ha condotto all'individuazione progressiva di obiettivi e di azioni di miglioramento e innovazione della struttura organizzativa, attuati e monitorati con strumenti di rilevazione quali-quantitativa (Pastori, 2017). Nel lavoro con i coordinatori pedagogici (24) dei servizi e con educatori e insegnanti (130 ca) sono stati proposti criteri e processi di “analisi di pratiche” per lo sviluppo di professionalità riflessive, orientate alla ricerca e al cambiamento delle pratiche educative (*Ibidem*).

3. Un percorso intrecciato “a due vie”: analisi organizzativa e analisi di pratiche

Il percorso si è articolato attraverso due processi paralleli e interconnessi di lavoro: un processo ha riguardato l'analisi organizzativa dell'intero sistema di coordinamento pedagogico organizzativo, a livello centrale, di zona e di circolo/circoscrizione, ed è stato realizzato attraverso la somministrazione di interviste, la conduzione di focus group con i principali attori della sistema organizzativo locale (responsabili pedagogici, referenti di commissioni, dirigenti, educatori e insegnanti); un secondo processo ha riguardato la proposta di metodologie riflessive di analisi di pratiche per innovare la collaborazione fra operatori educativi nei collegi dei singoli nidi e scuole d'infanzia e nei “circoli” (raggruppamenti all'incirca di 2 nidi e 3 scuole infanzia comunali e un nido in appalto, che hanno il medesimo Responsabile Pedagogico e che vengono a costituire una Unità Educativa), attraverso la sperimentazione di una nuova figura di “referente” di servizio (uno o due per servizio). Questi gruppi di circolo hanno quindi visto confrontarsi i referenti dei servizi del medesimo circolo, educatori di nido e insegnanti di scuola dell'in-

fanzia (a Torino ci si riferisce con il termine ‘educatore’ per il nido’ e di insegnante per la scuola d’infanzia), configurandosi come luoghi di confronto e di riflessione in prospettiva 0-6 anni.

L’analisi di pratiche proposta ai gruppi è stata accompagnata sia attraverso una formazione mediante seminari on line (webinar) rivolti a tutti i responsabili pedagogici dei servizi e ai “referenti” per offrire la cornice teorica di riferimento e per fornire indicazioni su processi e strumenti di lavoro nei gruppi; sia attraverso una supervisione dei circoli nell’arco di due anni scolastici (2020-2021; 2021-2022).

I due piani di lavoro sono stati sinergici: se da un lato l’analisi organizzativa ha prodotto una fotografia approfondita dello stato dell’arte del coordinamento pedagogico organizzativo della città a diversi livelli, nelle sue risorse e nei suoi punti di fragilità, e ha offerto in questo modo spunti per la definizione del lavoro dei circoli e dei collegi nel processo di analisi di pratiche, dall’altro lato, in modo complementare, il percorso di sperimentazione di una nuova figura di “referente” e di modalità nuove di confronto fra operatori, nei collegi e nei circoli 0-6, ha consentito di mettere alla prova alcuni primi esiti dell’analisi organizzativa e ha fornito riflessioni integrative di grande rilievo.

4. Dall’analisi all’innovazione pedagogico-organizzativa

L’analisi pedagogico-organizzativa realizzata (18 mesi di sperimentazione con circa 130 figure di “referenti” e 24 Responsabili Pedagogici) ha prodotto una revisione delle funzioni e dei ruoli di coordinamento dal livello micro, dei singoli servizi e di piccoli gruppi di servizi (circoli), al livello macro di ampie aree urbane e cittadine, approfondendo il ruolo fondamentale di figure di “middle management” a diversi livelli del sistema di coordinamento.

Nell’arco dell’a.s. 2022-2023, alla luce del lavoro svolto nei due anni scolastici precedenti, è stato portato a termine il nuovo progetto di coordinamento a livello centrale e di zona, e l’introduzione strutturale della figura di “referente” e del Coordinamento di Circolo, attraverso la stesura di documenti programmatici elaborati con gruppi misti di dirigenti, Responsabili Pedagogici, educatori e insegnanti, che avevano svolto il ruolo di referente, secondo una logica partecipativa e al contempo istituzionale.

La nuova figura di “Referente Educativo” è stata delineata, in modo coerente con la sperimentazione, come un supporto al Responsabile Pedagogico nello strutturare tempi di riflessione sulle pratiche educative supportate da documentazione nei collegi e nel circolo; nel facilitare il confronto approfondito, mediante modalità comunicative non giudicanti, autentiche e accoglienti, per una costruzione di gruppi solidali e generativi di pensiero educativo connesso alla pratica; nel ricondurre le riflessioni emerse nel tempo nella progettualità ciclica del servizio.

Il nuovo Coordinamento di Circolo è stato istituito quale luogo di confronto e di progettualità condivisa tra referenti di nidi e scuola d’infanzia con il proprio Responsabile pedagogico, per lo scambio di idee fra servizi dello stesso territorio,

la condivisione di linee progettuali 0-6, lo scambio di idee e condivisione di modalità di coordinamento dei gruppi, l'ideazione di iniziative di osservazioni reciproche, di confronti allargati a livello territoriale, ecc.

Con il nuovo anno scolastico 2023-2024, la collaborazione prevede un nuovo biennio di lavoro insieme, che consentirà di mettere a sistema tutta la nuova progettazione del coordinamento anche a livello centrale e di zona.

Concludo ringraziando i dirigenti uscenti del settore infanzia del Comune di Torino (Giuseppe Nota, Enrico Bayma), l'Ufficio Qualità (Daniela Ghidini), l'ufficio Risorse Umane (Claudia Regio) e tutti i Responsabili Pedagogici, educatori e insegnanti, che si sono cimentati in questo percorso ampio e complesso, che ha richiesto dedizione, slancio progettuale e fiducia reciproca.

E ringrazio le colleghe Agnese Infantino e Francesca Zaninelli, Tiziana Morgandi e Donata Ripamonti, per la grande collaborazione.

Bibliografia

- Musatti T., Mayer S., Braga M.P. (2003). La gestione comunale e il coordinamento dei servizi in Italia. In T. Musatti, S. Mayer (Eds.), *Il coordinamento dei servizi educativi per l'infanzia. Una funzione emergente in Italia e in Europa* (pp. 17-66). Bergamo: Junior.
- Sharmahd N., Peeters J., Van Laere K., Vonta T., De Kimpe C., Brajkovi S., Contini L., Giovannini D. (2017). *Transforming European ECEC services and Primary schools into professional learning communities: drivers, barriers and ways forward*. NESET II Analytical Report N. 2/2017.
- Paletta A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management: distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*. Bologna: Bononia University Press.
- Pastori G. (2017). *In ricerca. prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Filomia M. (2021). Dalla legge n. 1044/71 al sistema integrato "zerosei": evoluzione storico-legislativa e riflessioni pedagogiche. *IUL Research*, 2(4), 159-174.

Ai nastri di partenza. Uno studio esplorativo per riflettere sui primi esiti del progetto *“Sentire” l’inglese nella fascia d’età 0-3-6*

Alessandra Rosa

Professoressa Associata - Università di Bologna
alessandra.rosa3@unibo.it

Andrea Ciani

Ricamatore - Università di Bologna
andrea.ciani5@unibo.it

1. Presupposti, obiettivi e impianto della ricerca

Nei primi mesi di vita il cervello è predisposto alla comprensione dei suoni di qualsiasi lingua, ma già a partire dal sesto mese questa capacità decresce per un processo di “restringimento percettivo” (Byers Heinlein, Fennell, 2014) che interessa le abilità fonetiche e fa sì che il cervello si specializzi nella lingua a cui è maggiormente esposto. L’esposizione precoce ai suoni di altre lingue può, però, rallentare tale fenomeno, riducendo il declino nella percezione di fonemi di lingue diverse dalle L1 (Kuhl et al., 1992). Gli studi sul bilinguismo simultaneo confermano inoltre che i bambini in tenera età possono essere esposti a più lingue contemporaneamente senza che questo crei interferenze tra di esse, smentendo la necessità di consolidare una lingua prima di introdurre un’altra (Sorace, 2010): al contrario, il contatto precoce con i suoni di altre lingue può supportare lo sviluppo di competenze nella lingua madre, grazie a una serie di meccanismi e principi tipici del processo di acquisizione linguistica infantile.

Entro tali presupposti si inquadra il progetto *“Sentire” l’inglese nella fascia d’età 0-3-6*, nato da una convenzione tra la Regione Emilia-Romagna e il Dipartimento di Scienze dell’Educazione “G.M. Bertin” dell’Università di Bologna¹. Si tratta di un progetto di Ricerca-Formazione di durata triennale (2021-2024) orientato a sostenere lo sviluppo di competenze professionali utili a promuovere l’introduzione dell’inglese nei servizi 0-3-6 ad opera di educatrici/tori e insegnanti. A tal fine è stato delineato uno specifico percorso formativo che intende accompagnare il personale educativo coinvolto a comprendere l’importanza di un approccio educativo bilingue nella prima infanzia e a conoscere precise strategie incentrate sulla lettura animata e dialogica in inglese (Vacondio, Masoni, 2022), da implementare suc-

1 Il progetto è coordinato, in qualità di responsabile scientifica, da Licia Masoni, Professoressa associata di Didattica della lingua inglese presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Bologna.

cessivamente sul campo all'interno dei propri servizi con la supervisione e il supporto del team di progetto. L'approccio messo a punto mira a sostenere l'uso dell'inglese nelle attività educative indipendentemente dal livello di padronanza linguistica del personale, seguendo progressioni semplici e ripetitive e lavorando principalmente sull'uso del linguaggio corporeo, della voce, di oggetti significativi e di strategie interattive alla base dell'acquisizione delle lingue nella prima infanzia (Masoni, Rosa, Ciani, 2022).

Il disegno della ricerca, di tipo pre-sperimentale, contempla rilevazioni pre e post intervento volte a monitorare i cambiamenti in termini di atteggiamenti e pratiche del personale educativo (Cardarello, 2019).

Il percorso di ricerca prevede inoltre una graduale sistematizzazione delle azioni – nonché un incremento dei partecipanti – nel corso delle tre annualità.

Nella prima annualità (a.s. 2021-22), che ha coinvolto oltre 500 educatrici/tori appartenenti a 75 nidi dislocati in Emilia-Romagna, è stato condotto uno *studio esplorativo* (Lumbelli, 2006) di tipo prevalentemente quantitativo al fine di delinearne al meglio l'intervento per le annualità successive ed effettuare un *try-out* per migliorare procedure e strumenti di rilevazione.

Il presente contributo si focalizza sugli esiti di tale studio esplorativo, in particolare su alcuni risultati emersi dal questionario finale somministrato al personale educativo circa l'effettiva applicazione delle strategie e dei materiali proposti nell'ambito del percorso formativo e circa le percezioni sul progetto.

2. Esiti dello studio esplorativo

Il questionario in oggetto, somministrato online tramite Microsoft Forms nel mese di giugno 2022, è stato articolato in due parti: una destinata alla compilazione collettiva da parte dei team educativi di sezione (127 risposte), l'altra alla compilazione individuale delle/i singole/i educatrici/tori (226 risposte). In entrambi i casi, la compilazione è avvenuta in forma anonima e su base volontaria.

In riferimento alla prima parte, la maggior parte dei gruppi educativi (63,8%) dichiara che, prima della partecipazione al progetto, le/gli educatrici/tori di sezione non avevano mai personalmente introdotto l'inglese nelle attività educative. Ciò si lega, presumibilmente, a quanto emerge circa il livello di padronanza della lingua inglese: nella maggioranza dei casi (65,7%) si afferma infatti che, all'inizio del progetto, il personale educativo operante sulla sezione non aveva dimestichezza con l'inglese.

A fronte di tali dichiarazioni circa la "situazione di partenza", appare incoraggiante riscontrare che, al termine della prima annualità del progetto, la maggior parte dei gruppi educativi (66,7%) riporta un incremento della frequenza e della durata dei momenti d'uso dell'inglese nelle attività educative.

Indagando l'effettiva implementazione delle strategie presentate nel percorso formativo si osserva, tuttavia, un quadro eterogeneo: se da un lato, in una buona percentuale di casi (44,5%), i rispondenti dichiarano di aver seguito unicamente

l'approccio del progetto per introdurre l'inglese in sezione, dall'altro lato emerge che esso è stato spesso utilizzato in combinazione con altri approcci derivati dalla creatività e dalle esperienze pregresse del personale educativo (41,6%) o da altre sperimentazioni linguistiche (12,4%).

Il quadro emerso, indicativo di diversi livelli di adesione all'approccio proposto, trova conferma nelle risposte a due ulteriori domande inerenti alla sua applicazione. Per quanto concerne la prima, si rileva che una percentuale minoritaria di rispondenti (47,6%) ha utilizzato gli specifici materiali forniti o suggeriti nell'ambito del progetto; in merito alla seconda, sebbene la maggioranza dei team educativi affermi di aver preso visione delle attività e linee guida presentate sul sito web di progetto e di averne fatto uso (56,7%), percentuali non trascurabili di risposte indicano che esse sono state consultate ma non utilizzate (28,3%) o addirittura neppure visionate (15%).

Per quanto riguarda le opinioni sul progetto, interessanti informazioni sono state raccolte mediante la seconda sezione del questionario.

Percezioni complessivamente positive sono emerse in riferimento all'utilità e adeguatezza degli incontri formativi e dei materiali di progetto (cfr. Tab 1). Si rileva, tuttavia, una diffusa esigenza di ulteriori ore di formazione (item 7) nonché di maggiore supporto dal team di progetto (item 6).

	Per niente	Abbastanza	Molto	N/A
1. Gli incontri di formazione sono stati utili e di supporto alla mia entrata nel progetto	2,6	44,3	46,5	6,6
2. La formazione è stata fonte d'ispirazione e motivazione	2,6	46,5	43,8	7,1
3. Il carico di lavoro richiesto è stato adeguato rispetto ai risultati ottenuti in sezione	2,2	59,7	28,8	9,3
4. I materiali di progetto mi hanno sostenuta/o	1,3	34,1	58,4	6,2
5. I materiali di progetto mi hanno dato il coraggio di mettermi in gioco	3,5	37,2	55,3	4,0
6. Sento il bisogno di maggior supporto dal Team di progetto	15,5	52,2	25,2	7,1
7. Sento il bisogno di altre ore di formazione	16,8	49,6	26,1	7,5

Tab. 1: Utilità/adequatezza degli incontri formativi e dei materiali (N. 226 – valori %)

I rispondenti valutano in modo generalmente positivo anche le ricadute della partecipazione al progetto in termini di apprendimenti sviluppati e di incremento della motivazione e dell'autoefficacia (cfr. Tab. 2). In merito a quest'ultimo aspetto, alcuni item mostrano però dati meno marcatamente positivi: è il caso dell'item 13 e degli item 15 e 16, in cui si osserva una percentuale relativamente più bassa di opzioni "molto" e un aumento (seppur contenuto) di risposte nell'opzione "per niente". Su tali riscontri ha presumibilmente influito la scarsa padronanza della lingua inglese di molte/i educatrici/tori, che può incidere negativamente sulla percezione di essere in grado di contribuire in prima persona ad avvicinare i bambini a questa lingua nonché di sentirsi a proprio agio nell'utilizzarla durante le attività educative.

	Per niente	Abbastanza	Molto	N/A
8. Alcune delle mie idee e percezioni sono cambiate in seguito agli incontri di formazione	5,8	51,8	34,7	7,5
9. Lavorando sull'inglese, è aumentata la mia consapevolezza dell'importanza del linguaggio non verbale per favorire la comprensione dei bambini, indipendentemente dalla lingua in cui si sta comunicando	1,4	29,2	67,2	2,3
10. Lavorando sull'inglese, è aumentata la mia consapevolezza delle difficoltà incontrate dai bambini stranieri che muovono i primi passi con l'italiano	6,7	36,2	51,6	5,4
11. Mi è capitato di sentire che stavo imparando anche io insieme ai bambini	1,4	40,0	55,9	2,8
12. Sono stata/o felice di aver avuto l'occasione di introdurre l'inglese in sezione	2,2	33,4	61,7	2,7
13. Penso di poter contribuire in prima persona ad avvicinare i bambini alle lingue straniere in sezione	8,0	52,2	37,6	2,2
14. Nel corso del progetto ho acquisito fiducia in me stessa/o e motivazione	4,0	35,9	55,9	4,1
15. Mi sento a mio agio quando leggo ai bambini un libro in inglese	11,8	57,5	26,5	4,1
16. Mi sento a mio agio quando canto ai bambini una canzone in inglese	12,7	46,4	37,7	3,2
17. Mi è capitato di scoraggiarmi se i bambini non sembravano ascoltare o seguire	66,3	24,2	5,8	3,7

Tab. 2: Apprendimento, autoefficacia e motivazione (N. 226 – valori %)

Percezioni positive si osservano, infine, anche sul piano delle reazioni dei bambini alle attività educative proposte per introdurre la lingua inglese in sezione (cfr. Tab. 3).

	Per niente	Abbastanza	Molto	N/A
18. Le reazioni e i rimandi dei bambini mi hanno sorpresa/o positivamente	1,3	20,8	76,1	1,8
19. Le reazioni e i rimandi dei bambini hanno superato le mie aspettative iniziali	3,1	26,1	68,6	2,2
20. I bambini e le loro reazioni sono stati fonti d'ispirazione e motivazione	1,8	28,8	67,2	2,2

Tab. 3: Coinvolgimento dei bambini (N. 226 – valori %)

La valutazione globale dell'esperienza riflette quanto emerso in relazione alle opinioni espresse su diversi aspetti del progetto: in risposta alla domanda "Complessivamente, che voto daresti da 1 a 10 alla tua esperienza con il progetto *Sentire l'inglese?*", si è infatti registrato un voto medio pari a 7,7.

3. Conclusioni

Gli esiti dello studio esplorativo qui brevemente presi in esame hanno offerto informazioni preziose per riflettere in un'ottica migliorativa sull'impostazione dell'intervento per l'annualità in corso (a.s. 2022-23), in cui stanno prendendo parte al progetto 180 nuovi nidi e 49 scuole dell'infanzia.

Sebbene quasi la totalità dei team di sezione partecipanti nel primo anno abbia dichiarato di aver introdotto l'inglese nelle attività educative, non sempre, come abbiamo visto, ciò è avvenuto in piena conformità all'approccio proposto dal progetto. Se da un lato tale riscontro suggerisce una buona risposta dei contesti educativi nel voler rendere "proprie" le proposte del progetto e adattarle al setting delle sezioni, al tempo stesso sembra rivelare insicurezze o difficoltà nell'attuazione autonoma e continuativa delle specifiche strategie educative indicate. L'esigenza di ulteriore formazione e di maggiore accompagnamento espressa dal personale educativo parrebbe supportare questa interpretazione.

Tali suggestioni hanno indotto il gruppo di ricerca a riflettere sulle modalità da adottare per favorire – pur nel quadro di una pratica guidata e supportata dal team di progetto – il coinvolgimento e la responsabilizzazione del personale educativo rispetto all'effettiva implementazione delle strategie, delle attività e dei materiali proposti, rivedendo a tal fine alcuni aspetti dell'impianto messo a punto. In particolare, nell'ottica di incrementare le opportunità di supervisione e sostegno situati all'interno dei contesti educativi, si è scelto di coinvolgere e formare un *pool* di formatori a supporto della realizzazione del progetto, prevedendo a tal fine uno specifico *training* (svolto nei mesi di ottobre e novembre 2022) mirato a fornire loro nozioni e indicazioni per creare e condurre un gruppo di lavoro, definire obiettivi comuni da perseguire e sottoporre a monitoraggio, dare feedback formativi utili al miglioramento.

Riferimenti bibliografici

- Byers Heinlein K., Fennell C. (2014). Perceptual narrowing in the context of increased variation: insights from bilingual infants. *Developmental Psychobiology*, 56(2), 274-291.
- Cardarelli R. (2019). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42-51). Milano: FrancoAngeli.
- Kuhl P.K., Williams K.A., Lacerda F., Stevens K.N., Lindblom B. (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. *Science*, 255(5044), 606-608.
- Lumbelli L. (2006). Costruzione dell'ipotesi e astrazione nella Pedagogia Sperimentale. In A. Bondioli (Ed.), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi* (pp. 25-60). Milano: FrancoAngeli.
- Masoni L., Rosa A., Ciani A. (2022). *Education speaks many languages*. Una Ricerca-Formazione sull'introduzione dell'inglese nei servizi per l'infanzia della Regione Emilia-Romagna. In F. Batini, G. Agrusti, I. Vannini, F. Falcinelli, R. Salvato (Eds.), *La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti. Book of abstracts* (pp. 58-59). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sorace A. (2010). Un cervello, due lingue: vantaggi linguistici e cognitivi del bilinguismo infantile. *Pridobljeno*, 12(1).
- Vacondio L., Masoni L. (2022). Dialogic Reading in Infancy and Early Childhood Education. In *Innovation in Language Learning 15th International Conference: Conference Proceedings*. Bologna: Filodiritto.

Il paradigma della qualità per il sistema 0-6: la formazione del personale educativo e docente nei nidi e nelle scuole dell'infanzia e la figura unica di “docente-educatore”

Nicoletta Rosati

*Professoressa Associata - Università di Roma LUMSA
n.rosati2@lumsa.it*

1. Introduzione

Il fattore “qualità” nell’offerta dei servizi dedicati alla prima infanzia rappresenta una componente importante per interpretare i processi di cambiamento che, da oltre un ventennio, attraversano politiche, pratiche e culture nazionali e internazionali per garantire la costituzione di un sistema educativo efficace dedicato alla fascia zero-sei (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

Il movimento di ricerca *Early Childhood Education and Care* (ECEC) rappresenta “l’offerta per i bambini dalla nascita all’istruzione primaria nell’ambito di un quadro normativo nazionale che soddisfa una serie di regole e requisiti minimi e/o è sottoposta a procedure di accreditamento” (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014, p. 155).

Organizzazioni internazionali quali l’OCSE e l’UNESCO hanno istituito specifici dipartimenti responsabili di gruppi di ricerca volti a favorire il più ampio e completo sviluppo di ogni bambino, ribadendo i diritti dell’uomo e le libertà fondamentali sanciti dalla Convenzione europea (Council Of Europe, 1950), dall’UNCRC (United Nations, 1989) e dai principi dall’ECEC stessa.

Ricerche scientifiche focalizzate sui vari aspetti dello sviluppo olistico di tutte le dimensioni della personalità infantile hanno messo in luce i benefici a lungo termine dell’educazione e della cura rivolte alla prima infanzia (Heckman, Masterov, 2007; Barnett, 2011; Pianta et al., 2012), anche per quanto riguarda il futuro successo scolastico dei bambini (OECD, 2013; European Commission, 2006; 2008; 2014; Shonkoff, Phillips, 2015) e il processo di *lifelong learning*, inclusione sociale e occupabilità (Briceag, 2019).

In particolare, la possibilità di frequentare servizi educativi inclusivi che esponano a stimoli sociali, emotivi, cognitivi e metacognitivi (Rosati, 2017), con il supporto professionale di personale qualificato, avrebbe un impatto positivo sullo sviluppo e la qualità della vita anche in presenza di disabilità (Hundert et al., 1998; Odom, Wolery, 2003; Purcell, Turnbull, Jackson, 2006).

L’attenzione alla qualità nell’offerta dei servizi zero-sei è pertanto di vitale importanza ed è ricorrente in varie ricerche (Bianquin, 2018; Bobbio, Savio, 2019). Esistono svariati tentativi di definire la qualità nell’ottica propositiva di usare le

caratteristiche di tale costrutto come elementi da osservare, discutere e valutare all'interno dei *team* di educatori e di docenti. Lo scopo di tali analisi è di implementare i processi di qualità all'interno dei vari servizi educativi zero-sei (Restiglian, 2020), favorendo una maggiore cooperazione tra coloro che sono rivestiti di responsabilità educative e gestionali nei servizi stessi.

La rete OCSE sull'ECEC e il gruppo di ricerca della Commissione Europea hanno individuato una procedura per rilevare la qualità dei servizi educativi zero-sei (Taguma, Ineke, Makowiecki, 2013) denominata “structure-process-outcome framework”, che consente di correlare indicatori strutturali, di processo e di risultato (Pianta et al., 2009; OECD, 2013b; European Commission, 2014; Bartolo et al., 2016). Va inoltre considerato il *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood* (European Commission, 2014), in cui vengono indicati i principi di qualità, le evidenze scientifiche che li sottendono e i risultati delle discussioni dei gruppi di ricerca. I principi fanno riferimento a cinque aree di azione per l'implementazione della qualità: accessibilità, personale qualificato, curriculum fondato sugli obiettivi, monitoraggio e valutazione, condizione di *governance*.

Partendo da tali aree di azione e in riferimento alla procedura “structure-process-outcome framework” è stata condotta una prima analisi conoscitiva relativa all'area del personale qualificato in servizio in tre nidi e tre scuole dell'infanzia del Comune di Roma, nell'anno scolastico 2021-2022. Si è cercato di individuare, tramite interviste e *focus group*, come viene percepita dagli educatori e dagli insegnanti della scuola dell'infanzia la qualità della formazione iniziale e in itinere, se viene avvertito il bisogno di formazione continua e in quale modalità. Infine l'indagine si è focalizzata sulla proposta di una formazione unica del personale educativo e docente per il sistema zero-sei, avanzando l'ipotesi di prevedere una figura unificata di “docente-educatore” per i nidi e le scuole dell'infanzia. Il contributo intende presentare i risultati emersi in questa prima fase di indagine sui fattori di qualità nella formazione del “docente-educatore”.

2. L'indagine

A partire dai documenti internazionali sopra citati, sono stati presi in considerazione gli indicatori per delineare un progetto educativo di qualità nei servizi zero-sei. Questi indicatori sono riconosciuti:

- nel valore attribuito al gioco;
- nelle componenti della progettazione educativa e nel monitoraggio;
- nel valore e nell'uso degli spazi interni ed esterni;
- nell'organizzazione del tempo;
- nella scelta dei materiali;
- nei gruppi di bambini;
- nell'inclusione;
- nel ruolo dell'adulto.

La presente indagine ha preso in esame i costrutti di qualità del docente e dell'educatore impegnato nell'infanzia.

All'intervista hanno risposto n. 42 educatrici del nido e n. 46 insegnanti di scuola dell'infanzia. Le domande che sono state rivolte riguardavano dati statistici (età, anni di insegnamento, ruolo) e caratteristiche di qualità, con particolare attenzione alla formazione iniziale e all'adeguatezza percepita dell'attuale curriculum di formazione iniziale, rispetto alle sfide educative della scuola di oggi. Il riferimento specifico per quest'ultima domanda riguardava la possibilità di progettare attività o curricula innovativi, la preparazione per l'inserimento delle pre-discipline STEM, lo sviluppo della capacità relazionale e comunicativa, il sostegno alla genitorialità, l'introduzione dell'*outdoor education* e della *digital education* a livello di prima infanzia. Ai partecipanti è stato chiesto di rispondere ai quesiti utilizzando una scala Likert a cinque punti (non sufficiente, sufficiente, adeguata, più che adeguata, completa).

I risultati possono essere così sintetizzati: il 58% degli intervistati ritiene che la formazione iniziale, così come è attualmente prevista dai curricula universitari, sia adeguata. Il 23% ritiene, però, che tale formazione sia adeguata soltanto per determinati aspetti quali la preparazione culturale di base e quella disciplinare. Il 10% ritiene che la formazione iniziale attuale non sia adeguata per gli aspetti didattici. Il 9%, infine, considera l'attuale formazione iniziale non adeguata.

Le caratteristiche che maggiormente emergono nel tratteggiare il profilo dell'educatore e del docente di qualità vedono ai primi posti la capacità relazionale e comunicativa seguita da una solida preparazione di base, una specifica conoscenza dei metodi, delle strategie e delle tecniche didattiche adatte ai bambini di età compresa tra zero-sei anni.

Per quanto riguarda l'adeguatezza degli attuali curricula di formazione-insegnante/educatore alle sfide della società attuale, l'attenzione è stata focalizzata sull'importanza di fornire ai futuri educatori e insegnanti dell'infanzia la preparazione adeguata per insegnare le discipline STEM, attuare la didattica *outdoor* e quella digitale.

Al termine dell'indagine è stato chiesto ai partecipanti come vedrebbero la figura unica del docente-educatore; le risposte sono state per il 75% positive, per il 15% negative, tenendo conto degli svariati problemi da affrontare nella formazione iniziale delle figure attualmente "separate" di educatore e di insegnante dell'infanzia. Soltanto il 10% degli intervistati non ha saputo dare un parere a riguardo.

3. Conclusioni

Al termine di questa prima indagine conoscitiva sul ruolo unico di educatore/insegnante della scuola dell'infanzia sono emersi pareri positivi per l'unicità della funzione educativa e docente unitamente alla consapevolezza delle difficoltà da superare nella formazione iniziale unificata. A tal proposito si devono citare le esperienze di insegnamento "unificato" svolto all'interno del nido "Grillo Cante-

rillo” e della scuola dell’infanzia “I folletti”, del nido e della scuola dell’infanzia “La Bottega dei giovani talenti” e del nido e della scuola dell’infanzia di via al Sesto Miglio (I.C. Vibio mariano Roma). In queste strutture le educatrici e le insegnanti della scuola dell’infanzia vivono quotidianamente l’esperienza di “lavorare insieme”, realizzando attività in cui la stessa persona svolge il suo incarico sia nel nido che nella scuola dell’infanzia.

Le valutazioni trasmesse dalle educatrici, dai docenti, dalla coordinatrice dell’area (la P.O.S.E.S. del Comune di Roma) e dai genitori propendono per l’alta validità di questa esperienza di figura “unificata” di educatore e di insegnante per l’infanzia, con l’auspicio che questa possa presto trovare un’istituzione ufficiale nei curricula accademici che provvedono alla formazione iniziale dei futuri educatori/insegnanti per l’infanzia.

Bibliografia

- Barnett W.S. (2011). Effectiveness of early education intervention. *Science*, 333(6045), 975-978.
- Bartolo P.A., Björck- kesson E., Ginè C., Kyriazopoulou M. (2016). Ensuring a strong start for all children. Inclusive Early Childhood Education and Care. In *Implementing Inclusive Education. Issues in Bridging the Policy-Practice Gap* (pp. 19-35). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Bianquin N. (2018). *Inclusione e disabilità. Processi di autovalutazione nella scuola*. Milano: Guerrini Scientifica.
- Bobbio A., Savio D. (2019). *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6*. Milano: Mondadori.
- Brigeag B. (2019). Il sistema integrato dei servizi 0-6 anni. Costruire la continuità educativa nella prima infanzia. *Formazione & Insegnamento*, 17(1),103-108.
- Council of Europe (1960). *Convention for the protection of Human Rights and Fundamental Freedom*. In www.coe.int/en7/web/convention/full-list/-/convention/treaty/005 (ultimo accesso il 10 dicembre 2022).
- European Commission (2006). *Commission Staff Working Document - Accompanying Document to the Communication from the Commission to the Council and the European Parliament - Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. In eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52006SC1096 (ultimo accesso il 7 dicembre 2022).
- European Commission (2008). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - Improving Competences for the 21st Century. An Agenda for European Cooperation on Schools*. In eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%352008DC0425 (ultimo accesso il 5 dicembre 2022).
- European Commission (2014). *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. In ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ec-quality-framework_en.pdf (ultimo accesso il 10 dicembre 2022).

- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Heckman J.J., Masterov D.V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446-493.
- Hundert J., Mahoney B., Mundy E., Vernon M.L. (1998). A descriptive analysis of developmental and social gains of children with severe disabilities in segregated and inclusive preschools in Southern Ontario. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 49-65.
- Odom S.L., Wolery M. (2003). A unified theory and practice in early intervention/early childhood special education. Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, 37(3), 164-173.
- OECD (2013). *How do Early Childhood Education and Care (ECEC) policy, systems and quality vary across OECD countries? Education indicators in focus*. Paris: OECD.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results. Excellence through Equity. Giving every student the chance to succeed*, vol. II. Paris: OECD.
- Pianta R.C., Barnett W.S., Burchinal M., Thornburg K.R. (2009). The effects of preschool education. What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base and what we need to know. *Psychological Science*, 10(2), 49-88.
- Pianta R.C., Barnett W.S., Justice L.M., Sheridan S.M. (Eds). (2012). *Handbook of Early Childhood Education*. New York: Guilford Press.
- Purcell M.L., Turnbull A., Jackson C.W. (2006). Linking early childhood inclusion and family quality of life. Current literature and future directions. *Young Exceptional Children*, 9(3), 10-19.
- Restiglian E. (2020). *Valutazione della qualità nei servizi per l'infanzia. Sistemi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Shonkoff J.P., Phillips D.A. (2015). *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington: National Academy of Sciences Press.
- Taguma M., Ineke L., Makowiecki K. (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care*. Norway: OECD.
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. In [www.treaties-
un.org/doc/publication/UNTS/Volume 1577/v1577.pdf](http://www.treaties-
un.org/doc/publication/UNTS/Volume%201577/v1577.pdf) (ultimo accesso il 5 dicembre 2022).

Percorsi digitali per l'orientamento tra scuola e museo

Veronica Russo

Ricercatrice Junior - Università di Bologna

veronica.russo6@unibo.it

1. Percorsi scuola-museo su digitale: uno sguardo prima e dopo la pandemia

La Strategia per l'Europa (EC, 2020) ha riconosciuto come l'uso delle tecnologie digitali svolga un ruolo essenziale nella promozione di esperienze culturali, nella creazione di conoscenza e nella valorizzazione e fruizione del patrimonio culturale. A questo proposito, come evidenziato da alcuni report internazionali (ICOM, 2021; NEMO, 2021), i musei di tutto il mondo a seguito della pandemia hanno considerevolmente aumentato l'investimento per l'innovazione su digitale immaginando nuove modalità per dialogare con il pubblico, anche allo scopo di rafforzare le relazioni con il patrimonio in una dimensione di engagement di prossimità. In particolare, il coinvolgimento dei giovani è da sempre una parte fondamentale della mission del museo così come dimostrano le ricerche che dagli anni Novanta ad oggi dedicano una specifica attenzione a questo target di pubblico. Anche il Report Horizon 2020 (EC, 2015) evidenzia il ruolo delle istituzioni nel coinvolgere i giovani in attività culturali al fine di sviluppare competenze e consentire loro di entrare nel mercato del lavoro, anche in settori non esclusivamente legati al patrimonio. I Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO, L. 145/2018) si collocano proprio all'interno di questa cornice nella misura in cui sostengono lo sviluppo di competenze professionali, trasversali e di orientamento stimolando i giovani ad avvicinarsi a contesti, come i musei, che non sceglierebbero volontariamente.

Con la pandemia, la continuità didattica, resa possibile mediante attività su digitale e/o in modalità ibrida, ha permesso agli studenti di non interrompere il loro percorso formativo e ha stimolato al contempo i tutor di scuole ed enti ospitanti a sperimentare nuovi ambienti di apprendimento e a ripensare ad un utilizzo multimodale (Kress, 2009) di strategie, strumenti e linguaggi. Ciò ha richiesto uno sforzo organizzativo tra le istituzioni e la necessità di dover rimettere in discussione pratiche progettuali e valutative affinché la dimensione esperienziale del lavoro non venisse a sottrarsi. Seppur la letteratura documenti differenti esperienze scuola-lavoro, svolte in modalità mista prima, durante e dopo la pandemia, si riscontra l'assenza di una *vision* più articolata che esplori le azioni di *design* didattico attuate per questi percorsi. A questo proposito, si è cercato di esplorare il fenomeno coinvolgendo i tutor di scuole e musei, così come presentato nello studio a seguire.

2. I PCTO tra scuola e museo: una ricerca esplorativa sui percorsi digitali e misti in Emilia-Romagna

2.1 *Contesto, obiettivi, disegno di ricerca*

Il paragrafo descrive e analizza i PCTO progettati e realizzati dai tutor di scuole e musei della regione Emilia-Romagna e sperimentati dagli studenti su digitale e/o in modalità mista. La ricerca avviata tra dicembre 2022 e febbraio 2023 ha previsto le seguenti fasi: *i.* analisi della letteratura nazionale e internazionale in ambito museale e dei risultati emersi da ricerche precedenti nel medesimo contesto (Russo, Pancioli, 2020; Russo 2022; Russo, Macaudo 2019); *ii.* esplorazione quantitativa con la costruzione e somministrazione di due questionari semi-strutturati rivolti ai tutor di scuole e musei. Oltre ad una prima rilevazione anagrafica, lo strumento ha previsto una sezione di domande a risposta chiusa con scale di Likert concentrando l'attenzione sui seguenti nuclei tematici: attivazione dei PCTO su digitale e/o in modalità mista; progettazione e valutazione dei percorsi, percezione di auto-efficacia e formazione dei tutor su digitale. Il questionario ha dedicato anche una sezione di domande aperte finalizzata a raccogliere i punti di forza e criticità dei PCTO e le future prospettive di impiego del digitale nei percorsi scuola-lavoro al museo.

2.2 *I risultati della ricerca*

Hanno partecipato alla ricerca 50 tutor di 38 scuole e 69 professionisti di altrettante istituzioni museali della regione Emilia-Romagna. La maggioranza delle scuole partecipanti sono licei (68,4%) a cui seguono gli istituti tecnici (26,3%) e professionali (5,3%). I rispondenti, che hanno svolto PCTO nel triennio 2020, 2021 e 2022, sono per il 34% scuole e per il 28,9% musei.

I PCTO, attivati in maggioranza grazie ad un accordo di partenariato scuola-museo, sono realizzati principalmente attraverso piattaforme di web conference e avviati a partire dall'individuazione di temi di interesse, concordati con il tutor del museo e con gli studenti e con attività che prediligono lezioni con esperti, ricerche, lavori di gruppo e l'uso e la produzione di materiali visivi e audiovisivi. Sono invece meno scelte le applicazioni per la creazione di contenuti digitali e gli ambienti di realtà virtuale/aumentata, le attività di gruppo in stanze parallele, nel sito web del museo e/o sui social network. Il 35% dei tutor museali dichiara di non aver utilizzato nessuno strumento per valutare i PCTO mentre il 30% non è a conoscenza della modalità di valutazione utilizzata. Il 76,5% delle scuole e il 30% dei musei afferma inoltre che per valutare i percorsi si è avvalso di uno strumento di valutazione creato per i PCTO in presenza.

I tutor di scuole e musei indicano di essersi sentiti preparati a gestire i PCTO; nonostante ciò, dichiarano con oltre l'80% dei giudizi di reputare molto/abbastanza importante formarsi sul digitale e con oltre il 50% che in un prossimo fu-

turo i PCTO potranno essere attuati in modalità mista¹. A questo proposito, affermano che “una giusta combinazione tra le due modalità favorisce una riuscita migliore dei progetti” (tutor museo); “le competenze digitali stanno assumendo sempre maggiore importanza, i PCTO possono diventare un pretesto per guidare gli alunni nello svilupparle” (tutor scuola).

3. Conclusioni

Come emerso dallo studio esplorativo, se la percentuale dei tutor di scuole e musei che affermano di aver svolto PCTO a distanza e/o in modalità mista si attesta attorno al 30%, sono in maggioranza coloro che dichiarano di non aver svolto nessun percorso scuola-lavoro con questa modalità². Nello specifico i tutor della scuola indicano tra i fattori di mancata attivazione l'assenza di collaborazione con i musei, la non conoscenza dei percorsi attivati e la carenza di percorsi didattici proposti. Quando invece i percorsi vengono attuati, questi hanno successo quando si realizzano mediante una progettazione congiunta tra le istituzioni.

I tutor che hanno sperimentato queste pratiche riconoscono in un futuro prossimo la possibilità di attuare i PCTO in modalità ibrida e nonostante si siano reputati preparati a gestirli nel periodo pandemico evidenziano comunque l'importanza di una formazione su digitale.

Dalla ricerca emerge come la buona riuscita dei PCTO sia innanzitutto il risultato di una progettazione partecipata e di un adeguato bilanciamento tra attività in presenza e attività a distanza. Risulta però ancora critica la dimensione della valutazione che fa emergere delle perplessità per i musei nell'approccio agli strumenti e alle modalità di valutazione utilizzate. Le scuole e i musei che dichiarano di aver utilizzato lo stesso strumento creato per i PCTO in presenza non dedicano infatti un'attenzione specifica alle attività svolte in modalità ibrida su cui invece occorrerebbe maggiormente riflettere.

Per concludere, se i musei sono oggi dei luoghi di scoperta sappiamo anche come la distinzione tra reale e virtuale sia ormai sfumata. Ripensare ai PCTO nella dimensione del *phygital* (Ballina et al., 2019) significa immaginare terzi spazi (Flesner, 2014) di apprendimento espansivo (Engeström, 2001) in cui connettere ambienti fisici e digitali. Occorre lavorare per innovare o meglio rinnovare le pratiche didattiche investendo sulla collegialità tra istituzioni nei diversi contesti. Per fare ciò è necessario custodire le competenze acquisite dai tutor in questi anni, creare ponti e zone di sviluppo prossimale per alimentare quella postura riflessiva che va oltre la tentazione di riproporre modelli didattici tradizionali ormai obsoleti nel ritorno alla presenza.

- 1 Scuole: solo in presenza 12,5%; in modalità mista 54,2%; a distanza ma solo per situazioni emergenziali 18,8%, non so 14,6%; musei: solo in presenza 8,7%; in modalità mista 56,5%; a distanza ma solo per situazioni emergenziali 24,6%; non so 10,1%.
- 2 Scuole 66%; Musei 71%.

Bibliografia

- Ballina F.J., Valdes L., Del Valle E. (2019). The Phygital experience in the smart tourism destination. *International Journal of Tourism Cities*.
- Engeström Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization, *Journal of Education ad Work*, 14(1), 133-156.
- European Commission (2020). *A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels.
- European Commission (2015). *Getting cultural heritage to work for Europe: report of the Horizon 2020 expert group on cultural heritage*. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/1745666>
- Flessner R. (2014). Revisiting Reflection: Utilizing Third Spaces in Teacher Education. *The Educational Forum*, 78(3), 231-247.
- ICOM (2021). Museums, museum professional and Covid-19: third survey. *International Council of Museums*, 1-29.
- Kress G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- NEMO (2021). *Follow-up survey on the impact of the COVID-19 pandemic on museums in Europe*. Final Report.
- Russo V. (2022). Scuola e lavoro nella formazione dei giovani: il museo come spazio di orientamento. *Studium Educationis*, 2, 139-149.
- Russo V., Panciroli C. (2020). Piattaforme tecnologiche nei percorsi di alternanza scuola-lavoro. In C. Panciroli (Ed.), *Animazione digitale per la didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Russo V., Macaudo A. (2019). Musei e digitale: percorsi di alternanza scuola-lavoro con il patrimonio. *Museologia Scientifica*, 13, 11-21.

I fattori educativi alla base del *learning exclusion equilibrium*

Francesca Torlone

Professoressa Associata - Università degli Studi di Firenze
francesca.torlone@unifi.it

1. La stagnazione degli accessi alla formazione

Nell'ultimo secolo ed in modo più esplicito nell'ultimo decennio si è alimentata la convinzione che la soluzione allo sviluppo della partecipazione all'educazione degli adulti risieda nella costruzione di un sistema formativo pubblico¹. Questo è accaduto proprio mentre l'intervento pubblico nel settore manifestava la fine di intenti propulsivi reali. Le rilevazioni Istat ed Eurostat di questo ventennio e le analisi prospettiche parlano di una stagnazione, che sarà marginalmente e temporaneamente arginata dagli interventi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, e da una progressiva riduzione di peso dei sistemi pubblici (Eurostat, 2021²; Eco-rys, 2022).

Si pone pertanto il problema di quali modelli interpretativi assumere in ragione della loro capacità di ispirare obiettivi ad impatto significativo, ovvero con una capacità di accrescere la partecipazione degli adulti ad attività di formazione³. Quali strategie educative e quali obiettivi è realistico assumere per contrastare i processi di esclusione che, seppur in misura diversa, caratterizzano la realtà dell'educazione degli adulti in tutti i paesi europei, Italia compresa? Se guardiamo ai dati di tendenza, vediamo come lo stato attuale della partecipazione alla formazione sia il risultato di un processo di stagnazione oramai storico. Nel corso dell'ultimo decennio, nonostante Piani, Agende, Programmi straordinari, la partecipazione all'educazione degli adulti – pur attestandosi ad oltre 15 milioni

- 1 Tale convinzione si è accentuata con la legge 28 giugno 2012, n. 92 – Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita.
- 2 Le rilevazioni della partecipazione degli adulti (tra i 25 ed i 64 anni) ad attività formative svolte a livello europeo sono di due tipi e con periodi di riferimento differenti: la *Labour Force Survey* riguarda la partecipazione nelle quattro settimane precedenti la rilevazione e la rilevazione è realizzata tre volte all'anno. La *Adult Education Survey* rileva la partecipazione negli ultimi dodici mesi antecedenti la rilevazione e viene svolta ogni 5-6 anni.
- 3 La partecipazione degli adulti è attualmente contenuta a non più di 17 milioni di adulti. Il dato equivale al 38,8% di adulti di età compresa tra i 18 ed i 74 anni, che hanno effettuato almeno una attività di formazione (formale o non formale) nei 12 mesi precedenti l'intervista (nel 2017 si registra un aumento di circa 4 punti percentuali rispetto all'indagine precedente del 2012). È in fase di pubblicazione il dato relativo alla rilevazione del 2022.

di persone l'anno – non ha subito variazioni significative, ma un andamento discontinuo (Tab. 1).

Anno di rilevazione	Partecipazione (%)
2022	9,6
2021	9,9
2020	7,1
2019	8,1
2018	8,1

Tab. 1: Partecipazione degli adulti (25 – 64 anni) ad attività di formazione continua in Italia (Istat, 2023, 2019, 2018)

In particolare, la partecipazione dei cittadini meno favoriti è rimasta ancorata a livelli minimali (in Italia attorno al 2,5% della popolazione di riferimento: Eurostat, 2021).

Si tratta di un dato da ricondurre ad una serie di fattori. Ne consideriamo uno di carattere “macro”, connesso alla domanda di competenze espressa in una realtà territoriale data dal mercato del lavoro esistente. Se la domanda di persone con basso tasso di scolarizzazione è elevata, ne consegue che la loro partecipazione all'educazione degli adulti non sia incoraggiata né la loro domanda di formazione promossa e liberata.

Ciò produce processi di esclusione che si consolidano una volta raggiunto il “giusto” *learning exclusion equilibrium*. L'idea di “*learning exclusion equilibrium*” – che una recente ricerca relativa all'organizzazione dell'educazione degli adulti a livello regionale e locale ha contribuito a definire (Torlone et al., 2023) – aiuta a spiegare le ragioni della stagnazione dei livelli di partecipazione all'educazione degli adulti. Essa è tipica di una “situation in which an economy (largely manufacturing) becomes trapped in a vicious circle of low value added, low skills and low wages” (Wilson, Hogarth, 2003, p. vii). Ciò accade dovunque esista una condizione in cui una debole domanda di competenze da parte del mondo delle imprese è accompagnata da una scarsa attenzione da parte delle politiche pubbliche al tema. Il che significa che Stato e mondo produttivo contribuiscono al perdurare di una situazione in cui a una debole offerta di competenze per i cittadini corrisponde una scarsa propensione di giovani e adulti ad affrontare i costi diretti e indiretti della loro formazione. La partecipazione rimane così un'esclusiva dei ceti più istruiti e meglio occupati. È noto, infatti, che in educazione degli adulti tanto più si richiede formazione quanta più se ne è avuta e tanto minore è la domanda quanta minore è la formazione in cui si è stati coinvolti in passato. In questa situazione l'economia e la società sembrano essersi adattate alle leggi del *learning exclusion equilibrium* e quindi alla presenza di adulti con bassi livelli di scolarizzazione e qualifiche, la cui formazione è affidata alla casualità dei processi di educazione informale ed incorporata, nonché a rari interventi a carattere compensativo (spesso non erogati neppure a coloro che si trovano in condizioni di disoccupazione).

2. I fattori alla base del *learning exclusion equilibrium*

Il *learning exclusion equilibrium* è il prodotto di una molteplicità di fattori sociali. Tuttavia, sul piano delle politiche educative possono essere evidenziati alcuni fattori cui diverse indagini attribuiscono un impatto rilevante. In questa sede, ci limitiamo a richiamare tre fattori di natura sistemica la cui presenza ha il valore di un “building block” (European Commission, 2015):

- la presenza e il rispetto di standard di qualità delle opportunità formative. Su di esso incidono fattori quali l’esistenza di servizi affidabili e regolari di ispezione, di *skills forecasting* e la loro consistenza rispetto alla domanda di competenze dei cittadini e dei mercati locali del lavoro. La qualità dell’offerta dipende inoltre dalla qualità dei partecipanti (questo per le dinamiche di costante *mutual learning* che si attivano nei diversi momenti di interazione) e dalla qualità dei formatori (European Commission, 2015);
- il superamento del credenzialismo e l’attenzione ai *learning outcomes* reali prodotti dalla formazione. La partecipazione è disincentivata dalla scarsa corrispondenza tra valutazione di fine percorso formativo e competenze realmente acquisite dai partecipanti e dal conseguente scarso valore d’uso di quanto appreso nella vita sociale e lavorativa delle persone. Diverse ricerche hanno messo in luce come sia possibile misurare i *learning outcomes* effettivi e come questo possa spingere gli stakeholder ad accrescere la loro attenzione verso i risultati reali della formazione (Rumiati et al., 2018);
- l’esistenza di *learning infrastructures* al servizio degli adulti e degli stakeholder presenti nell’ educazione e nella formazione. L’esistenza e la qualità delle opportunità di apprendimento delle persone dipendono dalla disponibilità di *learning infrastructure*. Le infrastrutture costituiscono l’ossatura su cui si sviluppano i diversi interventi. Il concetto di *learning infrastrutture* va oltre l’edilizia scolastica, le attrezzature ICT e altre risorse materiali. La ricerca ha messo in luce come servizi quali l’informazione, il counselling, l’orientamento – in ingresso ed in itinere –, il *career development* incidano sulle possibilità di far emergere la domanda di formazione e sulla prospettiva di successo degli interventi (Turlone et al., 2023). Si tratta di servizi che promuovono ed incentivano l’espansione degli accessi alla formazione. Oltre a queste, incide sull’incremento degli accessi il peso di altre infrastrutture legate alla formazione degli operatori e – più in generale – alla loro professionalizzazione. La presenza di infrastrutture supporterebbe, in questo caso, la definizione di azioni che incrementino la qualità della loro formazione, iniziale e sul lavoro, in qualsiasi sub-sistema operino, a qualsiasi livello (operativo, manageriale, strategico) ed in qualsiasi funzione, a prescindere dal loro inquadramento contrattuale (Del Gobbo, Federighi, 2021).

3. Conclusioni

La ricerca educativa può fornire il suo contributo attraverso lo studio e l'analisi delle modalità con cui è possibile promuovere l'azione sinergica tra i fattori rilevati ed il relativo impatto sugli accessi e sui risultati di apprendimento effettivamente conseguiti.

L'incapacità di agire sui diversi fattori in modo sinergico rischia di impedire di affrontare il futuro in prospettiva di contrasto al fenomeno di stagnazione degli accessi. Terminate le risorse finanziarie stanziare per la ripresa post-pandemica sarà presumibilmente persa l'occasione per incentivare l'espressione della domanda e ridurre il non-pubblico della formazione.

Bibliografia

- Del Gobbo G., Federighi P. (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: EditPress.
- Ecorys (2022). *National Developments in Adult Learning. Full Country Report. Italy*. Bruxelles: Ecorys.
- European Commission (2015). *An in-depth analysis of adult learning policies and their effectiveness in Europe*. Retrieved April 20, 2023, from <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&clangId=en&pubId=7851&type=2&furtherPubs=yes>
- Eurostat (2021). *Adult Participation in Learning*. Retrieved April 20, 2023, from https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg_04_60/settings_1/bar?lang=en
- Istat (2023). *BES 2022. Il benessere equo e sostenibile in Italia*. Roma: Istat.
- Istat (2019). *BES 2018. Il benessere equo e sostenibile in Italia*. Roma: Istat.
- Istat (2018). *La partecipazione degli adulti alle attività formative*. Roma: Istat.
- Rumiati R., Ciolfi A., Di Benedetto A., Sabella M., Infurna M.R., Ancaiani A., Checchi D. (2018). Key-competences in higher education as a tool for democracy. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3), 7.18. <https://doi.org/10.13128/formare-24684>
- Torlone F., Cantero N., De Maria F., Federighi P., Mavric T., Operti F. (2023). *Adult Learning Policies in Europe: An Insight of Regional and Local Stakeholders*. Firenze: EditPress.
- Wilson R., Hogarth T. (2003). *Tackling the Low Skills Equilibrium: a Review of Issues and Some New Evidence*. London: Department of Trade and Industry. Retrieved April 20, 2023, from http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/publications/2003/wilson_et_al_-2003_low_skills.pdf

Monitorare e valutare l'introduzione della filosofia nell'istruzione secondaria non liceale

Elisa Truffelli

Professoressa Associata - Università di Bologna
elisa.truffelli@unibo.it

1. Introduzione

L'attuale scenario della cosiddetta “società della conoscenza” pone continue sfide nell'ambito dell'apprendimento. Da un lato gli studenti si stanno affacciando ad un ampio panorama di fonti di dati e informazioni: tale ricchezza – che non si presenta priva di insidie – richiede loro capacità critiche per stabilire qualità e affidabilità delle fonti e capacità di sintesi per metterle in relazione ed essere in grado di costruire quadri interpretativi argomentati e visioni complessive e coerenti dei fenomeni. Dall'altro le istituzioni educative si stanno interrogando su quali percorsi possano risultare più efficaci per promuovere il successo formativo di tutti gli studenti in una prospettiva democratica e quali trasformazioni organizzative e didattiche occorranza oggi per realizzare una scuola aperta, equa e inclusiva, in grado di rendere gli studenti protagonisti e responsabili del proprio apprendimento e del proprio contributo attivo ad una società coesa ed integrata, anche in coerenza con gli orientamenti della Comunità Europea (Schleicher, 2018).

L'acquisizione di competenze trasversali è largamente riconosciuta nel dibattito scientifico attuale come centrale per formare studenti, lavoratori e cittadini attivi e consapevoli (Jónsson, Garcez Rodriguez, 2021). In particolare la maturazione del pensiero critico, le competenze logico-argomentative e dialogico-comunicative sono individuate come strategiche per un positivo inserimento nella vita sociale e lavorativa.

La filosofia è da considerare come ambito nel quale per eccellenza si fa esercizio del pensiero critico. La sua introduzione nel curriculum dei percorsi di istruzione secondari non liceali dovrebbe essere presentato come un modo di affrontare i problemi (Centi, *in press*). Il dibattito su questo tema fu avviato già negli anni '90 del secolo scorso e ha ripreso vigore con il Documento Ministeriale *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza* (2017). I principali aspetti qualificanti dell'introduzione della filosofia in tali curricula scolastici si legano allo sviluppo e al potenziamento di competenze trasversali indispensabili nel mondo del lavoro (Brown, 2018), alla strutturazione di un pensiero critico (Harrel, 2011) e alla maturazione di una dimensione etica, sociale ed esistenziale. Il progetto Inventio, coordinato dall'Associazione Filò-Il filo del pensiero e dal Gruppo

di Ricerca Ω / AIÓN¹ - Filosofia e Didattica del Dipartimento di Filosofia e Comunicazione dell'Università di Bologna, in collaborazione con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione del medesimo Ateneo, ha l'obiettivo di introdurre in via sperimentale un curriculum di filosofia in forma non tradizionale in una rete nazionale di scuole tecniche e professionali. Nel presente contributo si intende illustrare l'impianto metodologico e il disegno di ricerca pensato per monitorare e valutare questo progetto.

2. Contesto e obiettivi d'indagine

Le motivazioni che hanno dato vita al progetto Inventio, volto all'introduzione dell'insegnamento della filosofia in curricula non liceali, trovano radici nella convinzione che promuovere una generale attitudine alla riflessione critica negli studenti (indipendentemente dal tipo di scuola frequentata) possa facilitare in loro l'acquisizione di strumenti utili ad orientarsi meglio nella complessità e varietà delle informazioni che li circondano e favorire una partecipazione sociale più consapevole e attiva (Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, 2017). Tali presupposti sono stati condivisi - attraverso incontri pubblici e seminari - con una vasta platea di scuole che sono entrate a fare parte di una rete nazionale dedicata a questo progetto.

L'introduzione della filosofia in questo contesto è stata concepita non certo come una rassegna cronologica dei pensatori che hanno avuto maggiore influenza nelle varie correnti filosofiche, quanto piuttosto come un laboratorio nel quale imparare a pensare, a mettere in pratica il ragionamento filosofico, ad ascoltare gli interlocutori e a esprimere in modo adeguato i problemi.

Questa ricerca-formazione (Asquini, 2018) di tipo longitudinale ha preso avvio nell' a.s. 2021/2022 con la realizzazione di un'indagine pilota (oggetto di questa trattazione) che ha coinvolto 18 istituti secondari superiori suddivisi in 8 diverse regioni italiane. Il *main study* invece avrà una durata quinquennale (corrispondente a un intero ciclo di scuola secondaria superiore) con inizio a partire dal corrente anno scolastico e con una partecipazione allargata ad ulteriori istituti.

Le domande di ricerca che hanno guidato questa prima fase pilota riguardano diversi aspetti. Innanzitutto abbiamo preso in considerazione il tema dell'adeguatezza della proposta didattica (non tradizionale) rispetto alla platea di studenti non liceali: quanto gli studenti che non hanno scelto un curriculum scolastico incentrato su studi umanistici e filosofici hanno apprezzato l'introduzione di questo laboratorio nel loro percorso di studi?

In secondo luogo ci siamo interrogati sull'utilità di quanto appreso nel labo-

1 Il gruppo di ricerca grazie al quale è stato possibile realizzare il contributo è costituito da chi scrive e coordinato dai Proff. Carlotta Capuccino e Sebastiano Moruzzi (Dipartimento delle Arti dell'Università di Bologna). Inoltre, ne fanno parte i dottori Beatrice Gobbi, Sara Gomel, Alessia Marchetti, Chiara Minardi, Enrico Liverani, Ilda Mauri, Carola Truffelli e Luca Zanetti.

ratorio e sulla sua trasferibilità in altri ambiti della vita: quanto studenti e docenti hanno ritenuto utile la frequenza del laboratorio in relazione alla dimensione dell'apprendimento e quanto pensano che le competenze apprese siano spendibili in contesti diversi dalla scuola (informali e non formali)? In terzo luogo abbiamo indagato il livello di efficacia del laboratorio filosofico sullo sviluppo di competenze logiche e di critical thinking attraverso un test somministrato a classi partecipanti al progetto e a classi di controllo. Infine ci siamo chiesti se ci fossero aspetti da migliorare o strutturare in modo differente.

3. Lo studio longitudinale con metodo misto: impianto della ricerca e scelta degli strumenti

A partire dall'esigenza di esplorare e indagare aspetti diversi del progetto comprese le sue ricadute è stato scelto di progettare un impianto di monitoraggio e valutazione in grado di accompagnare il progetto nelle diverse fasi del suo sviluppo e di raccogliere con sistematicità tutti i dati necessari a soddisfare gli interrogativi di ricerca.

L'indagine è stata strutturata secondo un disegno mixed method di tipo parallelo (Creswell, Clark, 2017): infatti era necessario comprendere – secondo una prospettiva qualitativa – aspettative, rappresentazioni e atteggiamenti dei partecipanti da un lato e misurare – con approccio quantitativo – livelli di soddisfazione e di competenze maturate dall'altro.

Per comprendere quanto descritto sono stati pianificati e realizzati focus group da svolgere prima e dopo i laboratori sia con gruppi di studenti che con gruppi di docenti degli istituti coinvolti.

Parallelamente sono stati costruiti strumenti ad hoc per la parte quantitativa dell'indagine. Per quanto riguarda la rilevazione degli apprendimenti sono state costruite specifiche prove di profitto incentrate sul critical thinking e sulle competenze logico-argomentative. Le prove sono state somministrate alle classi sperimentali e ad altrettante classi di controllo degli stessi istituti. Per quel che concerne invece i livelli di soddisfazione è stato costruito un questionario semi-strutturato, somministrato ai partecipanti a fine corso, che ha consentito di:

- misurare i livelli di soddisfazione rispetto agli obiettivi formativi perseguiti dal laboratorio e rispetto alle modalità di realizzazione;
- misurare l'utilità percepita e la trasferibilità di quanto appreso ad altri ambiti della vita (ad esempio, famiglia, gruppi di amici, futuro contesto lavorativo);
- raccogliere informazioni utili a mettere in luce le potenzialità e i limiti del percorso laboratoriale.

4. Primi esiti dallo studio pilota: quale livello di soddisfazione e percezione di utilità del laboratorio filosofico da parte degli studenti?

Le prime analisi della ricerca in corso fanno riferimento all'indagine pilota, mentre i dati del primo anno del main study sono attualmente in fase di raccolta. Tra giugno e settembre 2022 sono stati raccolti ed elaborati i dati quantitativi relativi alle opinioni degli studenti sull'esperienza del laboratorio attraverso un questionario costruito ad hoc. Il data set presenta le risposte di 415 studenti distribuiti in 12 classi dalla prima alla quinta. Gli intervistati di età media pari a 17 anni e in prevalenza maschi (oltre il 59%) hanno giudicato i laboratori di dialogo filosofico in modo positivo: per circa il 90 % di essi ha rappresentato un'esperienza inedita. Le risposte raccolte indicano che il laboratorio ha contribuito a sollecitare gli studenti a riflettere criticamente: all'item "durante il laboratorio mi è capitato di pensare quanto sia complesso il mondo e alcuni suoi aspetti" oltre il 61% ha risposto *sempre* o *spesso*; all'item "durante il laboratorio mi è capitato di pensare a cose a cui non avrei mai pensato" ha risposto *sempre* o *spesso* circa il 59%. Inoltre il laboratorio ha contribuito al raggiungimento di diversi obiettivi che rientrano nello sviluppo di competenze trasversali promosse dalla scuola in diverse discipline e nell'insegnamento di educazione civica: miglioramento della capacità di ascolto (75%); aumento della capacità di rispettare le opinioni altrui (75,7%); miglioramento delle capacità di analisi critica di alcuni problemi e questioni (73,6%).

Infine abbiamo indagato forme di impatto del laboratorio circa aspetti di maturazione più generali, quali il riconoscimento dell'importanza di sviluppare il pensiero critico, lo sviluppo di un atteggiamento collaborativo e una comprensione più profonda di se stessi e degli altri, riscontrando che circa il 75% ha risposto abbastanza e molto d'accordo a ciascuno di questi stimoli.

Un giudizio complessivo di sintesi molto positivo si evince dalla domanda: "consigliaresti il laboratorio filosofico che hai frequentato ad altri studenti?". Circa l'80% ha risposto "Sì, anche a studenti di altre scuole" e un altro 6% ha risposto "Sì a studenti del mio indirizzo".

Lo sviluppo dell'indagine prevede di trarre ulteriori evidenze dai dati provenienti dalle prove di profitto e dai focus group realizzati e in corso di analisi e vedrà il gruppo di ricerca impegnato nel lavoro di dei dati – secondo una prospettiva mixed method –, sia in fase di analisi che in fase di interpretazione degli esiti.

Bibliografia

Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2017). *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*. <https://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza>.

- Asquini G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Brown L.S. (2018). Soft skill development in the higher education curriculum: A case study. *IUP Journal of Soft Skills*, 12(4), 7-29.
- Centi B. (2023). Il diritto a “filosofare” negli istituti tecnici. Una breve riflessione introduttiva. In A. Caputo (Ed.), *Filosofia e Istituti Tecnici. Esperienze e questioni*. Milano: Mimesis, in press.
- Creswell J.W., Clark V.L.P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage publications.
- Harrell M. (2011). Argument diagramming and critical thinking in introductory philosophy. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 371-385.
- Jónsson Ó.P., Garces Rodriguez A. (2021). Educating democracy: Competences for a democratic culture. *Education, Citizenship and Social Justice*, 16(1), 62-77.
- Schleicher A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing.

Dopo il liceo? Decisionalità e sicurezza tra saperi proposizionali e pratiche del lavoro all'interno dei percorsi di PCTO

Cinzia Zadra

*Ricercatrice - Libera Università di Bolzano
cinzia.zadra@unibz.it*

1. I tirocini dei PCTO per la scelta del proprio progetto di vita

Il tutore aziendale, il signor Rossi, aiuta Cristina a sistemare dei documenti al computer. Cristina segue con lo sguardo sullo schermo e un'espressione concentrata. «Sai che oggi mi ha chiamato il tuo tutor scolastico?» esclama il signor Rossi continuando ad aprire cartelle e spostare documenti. Cristina gira la testa verso di lui e trattiene il fiato senza proferire parola. Sembra in attesa di qualcosa d'altro. E infatti lui, sempre senza guardarla e continuando a lavorare al computer, aggiunge: «Mi ha detto che vuoi iscriverti a medicina.»

Il volto di Cristina si rilassa in un ampio sorriso mentre annuisce con piccoli movimenti del capo. Il signor Rossi si allontana dalla scrivania facendo scivolare la sedia con un colpo deciso verso la propria scrivania e aggiunge: «Medicina... è un lavoro duro per una donna, secondo me tu saresti brava anche qui: ci servirebbe uno sguardo femminile sulle cose e sei anche molto creativa.» Cristina arrossisce, mantiene per qualche secondo lo sguardo rivolto all'architetto. Poi, avvicina la sedia alla scrivania e guarda per un po' nel vuoto con gli occhi allungati in un sorriso.

Questa vignetta riprende Cristina mentre sta svolgendo il suo tirocinio nell'ambito dei PCTO presso uno studio di architettura della piccola città dove frequenta il liceo scientifico. La studentessa di quinta liceo ha scelto di svolgere un tirocinio curricolare presso un'azienda vicino a casa. È interessata a frequentare la facoltà di medicina, ma per diverse difficoltà emerse durante i contatti con gli ospedali di zona, non è riuscita a svolgere un tirocinio nel luogo di lavoro che maggiormente si avvicina alle sue aspirazioni. L'esperienza nello studio di architettura si rivela comunque fruttuosa: la studentessa si è sentita valorizzata, addirittura “un po' lusingata”, come afferma lei stessa in una conversazione che analizza la vignetta raccolta da una ricercatrice che ha co-esperito la scena descritta. Il tirocinio non le ha fatto cambiare idea sulle sue prospettive professionali, ma le ha fatto percepire come le sue capacità vengano valutate diversamente che la scuola, contribuendo ad assottigliare molti suoi tratti di timidezza e riservatezza. “Ora non arrossisco più così tanto...”, afferma infatti orgogliosamente.

La vignetta ci conduce alle questioni affrontate in questo contributo che riguardano le attività e i progetti di tirocinio e il loro effetto sulla decisionalità e sicurezza degli studenti nei confronti del futuro progetto di vita.

2. Dati da una ricerca empirica

Il punto di partenza dello studio qui presentato è costituito dai dati di un questionario semistrutturato composto da 31 domande che è stato compilato online da un campione di 149 studenti e studentesse di liceo frequentanti il quinto anno dei licei di lingua tedesca della provincia di Bolzano nell'anno scolastico 2021/2022 e che avevano svolto almeno una settimana di tirocinio curricolare in un'azienda.

Il 53% delle risposte mette in luce molte incertezze dei ragazzi e delle ragazze nella scelta della futura carriera formativa e professionale. I dati raccolti indicano che gli studenti dei licei sono un gruppo molto eterogeneo per quanto riguarda i progetti post-scolastici e che quindi hanno bisogno di strumenti differenziati nelle fasi di orientamento alle scelte professionali. In secondo luogo, questi dati ci indicano che a poco meno di un mese dalla fine della scuola (la rilevazione è stata effettuata nel mese di maggio), c'è ancora una mancanza di decisionalità e di autodeterminazione che dimostra come sarebbe utile un supporto personalizzato e più concentrato sulle strategie di coping per far fronte alle complessità e alle incertezze del mondo professionale futuro (Soresi, Nota, 2020).

Gli studenti coinvolti nello studio vengono formati a un approccio critico ai contenuti didattici, che certamente contribuisce alla loro capacità di studiare, tuttavia, difficilmente sperimentano la relazione tra i contenuti delle lezioni e un corso di studi o una possibile attività professionale. Rispetto al bisogno di sostegno nelle scelte (Cunti, 2008) per rendere gli studenti esperti nei loro comportamenti di apprendimento e costruzione del futuro, le valutazioni dei giovani intervistati fanno emergere molta distanza da questo ideale: il 43% degli studenti afferma infatti di aver ottenuto informazioni riguardanti le scelte di carriera lavorativa e di studio dai social media e dalla consultazione di siti online. Solo il 4,3% degli intervistati riconosce nella scuola e nel lavoro degli insegnanti la fonte di informazioni per l'orientamento: solo una esigua minoranza percepisce, quindi, le lezioni come uno stimolo a riflettere sui propri processi di apprendimento o sulle misure concrete di autodeterminazione (Deci, Ryan, 1985). I giovani hanno accesso a offerte informative, ma difficilmente hanno l'opportunità di fare esperienze personalizzate e di riflettere su di esse, come afferma il 59% degli intervistati.

L'esperienza intensiva di auto-apprendimento che i percorsi di PCTO, in particolare i tirocini in azienda, offrono è, inoltre, raramente preparata in modo mirato in classe e non sempre viene seguita in modo interattivo. Tutto ciò delinea un quadro dell'orientamento professionale dal punto di vista degli studenti interpellati, che mostra approcci positivi per quanto riguarda la molteplicità di progetti di orientamento, ma che necessita ancora di chiari miglioramenti per quanto ri-

guarda il consolidamento dell'esperienza per il concetto di sé dei giovani. Il 48% degli studenti dichiara infatti che il tirocinio svolto in azienda non ha permesso loro di trovare supporto e fare chiarezza nella scelta del futuro percorso di vita, ma per il 75% ha permesso loro di sviluppare competenze che ritengono importanti nella vita futura. Una maggiore riflessione sulle esperienze orientate alla carriera in classe e la tematizzazione dell'importanza dei contenuti delle materie per la carriera e gli studi potrebbero forse contribuire a far sì che la scuola sia riconosciuta come più influente sulla scelta della carriera e degli studi di quanto non lo sia attualmente (Biesta, 2012).

Fra le competenze individuate come fortemente sviluppate dal tirocinio formativo compaiono la responsabilità, la capacità di lavorare in autonomia, le competenze comunicative e la capacità di mettersi in relazione e dialogo con gli altri. Ma è soprattutto il valore del tirocinio nella sua dimensione di inquadramento dei propri desideri, delle proprie aspirazioni e interessi che gli studenti sottolineano (Ferrari, Nota, Soresi, 2004). Sono i tutor aziendali che spesso percepiscono le loro capacità, ne riconoscono i talenti e le attitudini, rilanciano motivazione fare e aspirare (Appadurai, 2004) e creatività, intesa come risposta allo stupore di ciò che accade (Waldenfels, 2022).

3. Conclusioni e prospettive

Va notato che i risultati del presente studio possono essere solo un inizio per inquadrare il bisogno di una nuova e molteplice progettualità della scuola nella preparazione alla scelta degli studi e della formazione (Wallnöfer, Zadra, 2019). I dati si basano sulle dichiarazioni dei giovani di scuole di una piccola provincia e fanno luce solo su un certo periodo del processo di orientamento professionale: per ottenere un quadro completo, sarebbero necessari studi di natura longitudinale che inizino molto prima – ad esempio, all'inizio della scuola secondaria di primo grado – e che si riferiscano a diverse tipologie scolastiche.

Oltre alle informazioni fornite dai giovani, sarebbero utili anche le relazioni degli insegnanti e le osservazioni in classe, per poter valutare in quale momento del processo di inserimento le misure di orientamento professionale previste dalla scuola non raggiungono i giovani. Inoltre, sarebbe importante includere un gran numero di scuole di diverse regioni. Ciò consentirebbe di esaminare gli effetti di scuole specifiche e gli effetti del mercato del lavoro regionale. Infine, va tenuto presente che la scuola è solo uno dei tanti fattori che influenzano l'orientamento professionale. Le ricerche dovrebbero cercare di determinare come l'interazione tra genitori, amici e scuola influenzi il processo di orientamento professionale e se i giovani differiscano nella misura in cui i singoli fattori sono efficaci.

Bibliografia

- Appadurai A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In Y. Rao, M. Walton (Eds.), *Culture and public action* (pp. 59-84). Stanford: Stanford.
- Biesta G. (2012). The Educational Significance of the Experience of Resistance: Schooling and the Dialogue between Child and World. *The Journal of Educational Alternatives*, 1(1), 92-103.
- Cunti A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Deci E.L., Ryan R.M (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Ferrari L., Nota L., Soresi S. (2004). Autodeterminazione e scelte scolastico professionali. Indicazioni per l'intervento. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 5, 30-49.
- Soresi S., Nota L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale: modelli, strumenti e buone pratiche*. Bologna: Il Mulino.
- Wallnöfer G., Zadra C. (2019). L'autodirezione nell'apprendimento in percorsi di alternanza scuola-lavoro. *Formazione, lavoro, persona*, IX, 26, 109-119.
- Waldenfels B. (2022). *Creatività responsiva*. Roma: Inshibboleth.

Sessioni Parallele

Sessione F

Formare e orientare al lavoro nella storia dell'educazione.

Modelli e scenari pedagogici

Relazioni introduttive

Carla Callegari

Dorena Caroli

Interventi

Caterina Benelli, Elena Zizioli	Matteo Morandi
Raffaella Biagioli	Maria Cristina Morandini
Anna Maria Colaci	Anselmo Roberto Paolone
Anna Debè	Luigi Aurelio Pomante
Simone Di Biasio	Edoardo Puglielli
Rossella D'Ugo, Andrea Lupi	Livia Romano
Domenico Francesco Antonio Elia	Evelina Scaglia
Angelo Gaudio	Silvia Annamaria Scandurra
Elisa Mazzella	Gabriella Seveso

Relazioni introduttive

Il contributo di Sergej Hessen alla nascita della scuola media orientativa in Italia

Carla Callegari

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Padova
carla.callegari@unipd.it

1. La nascita della scuola media in Italia

Nell'immediato dopoguerra in Italia pedagogisti e politici discutono nelle riviste pedagogiche e in parlamento sulla struttura che deve assumere la scuola media statale, segmento della scuola italiana che vede la luce, come obbligatoria e gratuita per almeno otto anni, con la Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962. Tale Legge all'articolo 1 recita "La scuola media concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva". È una scuola quindi che non solo completa l'obbligo, ma orienta anche verso gli studi superiori o l'attività lavorativa.

A quel progetto aveva dato un contributo significativo il volume di Sergej Hessen *Struttura e contenuto della scuola moderna*, scritto dallo studioso russo alla fine degli anni Trenta, pubblicato dall'editore Armando nel 1949 nella collana *I problemi della pedagogia* con la traduzione di Hanna Mirecka e Luigi Volpicelli.

In Italia, come in altri Paesi europei, si era delineato negli anni della ricostruzione il problema che aveva coinvolto Hessen in tutta la sua riflessione filosofico-giuridica e pedagogica: quello della democrazia, ovvero della costruzione di società democratiche in grado di dare pari opportunità di formazione a tutti i cittadini. Nel considerare il trapasso dal liberalismo, che concepisce la libertà negativa, alla democrazia che lotta per la libertà positiva, emerge infatti nel pensiero di Hessen il concetto di una scuola unica attuata dallo Stato che garantisca la realizzazione del diritto positivo all'istruzione.

2. I principi della scuola media unica

Lo studioso aveva delineato nel suo volume una scuola capace non solo di alfabetizzare, ma anche di garantire a tutti il diritto all'istruzione: per rispondere a questa esigenza la scuola non poteva ammettere una distinzione al proprio interno tra quella popolare, o di avviamento al lavoro, e quella privilegiata che avviava ai gradi superiori di istruzione. Il principio sul quale una scuola realmente democratica e unica avrebbe dovuto basarsi era l'uguaglianza dei cittadini. Anche le teorie prag-

matistiche di Dewey – che nello stesso periodo si diffondono e diventano il principale riferimento di buona parte della pedagogia italiana – rispondevano a questa istanza della società europea ed italiana in particolare, ma Hessen si colloca, come voce alternativa, nell'ambito di una pedagogia umanistico-spiritualistica, lontana dallo strumentalismo deweyano.

Lo studioso era conosciuto in Italia anche per la sua riflessione sullo sviluppo del concetto di lavoro correlato all'evoluzione economica: la scuola democratica per la società industriale avrebbe dovuto essere unica ed Hessen ne offre il modello, o meglio la “struttura”. La scuola unica è un'innovazione in campo scolastico che nella sua riflessione scaturisce da un sapere pedagogico che si è nutrito di approfonditi studi e di ricerche sul campo effettuate sui sistemi scolastici dell'Europa orientale e occidentale e su quello statunitense: la proposta nasce da una vasta, articolata e approfondita indagine storico-critica di educazione comparata. Neanche il modello sovietico, infatti, nato dalla Rivoluzione d'ottobre, convince Hessen perché propone una struttura basata sull'uguaglianza meccanica che non è democratica. Così la delusione per la scuola comunista lo spinge a valutare altri modelli per poterne proporre uno veramente innovativo e democratico.

L'idea originaria di una scuola unica per tutti si deve, secondo Hessen, a Condorcet, ma solo nell'Ottocento il diritto all'istruzione elementare gratuita e obbligatoria viene riconosciuto ed effettivamente realizzato prima in Prussia e negli altri Paesi tedeschi, poi in Svizzera e nei Paesi scandinavi, in Austria e in Ungheria e solo alla fine del secolo in Francia e in Gran Bretagna.

Ma il liberalismo accoglie la dicotomia che aveva segnato la scuola in Europa nell'epoca precedente. Da un lato permane la scuola popolare che riserva alla classe lavoratrice soltanto un'istruzione elementare intesa come l'alfabetizzazione minima necessaria ad eseguire adeguatamente il lavoro professionale: essa sfocia nelle scuole professionali che non introducono l'individuo nella tradizione culturale, ma si propongono di insegnargli la tecnica artigiana indispensabile per la sua sopravvivenza nella società. Queste scuole devono preparare sudditi obbedienti e lavoratori disciplinati.

Dall'altro lato si radica la scuola media che trasmette la cultura generale e dà la vera educazione introducendo l'alunno di classe agiata alla cultura e preparandolo agli studi secondari ed universitari.

Hessen propone invece una scuola “unica” che abolisca questa dicotomia e garantisca il massimo dell'istruzione a tutti: le scuole pubbliche devono impartire ad ogni scolaro l'istruzione a cui egli può aspirare grazie alle sue attitudini, alla sua capacità di lavoro, e a ciò che risponde di più ai concreti bisogni della sua vita, una scuola che perciò risulta essere orientativa in senso personale e sociale, come sarà poi codificato in Italia nella Legge 1859.

In questo tipo di scuola emergono chiaramente i due principi fondamentali: l'unificazione e la differenziazione. L'unificazione risponde all'istanza democratica di avere una scuola unica per tutti e non percorsi diversi che in realtà non fanno altro che confermare e riprodurre le diversità sociali: è il problema dei “due popoli” tanto sentito anche in Italia nel dopoguerra. La differenziazione è psicolo-

gica e professionale, quindi segue lo sviluppo della persona e la futura scelta lavorativa.

Questi principi si attuano nella comunità scolastica che funziona attraverso la cooperazione degli scolari in classe, ma al suo interno viene anche potenziato l'elemento individuale relativo alla differenziazione psicologica che è la spia degli interessi e delle inclinazioni dei ragazzi. La scuola media unica quindi seleziona non sulla base dell'eliminazione elitaria, ma della differenziazione psicologica che corrisponde al tipo psichico dell'alunno e ai suoi bisogni. Questo determina una scuola che non discrimina nessuno né per la condizione personale, né per quella sociale.

3. L'insegnamento sistematico orientativo

In questa scuola, inoltre, nella prospettiva di Hessen l'insegnamento diventa sistematico secondo il principio dell'integralità, cioè di una complessa correlazione tra le materie di studio nella forma della loro "concentrazione" intorno a un settore della cultura.

La vera correlazione non è la semplice concatenazione di temi nei programmi delle singole materie, ma un principio dinamico che si esplica nell'insegnamento correlato delle singole materie e nelle lezioni sistematiche sui loro singoli elementi. Si tratta non solo di estendere l'esperienza dell'alunno, ma anche di riorganizzarla, di completarla e di trasformarla in una scienza elementare dei fenomeni naturali e umani caratteristici della cultura del proprio Paese. Un'altra condizione necessaria è quella di introdurre una correlazione fra le singole materie, cioè di rapportarle fra loro, e di adattare l'insegnamento al tipo psicologico degli alunni, ampliandolo o meno in relazione alle loro capacità e inclinazioni. La correlazione inoltre si può concepire anche tra il gioco e il lavoro perché questo contribuisce a potenziare la collaborazione tra gli alunni mantenendo la spontaneità e la flessibilità che permettono al lavoro scolastico di non irrigidirsi.

Nella scuola media deve essere presente anche il lavoro che indica i modi elementari di lavorazione dei materiali, i sistemi tecnici necessari per utilizzarli nel costruire, e l'arte di servirsi dei normali strumenti di lavoro manuale. Questo abituare alla tecnica non è però fine a se stesso, ma deve dare un "senso vitale" che sorge naturalmente dalla vita quotidiana. L'educazione alla perfezione riguarda l'esatta soluzione dei problemi tecnici e costruttivi, non l'abilità nella lavorazione della materia prima che è invece un problema di pratica automatica. Inoltre in questo grado scolastico si organizzano libere attività di gioco per i giovani come mezzo per ottenere che il lavoro sia compenetrato da un elemento creativo.

Hessen, in prospettiva sociologica, afferma anche che avrebbe grande importanza un'efficiente organizzazione di un servizio sociale basato sull'osservazione dell'ambiente e delle condizioni di vita degli scolari, allo scopo di superarne i difetti e le lacune. Questo compito si può svolgere solo con la stabile collaborazione tra scuola e famiglia che lo studioso auspica ben prima che in Italia nel 1974 vengano

varati i Decreti Delegati, con i quali si introduce la famiglia come parte attiva negli organi collegiali della scuola.

4. Note conclusive

Il modello che Hessen propone si può concretizzare “attivamente”, ma soprattutto è, dal punto di vista epistemologico, un nuovo oggetto di studio: la scuola come istituzione. Quella di Hessen è una “pedagogia della scuola” presentata come una proposta politica organica, articolata e dinamica che si può adattare ai diversi contesti europei, quindi anche a quello italiano, proprio perché non è deterministica, ma flessibile e trasferibile, con gli opportuni adeguamenti.

La scuola media unica orientativa che lo studioso propone è una scuola che propone tante “vie” all’insegnamento-apprendimento, superando una visione dualistica della cultura e dei ruoli sociali e che contempla, nella stessa proposta, una teoria pedagogica egualitaria e differenziata e molte prassi diversificate che permettono a quell’idea di diventare concretezza educativa rivolta a tutti i cittadini. La validità, l’articolazione e l’aderenza ai problemi della pedagogia italiana del dopoguerra spiegano l’incidenza che la proposta hesseniana ebbe in Italia in quel momento storico.

Relazioni introduttive

La storia dell'orientamento scolastico e professionale in Francia alla luce di studi recenti

Dorena Caroli

Professoressa Ordinaria - Università di Bologna
dorena.caroli@unibo.it

1. Introduzione

Il tema proposto dal Convegno SIPED “Sistemi educativi, orientamento, lavoro”, che si è svolto presso l'Università degli Studi di Bologna dal 2 al 4 febbraio 2023, ha offerto numerosi spunti e stimoli per volgere uno sguardo comparativo alla storia dell'orientamento in Francia, ove l'orientamento professionale (*Orientation professionnelle*, O.P.) ha costituito un vero e proprio filone di indagine sempre più presente nel panorama degli studi storico-educativi dalla metà degli anni Ottanta del Novecento ad oggi.

L'interesse per questo filone di studi trae le mosse anche dal confronto fra i sistemi scolastici di Francia e Italia, presentato nel volume *I sistemi scolastici in Europa*, confronto dal quale si evince che, nonostante l'eredità del passato e le peculiarità dei due sistemi educativi (Hörner, Many; Blöchle, 2010), questi stessi si trovano ad essere accomunati da problemi irrisolti e che sono emersi in seguito ai cambiamenti sociali del nuovo millennio.

L'autonomia conquistata dalle scuole e dalle istituzioni scolastiche in Francia in seguito a una serie di riforme – che, come in altri paesi, ha cercato di garantire un miglior successo scolastico degli studenti –, non ha risolto il problema della disuguaglianza all'interno della scuola, poiché questo paese si trova ad avere il triste primato fra di tutti i paesi dell'OCSE, caratterizzandosi per il peggioramento del livello di apprendimento. Anche per l'Italia, numerosi studi di ambito pedagogico (ma non solo) mettono in evidenza il problema della disuguaglianza sociale e la presenza del fenomeno della dispersione scolastica (Marcarini, 2012; De Nicolò, 2020; Pinna, Pitzalis, 2020; Argentin, 2021); essi hanno cercato di proporre indagini seguendo approcci assai diversi, sociologici e quantitativi oppure etnologici, come nel caso della ricerca di Marco Romito, il quale ha osservato due classi medie milanesi tra il 2011 e il 2013 per indagare i meccanismi della scuola che ostacolano “i processi di mobilità e emancipazione” (2016, p. 12).

Rispetto a queste riflessioni innovative maturate soprattutto in campo pedagogico, si offre una breve disamina – che sarà approfondita in altra sede – dei principali risultati della storiografia francese sull'orientamento in Francia al fine di cogliere a grandi linee l'evoluzione storica dell'orientamento, della sua politica e delle sue caratteristiche.

2. Istituzioni preposte all'orientamento e figure professionali

Nel panorama degli studi sulla storia dell'orientamento in Francia emergono quattro gradi fasi alle quali segue quella recente, che affonda le radici nella riforma avviata dal decreto del 20 marzo 1991 e che ha subito ulteriori cambiamenti in seguito ai disordini scoppiati nelle periferie francesi nel corso del 2005.

La prima fase della storia dell'orientamento si colloca negli ultimi decenni dell'Ottocento, allorquando il suo scopo principale era quello di consigliare gli adolescenti nella scelta di un mestiere qualificato, e include anche il periodo del dopoguerra fino al 1927. La seconda fase ebbe inizio con l'istituzionalizzazione del servizio di orientamento avvenuta nel 1927 e continuò fino al secondo dopoguerra, mentre la terza ebbe inizio nel 1959 e si sviluppò fino all'inizio degli anni Novanta.

Fra i primi studi apripista di questo settore vi fu quello di Francis Danvers e Françoise Mayeur che individuò nell'estensione dell'obbligo scolastico fino ai 13 anni di età del 1882 (benché il conseguimento del certificato di studi permettesse di abbandonare la scuola a 11 anni) un fattore importante per la nascita dell'orientamento. I due studiosi si limitavano a descrivere il caso dell'ufficio dell'Orientamento Professionale (O.P.) di Lille annesso a un servizio di collocamento nato nel 1922 per diventare nel 1935 la sede dell'ufficio dipartimentale dell'O.P. Tale ufficio fu incaricato di redigere delle guide intitolate "La scelta di un mestiere" utili a "trovare metodi e esami che potessero chiarire le vocazione, le attitudini e anche le inettitudini, rendendo un servizio assai significativo per tutti". Questo ufficio, che costituiva un servizio di transizione fra la scuola primaria e l'apprendistato, aveva lo scopo "di attirare all'apprendistato di un mestiere il maggior numero possibile di bambini che avevano terminato le elementari, di riabilitare i lavori manuali, di creare una corrente in favore di una vita professionale sana e attiva" (Danvers, Mayeurs, 1985, p. 865).

Per ampliare lo sguardo su un tema che per la Francia stava diventando sempre più importante, nel 1987 André Caroff pubblicò un'opera che costituisce ancora un punto di riferimento, dal titolo *L'organizzazione dell'orientamento dei giovani in Francia. Evoluzione dalle origini ai giorni nostri*, nella quale ripercorreva la storia dell'orientamento dalle origini alla metà degli anni Ottanta del Novecento, presentando una ricostruzione attenta delle diverse tappe evolutive della storia di questo servizio. Nella prima fase la relazione fra il fabbisogno della manodopera qualificata e la nascita dell'orientamento fu essenziale. Diffusosi già a livello europeo, in Belgio e in Germania, l'orientamento si fece strada grazie all'esigenza di manodopera qualificata, che continuò a manifestarsi nel primo dopoguerra, portando alla trasformazione dell'orientamento in un servizio a carico dello Stato. Anche altri fattori come l'organizzazione della formazione professionale e lo sviluppo della psicologia applicata contribuirono a istituzionalizzare l'Orientamento Professionale; in base al decreto del 26 settembre 1922 sia gli organismi pubblici che quelli privati avrebbero potuto creare degli uffici di orientamento finanziati dallo Stato: dal 1922 al 1936 ne vennero aperti circa 120. La seconda fase, che

ebbe inizio nel 1927, fu segnata dalla fondazione di un vero e proprio Istituto Nazionale dell'orientamento professionale per iniziativa dello psicologo Henri Piéron (1881-1964), considerato pioniere in questo campo e, successivamente, nel 1935, dalla fondazione dell'Associazione generale degli orientatori (AGOF). La disomogeneità dei servizi si accentuò in seguito alla creazione di una sezione di orientamento scolastico e universitario presso l'Ufficio universitario di Statistica (nel 1932). Altri interventi statali si susseguirono a favore dell'orientamento professionale dei giovani in cerca di lavoro.

La terza fase, che riguarda il secondo dopoguerra, si caratterizza per un più stretto collegamento fra orientamento e mondo scolastico. Numerosi progetti e proposte di riforma dell'insegnamento sorsero in seguito al cosiddetto "Piano Langevin-Wallon" fino ai decreti Berthoin del 1959. La soppressione della Direzione per l'insegnamento tecnico, che accompagnò la modifica dei cicli di insegnamento, richiese un orientamento scolastico e professionale, che si estese ai cicli successivi rispetto alla scuola dell'obbligo. L'orientamento subì un'importante riorganizzazione nell'Ufficio nazionale d'informazione, che fu investito dalla tempesta politica del maggio del 1968 ed ebbe come effetto quello di intensificare le azioni migliorative. Dal 1970 al 1976 le riforme dell'orientamento sono sfociate nella creazione di un Ufficio Nazionale d'informazione sull'insegnamento e sulle professioni (ONISEP) (decreto del 19 marzo 1970). Fra le misure importanti vi fu la legge del 16 luglio 1971 sulla formazione continua che riguardò l'orientamento come strumento nelle strategie di riconversione. Furono organizzati dei servizi di informazione e orientamento (decreto del 21 aprile 1972), definite le procedure di orientamento (marzo 1972) e, infine, poste le basi dell'orientamento indipendente degli studenti (legge del 12 novembre 1968 sull'insegnamento superiore). Queste novità si tradussero nella nascita di una moltitudine di centri di formazione nei quali l'orientamento si limitava spesso a una serie di informazioni. Significativa fu la legge Haby dell'11 luglio 1975 che istituì un collegio unico e una pluralità di misure volte a combattere l'insuccesso scolastico o a occuparsi dei giovani in difficoltà. La crisi economica del 1973 condusse queste istituzioni a mobilitare i servizi esistenti in vista dell'inserimento professionale dei giovani rimasti senza lavoro. L'orientamento non fu più concepito in funzione del sistema di insegnamento indirizzato a un singolo studente, bensì come luogo di formazione-assistenza nei centri d'informazione e orientamento.

Altre ricerche hanno approfondito l'evoluzione dell'orientamento professionale che, come si è visto, nella prima metà del Novecento riguardava soprattutto la scuola elementare, mentre in base alla riforma dell'insegnamento del 1959 fu esteso anche agli studenti dei collegi, dei licei e in generale a quelli delle altre istituzioni scolastiche (Blanchard, Sontag, 2004). Gli studi di Paul Lehner trattano dei cambiamenti degli anni Sessanta, introdotti in base a due decreti pubblicati a distanza di pochi anni, nel 1961 e nel 1964. Il primo modificò il nome "dei consulenti dell'orientamento professionale" in "consulente dell'orientamento scolastico e professionale" (COPS), poiché la politica dell'orientamento investiva maggiormente il settore scolastico, ove si diffuse sempre più il concetto di "attitu-

dine". Questo concetto diventò il perno dell'orientamento scolastico e dell'orientamento professionale. A tal fine, i cicli di orientamento delle classi sesta e quinta del collegio e di orientamento della quarta e terza venivano affidati ai docenti incaricati di osservare gli allievi, mentre i consulenti dell'orientamento dovevano limitarsi al trattamento di casi specifici e degli studenti destinati all'insegnamento tecnico (Lehner, 2019a, p. 64).

I cambiamenti intervenuti nella politica dell'orientamento nel corso degli anni 1964-1968 sono stati descritti da Lehner in un secondo articolo che tratta del decreto del novembre 1964 in base al quale la Direzione Generale dell'organizzazione dei programmi scolastici fu denominata Direzione pedagogica, degli insegnamenti scolastici e dell'orientamento, avendo per conseguenza la connotazione dell'orientamento come di un problema pubblico, figurando esso nella denominazione stessa del Ministero. Inoltre, si insisteva sempre più sull'intensificazione dell'orientamento scolastico e sulla necessità di superare le "frontiere simboliche fra l'ordine primario e quello secondario" (Lehner, 2019b).

Il dibattito che sorse all'indomani degli eventi politici del maggio 1968 portò a una sempre maggiore presa di coscienza dell'importanza cruciale di questo servizio. Nel 1972 fu avviata la pubblicazione della rivista *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* che andò a sostituire il *Bulletin de l'Institut national d'orientation professionnelle*, fondato nel 1928 da Henri Piéron. La rivista quadrimestrale viene attualmente pubblicata dall'Istituto nazionale per lo studio del lavoro e dell'orientamento professionale (Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle) e si trova in libero accesso online¹.

Jérôme Martin ha studiato come l'orientamento professionale, in quanto servizio di consulenza nella scelta di un mestiere, sia stato indirizzato non solo alla scuola ma anche agli adulti, diventando uno "strumento delle politiche europee dell'impiego" con il nome di "Orientamento lungo tutta la vita" (OTLV). La sua ricerca mette in evidenza le tendenze comuni ai paesi europei degli anni 1950: in Francia la riforma Berthoin (1959) segnò l'entrata dell'orientamento scolastico nel primo ciclo delle scuole secondarie. La fondazione di un Ufficio nazionale dell'insegnamento e delle professioni (1970) implicò un'attività più intensa nella diffusione di informazioni sui percorsi di studio, mentre in Italia, ad esempio, era stata la scuola unica del 1962 ad assumersi il compito dell'orientamento degli alunni (Martin, 2022).

Dall'inizio degli anni Ottanta in Francia è stato potenziato lo sviluppo dell'orientamento professionale al servizio dei giovani in età compresa tra i 16 e i 25 anni. Nuove strutture furono aperte per occuparsi dell'inserzione sociale e professionale al fine di offrire un servizio costante all'individuo, dalla scuola all'età adulta. Dal 1991 i consulenti dell'orientamento (*les conseillers de l'orientation*) dei centri di informazione e orientamento, psicologi di professione, hanno acquisito un ruolo simile a quello di accompagnatore. All'indomani della crisi economica del 1996,

1 <https://inetop.cnam.fr/l-orientation-scolaire-et-professionnelle—991854.kjsp>

ulteriori cambiamenti sono stati introdotti per supportare i giovani diplomati e gli adulti disoccupati a inserirsi nel mondo del lavoro (Blanchard, Sontag, 2004). Delle problematiche recenti legate all'orientamento si occupa il volume di Dominique Odry, che descrive luci ed ombre di un servizio assai denso di cambiamenti, soffermandosi sia sullo sviluppo dell'orientamento scolastico che sulle sfide dell'orientamento permanente (Odry, 2021).

La ricerca comparata sulla storia dell'orientamento, che può rivelarsi utile per comprendere il raccordo complesso tra sistemi educativi e lavoro in relazione ai cambiamenti epocali, costituisce un presupposto importante per cogliere le sfide del presente allo scopo di migliorare gli apprendimenti scolastici, individuare le radici della disuguaglianza e accompagnare il percorso professionale degli studenti nella duplice prospettiva della crescita personale e della coesione sociale.

Bibliografia

- Argentin G. (2021). *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario*: Bologna: il Mulino.
- Berthet T., Simon V. (2013). La réforme de l'orientation scolaire. De la crise des banlieues à la loi de 2009: quelles dynamiques de changement? *Agora débats/jeunesse*, 2(44), 31-44.
- Blanchard S., Sontag J.C. (2004). Les pratiques d'orientation professionnelle: éclairages théoriques et témoignages d'acteurs. *Formation & Territoire*, 9, 27-51.
- Blöchle S.J. (2010). Italien. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp, L.R. Reuter (Eds.), *Die Bildungssysteme Europas* (pp. 322-341). Schneider-Verlag: Hohengehren Baltmannsweiler.
- Ouvrier-Bonnaz R. (2019). Évolutions conjointes de la situation scolaire et de l'orientation en France: quelques repères pour une histoire des services d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 48(2), 211-230
- Caroff A. (1987). *L'organisation de l'orientation des jeunes en France: évolution des origines à nos jours*. Issy-les-Moulineaux: Éditions EAP.
- Danvers F., Mayeur F. (1985). Histoire de l'orientation scolaire et professionnelle dans l'Académie de Lille. *Revue du Nord*, 67(266), 864-871.
- De Nicolò M. (2020). *Formazione. Una questione nazionale*. Bari: Laterza.
- Hörner W., Many G. (2010). Frankreich. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp, L.R. Reuter (Eds.), *Die Bildungssysteme Europas* (pp. 239-261). Schneider-Verlag: Hohengehren Baltmannsweiler.
- Lehner P. (2019a). Les concurrences entre syndicats et association professionnelle pour la représentation des conseillers d'orientation (1964-1968). *Histoire de l'éducation*, 152, 63-85.
- Lehner P. (2019b). L'orientation scolaire comme problème public (1964-1968): sens et finalités d'une politique éducative. *Recherches en éducation*, 35, <http://journals.openedition.org/reel/1757>.
- L'orientation scolaire et professionnelle*: <https://inetop.cnam.fr/l-orientation-scolaire-et-professionnelle—991854.kjsp?RH=inetop-contact&RF=inetopub>.
- Marcarini M. (2012). Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative. *Formazione, lavoro, persona*, 2(5), 153-171.

- Martin J. (2020). L'orientation professionnelle: encadrer la transition entre l'école et le travail au xx^e siècle. *Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe*. <https://ehne.fr/fr/node/21827>.
- Martin J. (2002). L'orientation professionnelle, un instrument de la rationalisation? *Histoire & Sociétés. Revue européenne d'histoire sociale*, 2, 93-106.
- Odry D. (2021). *L'orientation dans le système éducatif. Histoire, logiques et enjeux*. Mardaga: Bruxelles.
- Pinna G., Pitzalis M. (2020). Tra scuola e lavoro. L'implementazione dell'Alternanza Scuola Lavoro tra diseguaglianze scolastiche e sociali. *Scuola democratica*, 1, 17-35.
- Romito M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini scientifica.

Una pagina inedita di pedagogia del lavoro: dall'OPG al Penitenziario¹

Caterina Benelli

Professoressa Associata - Università degli Studi di Messina
caterina.benelli@unime.it

Elena Zizioli

Professoressa Associata - Università degli Studi Roma Tre
elena.zizioli@uniroma3.it

1. L'ex OPG di Barcellona Pozzo di Gotto: una storia da attraversare

Nel 1904, la legge n. 36 (legge Giolitti), riordina la materia psichiatrica disponendo per i folli apposite strutture. Una mutilata legittimazione dei manicomi giudiziari avrebbe visto la sua concretizzazione solo con la rivoluzione del Codice penale, determinandone la materia per quasi cento anni.

L'edificio dell'Istituto Vittorio Madia di Barcellona Pozzo di Gotto è stato progettato e realizzato negli anni 1913-1925 sulla scia delle opere create nel post-terremoto e l'Istituto diviene così un punto di riferimento per un'esigenza sociale che richiedeva un'espansione e uno sviluppo. Il manicomio aprirà i battenti nel 1925, ergendosi come emblema della ricostruzione e costituendo un vero e proprio nuovo quartiere della città: uno spazio curato, elegante e dignitoso.

Nel corso degli anni cambiano le normative e nel 1930 entra in vigore il Codice Rocco che dispone che i folli rei vengano ospitati nei manicomi giudiziari. Nell'Istituto le attività formative e professionali iniziano a prendere forma con un intento terapeutico. La prima vera iniziativa fu quella di istituire la scuola elementare che, come scrive lo stesso direttore Vittorio Madia (1932, p.11), era "ottimo mezzo psico-terapico" in quanto in grado di "ridestare nei soggetti l'equilibrio sentimentale ed affettivo, a riallacciarli alla vita".

La storia dell'Istituto barcellonese risulta attraversata da momenti di grande interesse sociale e, allo stesso tempo, da periodi bui.

Negli anni Settanta del Novecento, facendo un salto temporale significativo, si assiste ad un cambiamento radicale tanto del clima politico e sociale quanto della gestione e della tipologia di attività nella struttura di Barcellona Pozzo di Gotto. Il principale obiettivo del nuovo direttore, Nunziante Rosania, medico psichiatra e criminologo, si configurò, fin da subito, nello smantellamento di queste

1 Il contributo è il frutto di una riflessione comune; tuttavia Caterina Benelli è Autrice del primo e secondo paragrafo; Elena Zizioli del terzo e del quarto.

istituzioni, considerate anacronistiche. Siamo negli anni caratterizzati dal clima di antipsichiatria sfociato poi nella famosa legge Basaglia: la n.180/78.

Almeno sulla carta, quello che veniva indicato come “il manicomio”, diventava un vero e proprio ospedale, con l’obiettivo di sottolineare come tra quelle mura venissero messe in pratica attività di tipo terapeutico.

Facendo un altro salto temporale nella storia dell’istituto barcellonese si arriva al 2012 quando si metterà la parola fine alla storia dei manicomi criminali; con la Legge 9/12, “Interventi urgenti per il contrasto della tensione detentiva determinata dal sovraffollamento delle carceri” si decretava la definitiva chiusura di tutti gli Ospedali Psichiatrici Giudiziari d’Italia. Nell’istituto di Barcellona Pozzo di Gotto l’ultima dismissione è avvenuta nell’aprile 2017. L’Italia è stato il primo paese al mondo a chiudere le istituzioni psichiatrico-forensi.

2. *Attraversamenti*: le tracce di una ricerca

Dal 2018-18, attraverso una convenzione tra il Dipartimento di Civiltà Antiche e Moderne dell’Università di Messina e l’Istituto penitenziario Madia di Barcellona Pozzo di Gotto, prende corpo una ricerca esplorativa e partecipativa dal titolo: *Attraversamenti*, il cui scopo era di esplorare la storia complessa e articolata dell’istituto barcellonese attraverso uno sguardo interdisciplinare per valorizzare i punti di forza e far emergere e risignificare quelle criticità che lo hanno da sempre contraddistinto. Una ricerca che ha visto ulteriori criticità durante il suo svolgimento: dai blocchi e i cambiamenti istituzionali a quelli dovuti al lungo periodo della pandemia, fino alla realizzazione di una prima tappa di restituzione della ricerca avvenuta a dicembre del 2022 quando sono state presentate le prime riflessioni sulla storia sociale dei manicomi. Da un punto di vista pedagogico-sociale, sono stati evidenziati i punti di forza per l’attivazione e lo sviluppo di azioni formative a partire dalle biblioteche sociali e attraverso percorsi educativi e didattici (Benelli, Del Gobbo, 2016).

Il tema del lavoro è sempre presente nelle pagine della storia dell’istituto di Barcellona Pozzo di Gotto e l’auspicio – all’interno di una progettazione concreta e in attesa di finanziamenti – è riattivare e restituire vita a quelle attività che hanno contraddistinto l’istituto e che possono essere considerate pienamente attività educative e terapeutiche per gli ospiti, come la scuola, il teatro, la biblioteca e l’orticoltura.

3. Il “soggiorno operoso”: riflessioni pedagogiche

Dagli anni Trenta al Manicomio Giudiziario si apre una stagione significativa dove si afferma la centralità dell’attività lavorativa.

Sofferarsi su questa pagina, in parte inedita, ci aiuta a portare alla luce una

storia complessa e a decostruire le narrazioni stereotipate che si sono consolidate intorno ai rei-folli, per anni costretti in strutture segnate da ogni tipo di degrado e con specificità proprie delle istituzioni totali (Goffman, 1961). Ma soprattutto ci permette di rivendicare lo spazio per gli interventi educativi.

All'Istituto il lavoro è al centro perché il suo direttore Vittorio Madia era dell'avviso che i rei folli andassero osservati e conosciuti per provare a estirpare con il male anche il disagio e la pazzia perché potessero poi essere restituiti utili alla società.

Tale affermazione, che apre a tanti sottointesi, rappresenta una novità e un orientamento diverso e innovativo rispetto all'agire dell'epoca perché non si limita a considerare e a trattare le esperienze psicopatologiche una conseguenza di cause di matrice neurobiologica, ma prova a intervenire sui problemi interpersonali e sociali dei ricoverati (Borgna, 2020, p. 15).

Durante la direzione Madia (1929-1954) si parla appunto di "soggiorno operoso" per restituire utilità e dignità al tempo del ricovero. Accanto a quelli che vengono definiti "mezzi curativi comuni" e alla psico-terapia, si introduce l'ergoterapia e cioè la cura delle malattie mentali proprio per mezzo del lavoro. Si dice infatti che è importante "vincere la riluttanza" (Madia, 1932, p. 16) degli ospiti utilizzandoli dapprima nei servizi nell'interno dei reparti, per poi essere impiegati in occupazioni a loro più confacenti.

I ricoverati si dividevano in: *condannati tranquilli*; *prosciolti tranquilli*; *semi-agitati* e *agitati*.

Le attività erano scelte in base: alle condizioni psicosomatiche; al grado sociale; alla cultura.

Gli spazi adibiti dovevano essere simili agli ambienti esterni e il lavoro riempiva le mattinate (circa 2 ore) e i pomeriggi (circa 5 ore), svolgendosi nelle "officine". Tutte erano collocate nel reparto dei *condannati tranquilli*, quelli che potevano maggiormente essere coinvolti.

Oltre alla manovalanza per i servizi interni di manutenzione dell'Istituto (lavanderia, giardinaggio, magazzino, cucina, etc.), si formavano calzolai, legatori, fabbri, falegnami, sarti.

Tra le varie relazioni dei giudici di Sorveglianza, nel 1940, si rileverà "l'ordine perfetto e sistematico e la perfetta attrezzatura moderna delle cucine, dell'infermeria, dei laboratori dei ricoverati" (AA.VV., 1929-54) che, lavorando, avevano la possibilità di dimenticare la loro condizione di rei folli per provare ad essere degli "artigiani". Quell'edificio, in effetti, riuscì a far dimenticare a chiunque vi entrasse in contatto la sua destinazione d'uso.

Tutti i laboratori erano dotati di macchinari e attrezzature idonee per consentire di evadere le numerose commesse (abiti, calzature, mobili in ferro e in legno, infissi, rilegature di libri, etc.) che provenivano sia da parte del Ministero sia da Enti pubblici e privati, a dimostrazione che l'Istituto era inserito nella vita di Barcellona.

Chi partecipava alle attività (circa i 4/5 della popolazione ricoverata) otteneva una remunerazione regolare e un rapporto assicurativo e poteva godere di una

certa libertà. Lavoro e libertà diventarono pertanto gli elementi fondamentali del programma di riabilitazione.

4. Essere laboriosi per il benessere individuale e della comunità: le prospettive

I bilanci in attivo e le partecipazioni a Mostre regionali e nazionali dell'artigianato furono tra i risultati più tangibili della riuscita del progetto che possiamo qualificare come pedagogico, oltre che terapeutico-sociale, proprio per le ricadute positive che ebbe sugli ospiti e sull'intera comunità.

Fino alla fine degli anni Novanta del secolo scorso sfogliando la rassegna stampa, si riconosce alla struttura la capacità di aver garantito lavoro e quindi benessere a intere famiglie.

Si riuscì a dimostrare, e lo si evince chiaramente dall'analisi dei materiali (come le cartelle o i "diari clinici" conservati nell'Archivio storico dell'istituzione e in Archivi privati), che concedendo ai ricoverati la possibilità di inserirsi nel flusso della vita, seppur tra le mura protette di un Istituto, si spezzava il nesso tra malattia mentale e pericolosità sociale, la cui indissolubilità espropriava completamente il soggetto della responsabilità verso la propria vita.

E questa responsabilità va sollecitata, formata, orientata attraverso un progetto pedagogico che, tramite il dispositivo autobiografico, valorizza *in primis* le singole storie, restituisce voce (Benelli, Bennati, Bennati, 2019; Zizioli, 2021) in tutti gli ambiti dove il rischio di disumanizzazione è più alto.

L'esiguità del saggio non ci consente di approfondire ulteriormente, ma ci preme precisare che le riflessioni proposte in questo contributo sono parte, come già accennato, di un progetto di ricerca più ampio per dimostrare quanto la pedagogia possa avventurarsi nei territori più impervi per rivendicare nella cura la sua forza trasformativa, contrastando le derive di medicalizzazione che ancora permangono, e che finiscono con il pregiudicare i percorsi di riabilitazione e di riscatto.

Bibliografia

- AA.VV., *Attività nel manicomio giudiziario di Barcellona PG dal 4 aprile 1929 al 31 ottobre 1954*, pp. 31-56.
- Basaglia F., Ongaro Basaglia F. (1975). *Crimini di pace*. Torino: Baldini+CastoldiPlus.
- Benelli C. (2012). *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*. Napoli: Liguori.
- Benelli C., Bennati D., Bennati S. (2019). *Restituire parole. Una ricerca autobiografica a Lampedusa*. Milano-Udine: Mimesis.
- Benelli C., Del Gobbo G. (2016). *Lib(e)ri di formarsi. Educazione non formale degli adulti e biblioteche in carcere*. Pisa: Pacini.
- Borgna E. (2020). Prefazione. In J. Santambrogio, *Gli intravisti. Storie dagli Ospedali Psichiatrici Giudiziari* (pp. 15-17). Milano-Udine: Mimesis.

- Goffman E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Random House.
- Madia V. (1932). Il Manicomio Giudiziario di Barcellona Pozzo di Gotto. Estratto da *Rivista di Diritto penitenziario. Studi teorici e pratici*, X, 4, 1-25.
- Pandolfino R. (2020). L'ex OPG di Barcellona Pozzo di Gotto: la storia, l'archivio, i "pazzi criminali". *Humanities*, IX, 17, 191-213. DOI:10.6092/2240-7715/2020.1.191-213.
- Santambrogio J. (2020). *Gli intravisti. Storie dagli Ospedali Psichiatrici Giudiziari*. Milano-Udine: Mimesis.
- Zizioli E. (2021). *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione*. Milano: FrancoAngeli.

Orientamento formativo per la progettazione della vita professionale

Raffaella Biagioli

Professoressa Associata - Università degli Studi di Firenze
raffaella.biagioli@unifi.it

1. Un percorso complesso

Il tema dell'orientamento scolastico sta continuamente crescendo d'importanza, passando da attività secondaria e limitata ad elemento, di fatto, prevalente nella storia recente della scuola italiana, per l'importanza delle scelte consapevoli, sia scolastiche che professionali. Il processo di orientamento, infatti, si configura come diritto permanente finalizzato a promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale e rappresenta, nel panorama italiano dell'istruzione e della formazione, parte integrante del percorso educativo, a partire dalla scuola dell'infanzia. Ciò che più di recente connota in modo positivo l'orientamento è la dimensione di costruzione dell'intervento per la messa in atto di abilità che consentono all'individuo di porsi, in modo consapevole ed efficace, rispetto alle situazioni che richiedano, da parte sua, una scelta adeguata. In tal senso, perciò, la scuola e il mondo del lavoro sono da ritenersi gli ambiti privilegiati in cui intervenire al fine di contribuire a formare un individuo in grado di orientarsi e assumere una funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo degli studenti in modo da garantire il diritto allo studio e pari opportunità di successo. Alla scuola è riconosciuto un ruolo centrale in questo processo (da 3 a 19 anni) e ad essa spetta il compito di realizzare, autonomamente e/o in rete con altri soggetti, pubblici o privati, tali attività finalizzate alla costruzione e al potenziamento di specifiche competenze di base, sviluppate attraverso una didattica orientativa, attività di accompagnamento e consulenza, di sostegno alla progettualità individuale, esercitata attraverso azioni di monitoraggio/gestione dei singoli percorsi.

La tematica, molto complessa, si apre in modo reticolare su fenomenologie diverse e intrecciate, le quali attengono essenzialmente sia ai processi di trasformazione sociale ed economica, sia alla qualità autoriflessiva dei processi di costruzione dell'identità personale, nonché alla nuova fisionomia della formazione delle nuove generazioni di fronte alle trasformazioni culturali che caratterizzano le risposte sociali ai mutamenti nel sistema produttivo e occupazionale. È importante assumere il processo di orientamento nell'accezione di percorso centrato sulla persona, in grado di rafforzare la propria autostima, favorendo nei soggetti l'analisi e la capitalizzazione di potenzialità e risorse. La situazione economico sociale che caratte-

rizza il territorio da molti anni, il tasso di disoccupazione giovanile, l'alto numero di giovani NEET (Not [engaged] in Education, Employment or Training), ci spingono a riflettere sul forte disallineamento tra il sistema educativo e il mercato del lavoro (Biagioli, 2023). Occorre che l'organizzazione didattica diventi più flessibile, con un'impostazione meno basata sulle discipline e sul gruppo classe omogeneo, con percorsi personalizzati, tempi e modalità di gestione individualizzati. È evidente l'esigenza di intervenire sul piano formativo per rafforzare, attraverso opportuni moduli didattici rivolti proprio alle ragazze, un diverso modo di atteggiarsi nei confronti della scienza e della tecnica, ma anche un primo tentativo di dar voce ai diversi bisogni di maschi e di femmine attraverso un orientamento formativo, nonché la progettazione di moduli didattici sperimentali e integrativi per i diplomi deboli, in collegamento con la formazione professionale.

Collegare gli ideali educativi fondati sulla cultura democratica con i modelli formativi propri di una scuola attiva, mira ad armonizzare i diversi e molteplici aspetti dell'educazione con la vita reale e i temi che la caratterizzano, dalle emergenze ambientali alla coesione sociale, alla costruzione di comunità di pratica nella società della conoscenza. Questa, a differenza dell'informazione, richiede la messa in atto di un processo volto al coinvolgimento del soggetto; è necessario stabilire una relazione che includa e coinvolga gli alunni e le alunne della scuola contemporanea nei processi di apprendimento e di produzione della conoscenza che determinano l'innovazione nella scuola e nella società. Le Linee guida nazionali per l'orientamento permanente (2014) segnalano l'importanza di un coordinamento territoriale degli interventi e delle azioni a favore dei giovani, in particolare di quelli a rischio, per sostenere la loro inclusione sociale, tenuto conto che attualmente la principale fonte di orientamento per i giovani è la famiglia. Le "Linee guida" indicano per la scuola secondaria una serie di azioni interne finalizzate a promuovere: l'inclusione sociale attraverso l'orientamento; la collaborazione con il mondo del lavoro e dell'associazionismo; lo sviluppo, di esperienze imprenditoriali pratiche e concrete; la creazione di laboratori con la presenza anche di imprenditori; la comparazione, la selezione e la condivisione di modelli di certificazione delle competenze; lo sviluppo di stage e tirocini; l'individuazione delle migliori pratiche sperimentate con successo sia con i ragazzi a rischio, o fuoriusciti dal sistema, sia con i ragazzi plusdotati.

2. Il processo formativo

L'orientamento ha come obiettivo la preparazione alla scelta di formazione e lavoro, finalizzata alla maturazione professionale e all'integrazione delle esigenze e dei bisogni presenti nella persona e nell'organizzazione sociale. Sotto questo aspetto il processo di orientamento si innesta in quello formativo, dato che 'preparare alla scelta' significa predisporre le condizioni che facilitano la persona nell'acquisizione della coscienza di sé, di una sempre più compiuta conoscenza dell'ambiente in cui vive e delle prospettive di lavoro che questo offre e diviene processo di formazione

proprio in quanto contribuisce allo sviluppo di abilità indispensabili per instaurare un rapporto dinamico con la realtà e alla costruzione della rappresentazione del mondo esterno e dei vincoli, più o meno flessibili, posti all'espressione della personalità individuale. Esso si realizza attraverso tre momenti strettamente correlati: la conoscenza del mondo esterno, la trasferibilità di tali conoscenze in funzione della propria identità dinamica, la capacità di compiere scelte. Lo sviluppo vocazionale si configura, infatti, come un processo continuo che inizia molto tempo prima che la persona venga chiamata ad affrontare il problema della scelta scolastico-professionale e procede, in modo graduale e per approssimazioni successive, determinando di fatto la riduzione – di volta in volta – delle alternative da prendere in considerazione. L'ambiente, nella sua accezione più ampia, si colloca come oggetto di conoscenza, di esplorazione e di verifica delle elaborazioni cognitive operate dal soggetto.

È importante assumere il processo di orientamento nell'accezione di processo centrato sulla persona, in grado di rafforzarne l'autostima, favorendo nei soggetti l'analisi e la capitalizzazione delle proprie potenzialità è l'aspetto decisionale quanto quello interpretativo dei nuovi contesti complessi (Margiotta, 2015). La creazione di abilità nell'operare scelte personali, di studio e di futura professione, la crescita come persona, in relazione al gruppo, all'ambiente esterno, sono operazioni fondamentali nella nostra società della conoscenza dove uno dei fattori principali di sviluppo è la capacità di sfruttare costantemente informazioni e conoscenze aggiornate per favorire, tra l'altro, l'occupabilità. Assumere il concetto di soggettività come elemento centrale del processo di orientamento significa anche pensare che il soggetto, nella sua singolarità individuale, porta un bagaglio di convinzioni, di condizionamenti culturali, di modelli di identificazione, di valori e di sentimenti strettamente collegati alla propria identità sessuale e di cui bisogna tener conto in un percorso segnato da intenzionalità formativa.

Ancor oggi l'esperienza e il sapere femminile non appaiono in tutta la loro completezza, semplicemente perché l'esperienza ed il sapere maschile sono proposti come universali e, quindi, in grado di determinare la norma: ciò rappresenta uno svantaggio reale che va letto come assenza di una misura femminile cui rapportarsi. Educare nella differenza e alla differenza significa far emergere un nuovo paradigma di uguaglianza e di giustizia, radicato nella dualità dei soggetti, in modo che il diritto universale ad educarsi/istruirsi si concretizzi in ambito educativo. Non si può comprendere il principio dell'uguaglianza dei diritti in tutti i settori della vita pubblica (economico, culturale, relazionale), se non prendendo atto di una nuova diversità che è dinamica e si è articolata nel tempo in maniera diversa per entrambi i generi. L'educazione coincide con l'orientamento se diviene progetto collettivo, comune e condiviso, nel quale convivono e possono crescere i progetti di ciascuno e di ciascuna. In termini operativi l'orientamento implica una presa di consapevolezza delle varie dimensioni del sé e, contemporaneamente, una percezione, quanto più possibile adeguata, delle opportunità formative e lavorative disponibili. Per giungere a questa consapevolezza occorre una crescita e un consolidamento in molte direzioni specifiche: in primo luogo in quella del proprio

mondo interiore, nella capacità di guidare, se stessi – se stesse, nella realizzazione dei propri progetti. Si presuppone così una visione ampia dell'orientamento, un bagaglio generale di competenze ma, soprattutto, una capacità di autovalutazione e di ricognizione delle potenzialità personali in vista di scelte adeguate.

Per diversi aspetti, cultura d'impresa e della cooperazione, livelli d'istruzione e nuove pratiche professionali, coesione sociale e competitività non possono essere considerati tra loro disgiunti o antitetici, nell'ambito di modelli di sviluppo sobri e sostenibili. Lo scopo dell'orientamento nelle istituzioni attiene dunque al creare, educativamente e strutturalmente, contesti, relazioni e organizzazioni in grado di stimolare, alimentare e far crescere istanze, desideri e strategie, oltre che capacità, per orientarsi, per delineare percorsi di sviluppo del proprio pensare, sentire ed agire per garantire il diritto allo studio e pari opportunità di successo. A scuola, è importante dare agli studenti una formazione qualificata, di alto livello, che non riproduca le disuguaglianze sociali, in quanto, come afferma Malavasi, il compito di formare le persone alla sostenibilità dello sviluppo nelle diverse età della vita a buon diritto può essere definito improcrastinabile (Malavasi, 2017, pp. 10-11).

Bibliografia

- Biagioli R. (2023). *L'orientamento formativo. Riflessioni pedagogiche e prospettive didattiche*. Pisa: ETS.
- Malavasi P. (2017). Introduzione. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (2015). *Teorie della formazione*. Roma: Carocci.
- MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.
- Saviksas M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown e R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work*. Hoboken: John Wiley & Sons.

La G.I.L. e la preparazione professionale della gioventù femminile

Anna Maria Colaci

Professoressa Associata - Università del Salento
annamaria.colaci@unisalento.it

1. Premessa

“Nell’arco del ventennio l’Italia venne lentamente ed inesorabilmente mutata in un ‘vasto campo sperimentale umano’, dove il PNF tentò senza sosta alcuna di realizzare un progetto di società fondamentalmente gerarchico-militarizzata, per integrare gli individui e le classi sociali in uno Stato nuovo, totalitario e con fini di potenza ed espansione” (Giansanti, 2017, p. 126).

Il mito dell’italiano nuovo divenne il centro della rivoluzione antropologica del regime che ha operato in profondità in campo pedagogico sino a raggiungere l’apice all’inizio degli anni Quaranta, con la Carta della Scuola del ministro Bottai e gli stretti rapporti tra la scuola e la Gioventù Italiana del Littorio, le due maggiori istituzioni educative del regime.

Alla scuola e alle associazioni parascolastiche il fascismo affidò il compito di formare le nuove generazioni secondo la propria ideologia poiché “era necessario tessere attorno al bambino italiano, man mano che cresceva, una trama uniforme nella quale non si aprissero varchi, una struttura autoritaria e fortemente gerarchizzata che rispondesse ai comandi del centro” (Addis Saba, 1973, p. 56).

Nei ranghi della Gioventù Italiana del Littorio si inquadravano anche le giovani donne. La ricerca, condotta all’interno del Fondo della Gioventù Italiana del Littorio conservato presso l’Archivio di Stato di Lecce, attraverso la disamina delle pubblicazioni del Bollettino della Gioventù Italiana del Littorio per l’anno 1941-1942, evidenzia come le attività e le iniziative dell’associazione fascista abbiano influito sulla formazione e l’orientamento professionale e come il modello pedagogico del regime riservasse alle giovani donne la formazione rurale e assistenziale. La donna era confinata nella sfera privata e il suo ruolo sociale si assolveva in seno alla famiglia. Ne sono prova alcuni provvedimenti legislativi entrati in vigore in particolare dopo 1930 con lo scopo di limitare le assunzioni femminili in particolare nel settore dei lavori pubblici: Il RD-L n. 1554 del 28 novembre 1933 che autorizzava le amministrazioni dello Stato all’esclusione delle donne dai bandi di concorso; Il RD-L n. 1514 che stabiliva che “L’assunzione delle donne agli impieghi presso le Amministrazioni dello Stato e gli altri Enti od Istituti pubblici nonché’ agli impieghi privati, è limitata alla proporzione massima, del dieci per cento del numero dei posti” e che “Le pubbliche Amministrazioni e le aziende

private che abbiano meno di dieci impiegati, non possono assumere alcuna donna quale impiegata. È fatta eccezione nei riguardi delle aziende private per le parenti od affini sino al quarto grado del titolare dell'azienda"; RD 29 giugno 1939, n. 898 quali fossero gli impieghi che per "per la loro natura non possono essere disimpegnati che da donne" e gli impieghi che alle donne erano destinati all'interno delle amministrazioni dello Stato: servizi di dattilografia, telefonia, stenografia, raccolta ed elaborazione dati statistici, formazione e tenuta schedari, servizi di biblioteca e segreteria.

Il destino lavorativo della donna italiana all'interno dello Stato fascista emerge anche nella disamina del Bollettino del Comando Generale della GIL, organo di stampa della omonima organizzazione delle "forze giovanili del regime fascista".

2. La Gioventù Italiana del Littorio

La Gioventù italiana del Littorio fu istituita con RD-L n. 2566 con gli scopi di provvedere alla preparazione spirituale, sportiva e premilitare e di istituire corsi, scuole, collegi, accademie, campi, colonie in linea con l'ideologia e le attività del Partito Nazionale Fascista, andando, di fatto, a sostituire ONB e Fasci Giovanili di Combattimento. L'associazione aveva due principali organi di stampa, "Passo Romano" e il "Bollettino del Comando Generale della GIL". Il Bollettino GIL riportava vari momenti della vita del regime, tra i temi trattati vi erano l'esaltazione della figura di Mussolini circondato dagli avanguardisti o dalle piccole italiane, i problemi della GIL, dei reparti alpini e della marina, e i rapporti con il mondo del lavoro (Addis Saba, Alfassio Grimaldi, 1973). Accanto al Bollettino del Comando Generale, vi erano i Bollettini dei diversi Comandi federali istituiti in ogni provincia. Oggetto della ricerca qui presentata sono alcuni articoli pubblicati sul Bollettino G.I.L. aventi come oggetto il lavoro femminile.

3. La formazione femminile nelle pagine del Bollettino G.I.L.

Un primo documento utile a definire quello che era l'inquadramento della donna all'interno dello stato fascista è un articolo, dal titolo "La donna nel 'Novus ordo del fascismo", a firma di Giulia Massari, pubblicato sul Bollettino Mensile del Comando Federale di Lecce nell'agosto 1941. Nell'articolo si evince un cambiamento nella posizione di uomini e donne all'interno "dei rapporti tra individuo e stato", un'idea in parte diversa da quanto detto fino a questo momento. È definito "errore" il concetto di elevamento attraverso il diploma e laurea per gli uomini e la vita familiare e i lavori di massa per le donne alla luce di nuovi mutamenti sociali: "Oggi le idee son mutate: l'uomo ha saputo abbandonare le antiche ristrette idee riguardo al lavoro manuale, ed ecco il tecnico, oltre il professionista; la donna ha saputo farsi avanti e far sentire la sua voce anche nel campo intellettuale e nel campo del lavoro che la pone al fianco dell'uomo".

Ciò però non implica che il ruolo della donna fosse completamente ridimensionato. I suoi compiti muliebri sono ribaditi e testimoniati dai diversi corsi di preparazione alla vita domestica e all'economia familiare. Presso ogni Fascio erano istituiti corsi che addestravano le giovani alla loro futura vita di mogli e madri, non escludendo le nuove possibilità della donna come lavoratrice.

Se da un lato emerge un'apertura verso l'emancipazione femminile attraverso il lavoro, dall'altro si afferma: "a volte, è vero, le aspirazioni femminili sono troppo diverse da quelle che la sua femminilità richiederebbe. A limitarle provvede il Regime, ricordando che una casa attende ogni donna, e che un marito e dei figli richiedono delle cure intelligenti, delle cure femminili".

In tale contesto rientrano le attività organizzate dal Partito e dalla GIL nei "Centri di preparazione domestica", nei quali venivano organizzati corsi pratici della durata di sei mesi con lo scopo di "creare la coscienza e la capacità delle future spose e madri", e le attività dei Centri femminili di preparazione al lavoro.

Un esempio dell'attività di tali centri lo ritroviamo sul n. 21 del settembre 1941 del Bollettino del Comando Generale. L'articolo riporta il funzionamento del centro istituito a Casola Valsenio, in provincia di Ravenna. Scopo del centro era applicare il concetto che "si diventa tecnici solo attraverso la vita di laboratorio, il tirocinio effettivo, la conoscenza di nozioni tecniche elementari indispensabili, la storia del lavoro di cui si diventa artefici" e di "risolvere le condizioni dell'ambiente" e di molte giovani che "rimanevano in uno stato di preoccupante abbandono, anche perché poche si adattavano ad assumere servizi domestici" ed avvicinare la gioventù femminile "al tipo di donna che il fascismo intendeva formare: buona, sana, semplice, laboriosa, sposa e madre esemplare". Le attività concernevano prevalentemente laboratori di sartoria, maglieria, giardinaggio e puericultura.

Un secondo esempio di orientamento femminile al lavoro promosso dal PNF e dalla GIL riguarda la preparazione rurale: "La concezione sociale del fascismo non poteva dimenticare che la donna più adatta alla cura dei campi per il culto religioso e l'attaccamento alle zolle avite, aveva sempre portato all'agricoltura il suo non indifferente contributo ed ha riconosciuto la necessità di salvaguardarla, tutelarla [...] e valorizzarla". Il gruppo delle "giovani rurali" nella GIL aveva dunque gli scopi di promuovere la propaganda fascista tra la gioventù rurale; far apprezzare i vantaggi della vita dei campi per contrastare la tendenza all'urbanesimo; promuovere l'istruzione professionale delle giovani perché possano compiere con competenza le mansioni a loro affidate.

Furono, per questo, istituite conversazioni di propaganda, corsi sugli allevamenti degli animali da cortile, corsi sulla coltivazione dell'orto e di piante tessili, corsi di puericultura, economia domestica, igiene e pronto soccorso. L'opera educativa doveva, si legge su un estratto del Notiziario Femminile intitolato Preparazione Rurale sul n. 23 dell'ottobre 1941 del Bollettino GIL, "disciplinare gli istinti, rendere consapevole il sentimento, faticosa la dedizione, esperta l'attività della giovane lavoratrice".

Attraverso i centri di preparazione domestica e al lavoro e i gruppi delle giovani

rurali, la GIL fu attiva nell'orientamento e nella preparazione professionale anche alla luce degli eventi che sconvolsero la nazione negli anni Quaranta del secolo scorso, in particolare mi riferisco al secondo conflitto mondiale e alla conseguente occupazione degli uomini al fronte. In questo contesto la mano d'opera femminile fu intesa anche come "necessaria" e richiesta "a sostituire quella dell'uomo quando esigenze familiari o nazionali lo reclamino altrove" (Bollettino del Comando Generale della GIL, n. 24, 1942).

Questi sono alcuni spunti di riflessione intorno al modello pedagogico del Regime che, se da un lato mirava a introdurre la donna all'interno del mondo del lavoro rompendo lo stereotipo del suo inquadramento esclusivamente all'interno della bolla dorata della vita familiare e rispondendo anche alle esigenze in termini di mano d'opera che lo svolgimento del secondo conflitto mondiale aveva imposto, dall'altro la riconosceva ancora saldamente ancorata al suo ruolo di moglie e madre riservandole non poche limitazioni professionali.

Bibliografia

- Addis Saba M. (1973). *Gioventù italiana del littorio: La stampa dei giovani nella guerra fascista*. Milano: Feltrinelli.
- Dittrich-Johansen H. (1994). Dal privato al pubblico: maternità e lavoro nelle riviste femminili dell'epoca fascista. *Studi storici*, 35(1), 207-243.
- Giorgi C. (2014). Le politiche sociali del fascismo. *Studi storici*, 55(1), 93-108.
- Severini P.S., Trento A. (1975). Alcuni cenni sul mercato del lavoro durante il fascismo. *Quaderni storici*, 550-578.

Fonti archivistiche

- Archivio di Stato di Lecce, Gioventù Italiana del Littorio – Comando Federale di Lecce, Bollettino del Comando Generale, 1941.

Avviare a una professione il minore sordo: un primo bilancio sull'esperienza del Pio Istituto di Milano tra Otto e Novecento

Anna Debè

*Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore
anna.debe@unicatt.it*

1. Premessa

La formazione professionale dei bambini e ragazzi con disabilità, fosse essa intellettuale, fisica o sensoriale, era una consuetudine degli istituti educativo-assistenziali operanti nell'Italia tra Otto e Novecento. In tal senso, l'offerta formativa risultava allineata a quella di altre realtà residenziali destinate ai minori in condizioni di fragilità, come orfanotrofi, brefotrofi e case di correzione (Cenedella, Fumi, 2015). Distinte a seconda che fossero destinate a maschi o a femmine, le attività lavorative assumevano valenze che mutavano anche in base agli obiettivi a esse affidate dai responsabili del singolo Ente. Se nelle più illuminate esperienze queste attività furono concepite come strumenti volti ad agevolare nell'individuo la conquista della dignità personale, non mancarono casi in cui l'avviamento alla professione era inteso come mero canale per un introito economico a favore dell'Istituto.

In tale panorama, il Pio Istituto sordomuti poveri di campagna, fondato a Milano nel 1854, non rappresentava di certo un'eccezione. Anche in esso, difatti, venivano realizzate iniziative di formazione lavorativa per i giovani sordi, sia maschi che femmine. Tramite l'approfondimento della sua vicenda storica, reso possibile dalla consultazione del ricco patrimonio bibliotecario conservato nei locali dell'attuale Fondazione Pio Istituto dei Sordi, e in particolar modo dall'analisi della rivista "Giulio Tarra" (pubblicata presso la struttura sin dal 1891), questo breve testo intende presentare i primi esiti di un'indagine appena avviata, individuando nel mentre alcune nuove piste di ricerca.

2. La formazione professionale al Pio Istituto dei Sordi

Fondato per accogliere ed educare gratuitamente i sordi indigenti della zona, l'Istituto crebbe rapidamente, soprattutto per merito del proficuo impegno del suo primo direttore, il noto educatore e scrittore per l'infanzia don Giulio Tarra (Debè, 2014). Come già anticipato, fin dai suoi inizi l'Istituto propose ad allieve e allievi un articolato e completo percorso formativo, dove accanto all'educazione intellettuale, fisica e morale trovava ampio spazio uno specifico addestramento professionale (Castelli, 1983; Fusina, 2008). Le ragazze venivano in realtà avviate ai

classici lavori donneschi, in primo luogo al cucito e al ricamo, volti non tanto a prepararle all'impiego in sartoria o in fabbrica, quanto a farne brave mogli e madri, in grado di gestire la propria casa e famiglia nonostante la disabilità. I maschi, invece, guidati dai maestri d'arte, apprendevano le professioni di calzolaio, tessitore, sarto e falegname. Erano "mestieri semplici, ma i più pratici e lucrosi pei figli del contado", vicini alla quotidianità dei sordi poiché "esercitati comunemente nei villaggi" (Taverna, 1881, p. 18) e, pertanto, scelti prestando attenzione alle reali possibilità di collocazione dei giovani. Gli allievi più grandi imparavano altresì a coltivare i campi, tramite la pratica svolta in un piccolo orto vicino al convitto. In generale, tale preparazione avrebbe consentito loro, una volta terminato il periodo di studio, di ottenere una certa autonomia economica e, dunque, di non gravare su famiglia e società. Tra l'altro, gli studenti percepivano una piccola ricompensa per il loro lavoro, di cui potevano beneficiare una volta dimessi dall'Ente.

L'attenzione all'avviamento a un mestiere proseguiva anche oltre il periodo di istruzione. Difatti, nell'aprile 1897 l'Associazione benefica Sordoparlanti, che da due anni organizzava iniziative di supporto agli ex allievi del Pio Istituto, aveva dato forma a una Casa-Lavoro. Attraverso la progressiva apertura di diverse officine interne (calzoleria, zincotipia, fotoincisione e sartoria), tale realtà – scriveva un anonimo redattore sulle pagine della rivista "Giulio Tarra" – si poneva lo scopo di "provvedere a sordoparlanti adulti che [...], sono senza lavoro e senza protezione", oltre che "di dare alloggio e vitto a quelli che lontani dalla famiglia si trovano in città a lavorare abbandonati a sé ed esposti a pericoli materiali e morali" (1897). La Casa-Lavoro, dunque, si presentava come valido strumento di assistenza del sordo che – qualora disoccupato – poteva anche trovare un impiego dignitoso nelle officine e garantirsi così la permanenza gratuita presso la struttura.

3. Primi esiti della ricerca

Gli elementi sopra descritti consentono di ipotizzare, perlomeno in relazione a ciò che la ricerca ha rilevato sino ad ora, quali fossero gli obiettivi alla base della formazione professionale erogata dal Pio Ente.

Innanzitutto, risulta piuttosto chiara la volontà degli istitutori di fornire al giovane sordo una protezione di natura materiale e morale. Non solo perché all'allievo venivano così assicurate le conoscenze e le tecniche utili per esercitare un mestiere al fine della propria sussistenza economica, ma anche in quanto lo stesso allenamento al lavoro diveniva funzionale alla formazione dell'uomo eticamente retto. La disabitudine all'inerzia, l'esercizio della disciplina, il rigore della pratica, erano tutti elementi determinanti nella definizione di una morale individuale. A proposito di ciò, Giovanni Battista Ceroni (1894), istitutore dei sordomuti, affermava:

alla scuola d'un'arte o di un mestiere il sordomuto, spesso così proclive ad una trasandataggine accidiosa, si abituerà all'amore della operosità, dell'ordine, della precisione; [...] il giovine troverà nel lavoro un efficace riparo

ed insieme un mezzo di conservazione della salute morale, anzi un rimedio preventivo pel buon costume (pp. 6-7).

Nel contempo, però, emerge pure il desiderio di condurre il sordo a una piena integrazione sociale proprio grazie all'inserimento professionale. La stessa vicenda storica del Pio Istituto conferma tale dato. È difatti noto come don Tarra abbia promosso l'abbandono del consolidato metodo mimico-gestuale, preferendo ad esso il più complesso e meno esplorato metodo orale puro, che prevedeva l'insegnamento del linguaggio articolato e la contemporanea rinuncia all'utilizzo di qualsiasi gesto convenzionale. Tale coraggiosa scelta era stata fatta soprattutto per agevolare gli allievi nel processo di socializzazione, dato che il sacerdote e i suoi collaboratori, riferendosi al sordomuto, ritenevano che "non la società doveva ridursi a lui, ma lui elevarsi alla società", per cui la sua educazione doveva impedirgli, nel rapportarsi con le altre persone, di trovarsi in una "condizione eccezionale, eccentrica, in un perpetuo ostracismo morale e sociale" (Tarra, 1865, pp. 70-71). L'avviamento professionale sembra dunque porsi in piena sintonia con questa filosofia e, più in generale, con l'ottimismo pedagogico di matrice settecentesca – si pensi ad esempio al contributo dell'abate Charles-Michel de l'Épée – che vedeva nel lavoro uno strumento privilegiato di integrazione civile del sordo.

4. Brevi riflessioni conclusive

L'avanzamento dell'indagine permetterà di soffermarsi ulteriormente sull'esperienza del Pio Istituto dei Sordi di Milano, per meglio sviluppare le considerazioni qui solo accennate. In particolare, sarebbe interessante verificare la reale efficacia del percorso formativo proposto dall'Ente, al fine di comprendere le problematiche lavorative con cui si scontravano i giovani rientrati in società dopo il periodo di istruzione. D'altronde, la stessa esistenza della Casa-Lavoro lascia intuire che le difficoltà di inserimento nel contesto professionale e sociale fossero di non poco conto. Al di là della vicenda milanese, una pista di ricerca rilevante è di certo rappresentata dal dibattito pedagogico nazionale che si ipotizza essersi sviluppato intorno al tema dell'avviamento lavorativo dei sordi tra Otto e Novecento. Ad esempio, in un suo testo del 1934, il noto educatore Giulio Ferreri propose una riflessione in materia, mostrando come la questione suscitasse al tempo grande attenzione tanto in Italia quanto all'estero. Un approfondimento del contesto italiano consentirebbe dunque di ampliare le tematiche esplorate finora dagli studi storico-educativi sulla sordità, che a partire dalla metà degli anni Novanta hanno avuto il merito di gettare inedita luce sulle istituzioni scolastiche e sui loro protagonisti, nonché sui programmi, sui metodi e sulla manualistica adottata nella didattica (cfr. Morandini, 2015).

Bibliografia

- Casa Lavoro pei Sordoparlanti (1897). *Giulio Tarra*, 18, 164.
- Castelli M.T. (1983). *Il Pio Istituto sordomuti di Milano. Cenni storici*. Milano: NED.
- Cenedella C., Fumi G. (2015). *Oltre l'assistenza. Lavoro e istruzione professionale negli istituti per l'infanzia irregolare tra Sette e Novecento*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cerioni G.B. (1894). *Del lavoro professionale nel R. Istituto dei Sordomuti in Milano*. Milano: tip. S. Giuseppe.
- Debè A. (2014). «*Fatti per arte parlanti*». *Don Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda metà dell'Ottocento*. Milano: EDUCatt.
- Ferreri G. (1934). *L'avviamento dei Sordomuti al lavoro*. Milano: tip. S. Giuseppe.
- Fusina F. (2008). Il Pio Istituto sordomuti poveri di campagna di Milano e don Giulio Tarra (1854-1889). In R. Sani (Ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative* (pp. 251-292). Torino: SEI.
- Morandini M.C. (2015). L'educazione dei sordomuti: un significativo contributo alla storia della pedagogia speciale. In S. Ulivieri, L. Cantatore, F. Ugolini (Eds.), *La mia pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED* (pp. 125-132). Pisa: ETS.
- Tarra G. (1865). Programma generale per l'istruzione dei sordo-muti. In *Studii sui sordomuti e rendiconto degli istituti per quelli poveri di campagna della provincia di Milano. Annuario della Commissione promotrice della loro educazione pel 1864-1865*. Milano: tip. Boniardi-Pogliani.
- Taverna P. (1881). *Per l'esposizione industriale italiana 1881. Informazioni sull'Istituto dei Sordo-muti poveri di campagna in Milano*. Milano: Tip. S. Giuseppe.

Dall'apprendimento alla scoperta, dal lavoro al ruolo: McLuhan educatore nel villaggio dei nuovi media

Simone di Biasio

Ricercatore - Università degli Studi Roma Tre
simone.dibiasio@uniroma3.it

Nel 1967, all'alba di cambiamenti epocali nelle società occidentali, l'oscuro sociologo canadese Marshall McLuhan, visionario guru dei nuovi media, tiene una conferenza a Toronto davanti a un pubblico di docenti per conto del *Provincial Committee on the Aims and Objectives of Education* delle scuole canadesi dell'Ontario. Testimonianza di quell'incontro è la sua trascrizione sottoforma di saggio (con anche un post scriptum dell'autore) nel 1970 all'interno del volume "The best of times, the worst of times" della rivista "Intechange", una raccolta di interventi sullo stato dell'arte del sistema educativo in Canada in quegli anni. Il titolo è *Education in the electronic age* ed è un documento inedito in Italia molto rilevante, quasi un unicum nella produzione del massmediologo canadese, perché esplicitamente rivolto agli educatori. In realtà l'intera vicenda intellettuale di McLuhan è innervata da una vena pedagogica che guarda alla contemporaneità con un occhio sempre rivolto alle questioni educative, centrali per poter riorganizzare un mondo sconvolto dalla velocità dei mutamenti tecnologici, sociali e culturali. Basti pensare che già sul finire degli anni Sessanta McLuhan stava lavorando a un'opera che raccogliesse tutti i suoi scritti pedagogici, dall'inequivocabile titolo *On education*. Inoltre il suo lavoro più celebre, *Understanding Media* (1964), è il frutto di un progetto elaborato tra il 1959 e il 1960 per l'*U.S. Office of Education* (Ministero dell'Educazione USA) e la *National Association of Educational Broadcaster* (Associazione Nazionale Radiodiffusioni Educative) sugli effetti dei nuovi media sui più giovani: è in questo contesto che compare per la prima volta il concetto del mondo come villaggio globale (e del mondo come aula).

In *Education in the electronic age*, mai tradotto sinora in italiano, McLuhan enuclea alcune delle sue convinzioni già espresse in altri volumi e interventi, approfondendole in chiave pedagogica: "[...] under electronic conditions everything becomes a service industry, including education. Education is the biggest service industry in the world and it is only beginning. All things become service industries, banking included. The knowledge industries and the educational industry are the biggest in the world by far. I mean they make General Motors look very small indeed. The biggest amount of personnel, the biggest amount of investment by far exists in the educational sphere" (1970, p. 2). McLuhan è convinto che "The changes have gone on outside, not inside the school. The outside environment perhaps for the first time in history is, in term of information, many times more

heavily laden than the inside environment of the school. What is going on inside the school is puny and undernourished compared to what goes on the moment the child steps outside. [...] What goes on inside the school is an interruption of education, of the education available in the current environment” (1970, p. 1). Le parole di McLuhan sono taglienti, al solito provocatorie, tanto che definire la scuola una “interruzione dell’educazione” potrebbe apparire insostenibile per chi ogni giorno si impegna nella docenza, nell’amministrazione scolastica o nella ricerca pedagogica.

Il pensatore canadese è molto lucido nell’enucleare il carattere negativo della compartimentazione delle materie, della frammentazione del sapere, mentre “We are heading into a highly encyclopedic non-specialized world, like the world of the hunter” (McLuhan, 1970, p. 11), naturalmente del cacciatore di indizi, informazioni, sensi, significati. McLuhan avverte che nel sistema scolastico sta avvenendo un passaggio epocale, ovvero dall’istruzione alla scoperta, dovuto all’altissima mole di informazioni disponibili nell’ambiente. Se da una parte l’istruzione è una sorta di accumulo delle conoscenze note, dall’altra la scoperta (o ricerca, nel gergo mcluhaniano) è intesa come una sorta di allenamento educativo, un addestramento della percezione della realtà che ci circonda.

Si tratta istanze di rinnovamento che ritroviamo anche in movimenti come quello di Cooperazione Educativa (MCE), ispirato al pensiero di Célestin ed Elise Freinet, o di proposte che in quegli anni vengono sviluppate anche da altri studiosi, tra i quali Ivan Illich (1971) e l’italiano Francesco de Bartolomeis (1969), piuttosto vicini alle idee mcluhaniane.

La stessa rivoluzione che sta avvenendo nel campo dell’istruzione, secondo McLuhan, coinvolge anche il mondo del lavoro: i più giovani sentono di aver bisogno di un ruolo da rivestire all’interno di una istituzione sociale o aziendale. Ciò significa maggiore coinvolgimento, lo stesso che i giovani spendono nei nuovi media che hanno rivoluzionato i rapporti sociali. Come scriveva McLuhan già in *Understanding Media*, “Mentre nell’era meccanica della frammentazione il tempo libero era assenza di lavoro, o puro ozio, nell’era elettrica è vero il contrario. Ora che l’età dell’informazione richiede l’uso simultaneo di tutte le nostre facoltà, ci accorgiamo di riposare soprattutto quando siamo intensamente coinvolti, come del resto accadde sempre agli artisti, in tutti i tempi” (2015, p. 309). In un altro articolo di quegli stessi anni McLuhan si riferisce ancora a come sta cambiando il lavoro, motivo per cui occorre preparare i bambini e i giovani a questo mondo nuovo: “I nostri giovani oggi si trovano soprattutto di fronte al problema di crescere – questo è il nostro nuovo lavoro – ed è totale. Ma non è un lavoro, è un ruolo. Crescere è diventato, nell’era delle informazioni elaborate elettricamente, il compito principale dell’umanità. [...] Il lavoro, che riteniamo di dover avere di diritto, appartiene alla vecchia tecnologia meccanica dei dati classificati e dei compiti frammentati. Ora siamo circondati da un nuovo ambiente, fatto di compiti integrati, di conoscenze integrate e che richiede il riconoscimento dei modelli” (1967, p. 164).

Lo studioso canadese usa analogie piuttosto efficaci per spiegare meglio cosa

intende per ruolo e lavoro quando gli viene posta una domanda a riguardo da un docente tra il pubblico:

A mother does not have a job; she has a role; she has 60 jobs. A surgeon does not have a job; he has 40 jobs; that is a role. The top executive does not have a job; he has many jobs; that is a role. The role is a multitude of jobs in a syndrome, all tied together. An artist does not have a job; he is totally involved with all his energies all the time. That is a role: it is not work. You only begin to work when you fragment yourself into little specialist jobs. When you are making out your income tax, that is work. When you are performing some joyful thing, some hobby, that is play; that is involvement; that is a role. Role-playing means total involvement, the whole being, non-specialist. We are moving into a non-specialist age. We still talk and look in the rear-view mirror and think we are heading into specialization. We are heading into a highly encyclopedic non-specialized world, like the world of the hunter. The hunter knew everything. He had to in order to survive (McLuhan, 1970, pp. 10-11).

Un tale mutamento tocca inevitabilmente anche questioni identitarie, dal momento che il lavoro sta rapidamente mutando forma sotto la spinta delle innovazioni tecnologiche. Non abbiamo più posti di lavoro da ricoprire in particolari nicchie o fasce di produzione e la nostra identità non si sposa più con queste superate posizioni lavorative. Un tempo l'identità rispondeva a caratteri di sesso, nazionalità, background familiare, lavoro appunto, ma ciò non è più valido e, se la nostra posizione non è in linea con ciò che sentiamo davvero di essere, ciò genera scompensi cui è necessario rimediare attraverso percorsi di abbandono o di terapia di supporto psicologico. Per queste ed altre ragioni il lavoro di McLuhan si presenta ancora oggi, a più di cinquant'anni di distanza, notevolmente valido nel suo impianto teorico e nelle sue applicazioni pratiche. Se guardiamo al verbo inglese *play*, che McLuhan utilizza ripetutamente nel saggio al centro di questa riflessione, non avendo un univoco corrispondente nella lingua italiana, esso cela un'ineffabile ambiguità, legata proprio al gioco e al contempo all'interpretazione di un ruolo: in definitiva quando giochiamo lavoriamo, e quando lavoriamo giochiamo, letteralmente e seriamente.

Bibliografia

- Bruner J.S. (1966). *Dopo Dewey: Il processo di apprendimento nelle due culture*. Roma: Avio.
- Cambi F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- De Bartolomeis F. (1969). *La ricerca come antipedagogia*. Milano: Feltrinelli.
- Dewey J. (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.
- Gamaleri G. (2006). *Understanding McLuhan. L'uomo del villaggio globale*. Roma: Edizioni Kappa.
- Giannatelli R., Rivoltella P.C. (2003). *Media educator. Nuovi scenari dell'educazione, nuove professionalità*. Roma: Ucli.

- Hutchon K., McLuhan E., McLuhan M. (1977). *City as classroom. Understanding Language and Media*. Agncourt: The Book Society of Canada Limited.
- Illich I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
- Laeng M. (1984). *L'educazione nella civiltà tecnologica. Un bilancio consuntivo e preventivo*. Roma: Armando.
- McLuhan M. (1964). *Understanding Media. The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.
- McLuhan M. (1967) The Invisible Environment: The Future of an Erosion. *Perspecta*, 11, 161-167.
- McLuhan M., Fiore Q. (1968). *Il medium è il massaggio. Un inventario di effetti*. Milano: Feltrinelli.
- McLuhan M. (1970). Education in the electronic age. *Interchange*, 1, 1-12.
- McLuhan M. (2013). *Intervista a Playboy. Un dialogo diretto con il grande sacerdote della cultura pop e il metafisico dei media*. Milano: Franco Angeli.

Dagli strumenti di *educational evaluation* all'autovalutazione della professionalità del Pedagogista

Rossella D'Ugo

Professoressa Associata - Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"
rossella.dugo@uniurb.it

Andrea Lupi

Ricercatore - Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"
andrea.lupi@uniurb.it

1. L'*Early Childhood Education and Care* e il profilo professionale del Pedagogista

L'istituzione del sistema integrato di istruzione e formazione 0-6 anni richiede la messa a punto di dispositivi di progettazione curricolare e di nuovi strumenti di valutazione. Seguendo, infatti, il Quadro europeo dell'*Early Childhood Education and Care* vengono sottolineati due aspetti fondamentali quali la presenza di un Curricolo 0-6 che orienti la progettualità condivisa sulla base di una visione comune che comprenda finalità pedagogiche e approcci educativi che promuovano il pieno sviluppo delle potenzialità di ciascun bambino in modo globale (Punto 3. Curricolo) e una valutazione di tipo partecipativo, basata anch'essa su strumenti validi e attendibili, ma allo stesso tempo semplici ed immediati, che sia in grado di sostenere la qualità dell'offerta dei servizi (Punto 4. Monitoraggio e valutazione). Sovraordinato a questi principi, quello di una tipologia di formazione iniziale e in servizio (Punto 2. Formazione e condizioni di lavoro del personale) che sia caratterizzata da contenuti pratici, modalità formative riflessive, costrutti legati al mentoring, alla leadership pedagogica, ecc.

A partire da questi presupposti – nell'ambito del Master "*Coordinare nidi e scuole dell'infanzia nel sistema educativo integrato*", promosso dal Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Urbino Carlo Bo – si è deciso di intraprendere una *ricerca di tipo collaborativo* sostenuta da processi di *sperimentazione partecipata* a partire dalla voce degli attori coinvolti (studenti iscritti al Master e docenti conduttori del percorso formativo) con la finalità di mettere a punto uno strumento in grado di sostenere i Pedagogisti – impegnati nella promozione della qualità educativa e didattica del sistema 0-6 anni – nella:

1. definizione di un curricolo 0/6 anni che permetta una riflessione comune tra educatori e insegnanti in merito alla continuità 0-3/3-6 anni e alla promozione/raggiungimento degli specifici traguardi di competenza, monitorandone, di conseguenza, la qualità pedagogica e didattica del sistema 0-6;

2. sostenere lo sviluppo professionale degli operatori dei servizi (pedagogisti territoriali, coordinatori, educatori, ecc) in una logica di miglioramento continuo;
3. ri-definire il profilo professionale del Coordinatore pedagogico nelle sue sfaccettature (comunale, statale, ecc).

2. Uno strumento per l'autovalutazione della professionalità del Pedagogista

La prima fase attuata al fine di cominciare a costruire, allora, uno strumento in grado di sostenere la professionalità del Pedagogista impegnato nella promozione della qualità del Sistema 0-6 anni, è stata mirata alla disamina critica dei principali strumenti caratteristici del paradigma dell'*educational evaluation* (Bondioli, Ferrari, 2004) con l'obiettivo di indicarne gli elementi portanti per la definizione di un curriculum 0-6, al fine di individuare alcune traiettorie imprescindibili per la professionalità del pedagogista.

Da una prima analisi, gli strumenti che negli anni hanno sostenuto l'*educational evaluation*, si possono raggruppare in tre macroaree:

1. una prima area di strumenti mirati alla valutazione e, successivamente alla riflessione-riprogettazione, degli ambienti scolastici (spazi, materiali, ecc); sono strumenti, questi, potremmo anche dire, deputati all'analisi del *curricolo implicito* (Frabboni, 2002) dei servizi; tra questi possiamo ricordare: Avsi (Autovalutazione della Scuola dell'infanzia), Asei (Autovalutazione dei Servizi Educativi per l'infanzia), Griglia della giornata educativa, Svani (Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido), Sovasi (Scala di Osservazione e Valutazione della Scuola dell'Infanzia), Davopsi (Dispositivo per l'Analisi e la Valutazione dell'organizzazione pedagogica della scuola dell'Infanzia), SpaAM (Spazi Arredi e Materiali montessoriani);
2. una seconda area di strumenti, invece, è quella rappresentata dalle scale di valutazione mirate alla valutazione e, anche in questo caso, in un secondo momento, alla riflessione-riprogettazione, delle pratiche didattiche di educatori ed insegnanti dei servizi 0-6 anni; sono strumenti, questi, deputati al monitoraggio di quello che Frabboni chiama il *curricolo esplicito* (2002) attraverso l'analisi delle *pratiche degli attori* che i diversi servizi li vivono, progettandone la qualità. Tra questi citiamo: PraDISI (Pratiche Didattiche dell'Insegnante di Scuola dell'Infanzia), DNA (Didattica Natura Apprendimenti), SmeMo (Scelte di Metodo Montessori);
3. una terza area, infine, è data da strumenti che hanno già, come focus, la valutazione e la riflessione-riprogettazione in merito ad aspetti ben precisi del sistema 0-6 anni; tra questi gli strumenti Tra 0-6 e Spring.

La seconda fase di definizione di un nuovo strumento di autovalutazione della professionalità del Pedagogista – a partire dagli elementi individuati negli strumenti indagati nella prima fase e ritenuti imprescindibili per l'obiettivo che ci si

era posti – si è concentrata proprio sulla definizione di una prima bozza di strumento finalizzato a sostenere il ruolo di regia del coordinatore pedagogico.

I partecipanti al Master hanno rintracciato come caratteristiche fondamentali per un Pedagogista quelle di saper:

- a. individuare i bisogni formativi dei docenti e degli educatori dei servizi/delle scuole ed essere in grado di supportarli nelle scelte formative;
- b. porsi e proporsi come un leader positivo;
- c. coordinare il team docente ed educativo;
- d. guidare e orientare le scelte curriculari, organizzative, professionali del proprio team docente ed educativo;
- e. monitorare e valutare i processi di qualità.

A partire da queste prime aree, si è andato via via componendo lo strumento che presentiamo – nella sua architettura complessiva e ancora in fase di prima bozza (sarà, poi, infatti, necessario attuare processi di validazione e affidabilità) – di seguito (Tab. 1).

Aree /identità	Item
Presenza e conoscenza del contesto da coordinare	<ol style="list-style-type: none"> a. Il pedagogista deve essere presente almeno una volta alla settimana nella struttura b. Il pedagogista deve avere una buona conoscenza dello stile educativo del servizio e degli educatori c. Il pedagogista spiega e rappresenta la figura del servizio (alle famiglie, al territorio, ecc.)
Promotore di buone prassi educative	<ol style="list-style-type: none"> a. Il pedagogista si fa promotore di una equilibrata progettazione curricolare (controlla e si occupa del curricolo implicito-esplícito...) b. Il pedagogista si fa promotore della propria formazione continua/aggiornamento e ne condivide gli esiti c. Il pedagogista si fa promotore della formazione del team educativo
Team working - Saper lavorare con il team	<ol style="list-style-type: none"> a. Ascolto partecipativo b. Capacità di cooperazione c. Gestione delle criticità
Capacità di problem solving	<ol style="list-style-type: none"> a. Ascolto partecipativo b. Capacità di cooperazione c. Gestione delle criticità
Creativo	<ol style="list-style-type: none"> a. Pluralità di vedute b. Svolgimento di esperienze pratiche c. Vedere le cose da una prospettiva priva di pregiudizi
Comunicatore	<ol style="list-style-type: none"> a. Il pedagogista comunica con il team di educatori, gli ausiliari, ecc. b. Il pedagogista comunica con la famiglia (genitori, nonni, parenti, ecc.) c. Il pedagogista comunica con il territorio e la comunità

Mediatore	<ul style="list-style-type: none"> a. Il pedagogista media con la famiglia b. Il pedagogista media con le Istituzioni (con i portatori di interesse, professionisti, ecc.) c. Il pedagogista media in qualità di esperto nella risoluzione dei conflitti
Organizzatore	<ul style="list-style-type: none"> a. Il pedagogista è capace di orchestrare il team e ascoltare i vari punti di vista b. Il pedagogista riesce ad avere una visione globale c. Il pedagogista si assume la responsabilità delle scelte
Osservatore (monitoraggio, ecc.)	<ul style="list-style-type: none"> a. Il pedagogista deve avere una buona conoscenza degli strumenti per poter osservare b. Il pedagogista deve avere una capacità di utilizzo degli strumenti volti alla formulazione di obiettivi c. Il pedagogista deve monitorare gli obiettivi raggiunti e/o che sono ancora da raggiungere
Capacità relazionali (empatico, famiglie, territorio, servizi, creare rete)	<ul style="list-style-type: none"> a. Il pedagogista deve avere la capacità di saper collaborare con la vita e le attività del territorio b. Il pedagogista deve saper ascoltare e supportare le famiglie c. Il pedagogista deve saper creare un clima collaborativo e propositivo con il team

Tab. 1: Lo strumento SAP (*Scala di Autovalutazione Pedagogista*)

Bibliografia

- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Roma: Mondadori.
- Bondioli A., Ferrari M. (Eds.). (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Ferrari M. (2008). *AVSI. Auto Valutazione della Scuola dell'Infanzia*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Nigito G. (Eds.). (2008). *Tempi, spazi, raggruppamenti. Un dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della Scuola dell'Infanzia (DAVOPSI)*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Savio D., Gobetto B. (2018). *TRA 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*. Bergamo: ZeroSeiUp.
- Darder P., Mestres J. (Eds.). (2000). *ASEI. Autovalutazione dei servizi educativi per l'infanzia*, 1994. (Adattamento italiano di M.P. Gusmini). Milano: FrancoAngeli.
- D'Ugo R. (2013). *La qualità della scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Ugo R., Lupi A. (2017). *Valutare la qualità delle scuole e dei docenti nel metodo Montessori*. Bergamo: ZeroSeiUp.
- D'Ugo R., Schenetti M. (2022). *Didattica Natura Apprendimenti. DNA, Strumento di valutazione per la qualità dell'educazione all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F. (2002). *Il curricolo*. Roma-Bari: Laterza.
- Gariboldi A. (2007). *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.

- Harms T., Clifford R.M. (1994). *Sovasi. scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia*. (Adattamento italiano di M. Ferrari e A. Gariboldi). Bergamo: Junior.
- Harms T., Reid D.C., Clifford R.M. (1999). *Scala per la valutazione dell'asilo nido (SVANI)*. Milano: FrancoAngeli.
- Insegnamenti pedagogici del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Pavia (Eds.). (1993). *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Iori V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Lazzari A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: ZeroSeiUp.

Sostituire la spada con l'aratro: la scuola coloniale nella formazione degli italiani negli anni dell'Impero

Domenico Francesco Antonio Elia

Ricercatore - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

domenico.elia@uniba.it

1. Introduzione: l'espansione del lavoro italiano nelle colonie

Il presente contributo intende approfondire il ruolo svolto nei corsi scolastici di cultura fascista dalle pubblicazioni dell'Istituto Nazionale Fascista di Cultura (Isnenghi, 1975; Vittoria, 1982; Longo, 2000; Moss, 2007) nella costruzione di una mentalità coloniale che avrebbe dovuto preparare le giovani generazioni a trasformarsi in coloni agricoli nelle regioni africane sotto dominio italiano. Questo istituto, sorto nel 1925 per iniziativa di Giovanni Gentile, subì un'evoluzione nella seconda metà degli anni Trenta, allorché il Duce intervenne a modificare la sua denominazione in Istituto Nazionale di Cultura Fascista (INCF) all'interno del nuovo statuto dell'ente: questa trasformazione "cominciava a delineare il disegno di una 'cultura fascista', anzi 'integralmente fascista'" (D'Orsi, 2013, p. 3). I volumi pubblicati dall'INCF contribuirono a realizzare quel processo di educazione all'Oltremare, perché "potesse finalmente nascere la nuova Italia 'sborghesizzata' dei combattenti, dei contadini, degli operai" (Nello, 2020, p. 548). Il Fascismo, infatti, considerava le "colonie come luogo dell'espansione del lavoro italiano" (Labanca, 2002, p. 251), attribuendo in questo modo ai possedimenti oltremare una caratterizzazione populistica altrove assente. Negli anni Venti la Carta del Lavoro (1927) aveva sancito un rapporto ineguale tra il singolo individuo e lo Stato: allo stesso modo, inoltre, attribuiva un ruolo dominante "a quei popoli altamente civili i quali, abbisognevole di espansione, possano con facilità sfruttare a beneficio dell'umano consorzio territori ricchi di risorse e per nulla sfruttati, attualmente nelle mani di popolazioni incivili" (Istituto Nazionale Fascista di Cultura, 1935, pp. 3-4). All'interno dei caratteri propri del "modello coloniale italiano", dunque, una posizione preminente era occupata dalle "falangi del lavoro", che risultano, tuttavia sacrificate "dalla memorialistica edita o dalla letteratura, e in genere dalla memoria" (Labanca, 2002, p. 411).

2. L'educazione del cittadino-soldato

Nelle opere pubblicate dall'INCF emergeva il carattere circolare tra il ruolo del lavoratore e quello del soldato. Nel volume scritto da Bastico al termine della Cam-

pagna d'Etiopia (1935-1936), ad esempio, l'autore sottolineava l'effetto positivo derivato dall'arrivo di nuovi soldati italiani in Abissinia, i quali, svolgendo il duplice ruolo di difensori dell'Impero e di lavoratori indefessi, avrebbero cambiato il volto primitivo dell'Etiopia, sostituendo quanti avevano già prestato la loro opera di combattenti, che sarebbero tornati ai loro impieghi civili:

oggi soldati e legionari, stanno tornando alle loro case, ai loro campi, ai loro opifici, ai loro impieghi di pace: ed è in ognuno di essi la fierezza del dovere compiuto e l'orgoglio di aver contribuito al risorgere, dopo millenni di sosta, dell'impero di Roma! Altri volontari li sostituiscono per continuare la loro opera di combattenti e di apportatori di civiltà (Bastico, 1936, p. 21).

La necessità di sfruttare le colonie per favorire l'espansione del lavoro nazionale si fuse, alla vigilia dell'ingresso dell'Italia nel secondo conflitto mondiale, con le rivendicazioni imperialistiche sui territori occupati da altre potenze europee e già concupiti dalle ambizioni nazionali fin dall'Ottocento, come per esempio la Tunisia. Cataluccio, sfruttando abilmente un'affermazione rilasciata da Paul Leroy-Beaulieu (1843-1916) nel 1887, che definiva il protettorato francese africano come "una colonia italiana amministrata da funzionari francesi" (1939, p. 42), intese valorizzare lo sforzo apportato dagli emigranti italiani per rendere prospera la Tunisia, in contrasto con le deludenti politiche agricole francesi:

il piano dei lavori pubblici attuato dal Governo francese per far fronte alle prime esigenze della propria amministrazione costituì un richiamo potentissimo di mano d'opera e le nostre province meridionali, esuberanti di energie lavorative, risposero con prontezza alle necessità della Reggenza. [...] Non colla politica dei latifondi si trasformò lentamente il territorio tunisino. L'odierna prosperità la si deve alla piccola proprietà, quasi tutta italiana (Cataluccio, 1939, p. 44).

Emerge dalla lettura dei testi considerati il carattere civilizzatore del colonialismo italiano, rispetto a quello considerato "di rapina" esercitato da parte delle democrazie occidentali nei loro possedimenti oltremare (Gorla, 2016, p. 272). Le lande esotiche e primitive africane sarebbero scomparse, secondo la propaganda fascista, per effetto degli sforzi italiani, la cui azione non sarebbe stata qualificata come predatoria, ma civilizzatrice, "che al segno della spada aveva fatto seguire il solco dell'aratro" (Laforgia, 2004, p. 229). L'espansione fascista imperiale, causata principalmente da cause demografiche, sorgeva dunque perché si verificava un "fenomeno di sovrappopolazione [...]. Allora lo Stato procura di crearsi un impero coloniale proprio, suscettibile di assorbire l'eccesso di popolazione, affinché questa rimanga parte integrante della patria" (Battaglia, Michels, 1933, p. 914). Le modalità di conquista dell'Impero, tuttavia, nonostante la propaganda fascista sostenesse il contrario (cfr. Pareti, 1944, p. 245) non si distinguevano da quelle adottate dalle altre potenze coloniali: le popolazioni indigene

– ritenute incapaci di valorizzarle – furono costrette ad abbandonare le terre più fertili nelle mani degli italiani (Cagnetta, 1979, p. 41), dai quali Mussolini si attendeva un duplice sforzo in ottica militare e civile: “voi dovete armonizzare il combattente col lavoratore, il soldato con il colonizzatore. I legionari romani, dopo aver conquistato le colonie, deponevano la daga, aprivano le strade, dissodavano il terreno” (Polezzi, 2003, p. 37).

3. Conclusioni

I volumi editi dall'INCF concorsero così attivamente al processo di costruzione di una “scuola coloniale”, intesa come quell'aggregato di enti e istituzioni – ivi incluso l'ordinamento scolastico – che guardavano con favore all'espansione coloniale (Deplano, 2015, p. 20). Nella propaganda fascista la colonia diventò dunque

il contesto più appropriato in cui il bianco può raggiungere la piena mascolinità proprio perché luogo in cui si risolve la contraddizione apparentemente insanabile tra le sue due componenti: da un lato gli istinti virili primordiali e selvaggi, dall'altro l'intelligenza e la cultura acquisite con la modernità e la civilizzazione (Stefani, 2003, p. 46).

Gli esiti di questo “lavoro minuzioso della propaganda coloniale e ‘razziale’, cresciuta in maniera esponenziale negli anni del fascismo” (Gabrielli, 2015, p. 226) sono perdurati oltre i confini temporali dell'esperienza italiana in Africa, producendo l'inafasto risultato di una generazione di italiani convinti di aver civilizzato i popoli coloniali, missione alla quale avrebbero rinunciato a malincuore solamente per effetto della sconfitta conseguita al termine della Seconda guerra mondiale.

Bibliografia

- Bastico E. (1936). La guerra in Africa orientale. Conversazione tenuta all'Istituto di cultura fascista di Alessandria il 24-11-1936. *Quaderni dell'Istituto di Cultura Fascista di Alessandria*, 1, 1-22.
- Battaglia F., Michels R. (1933). Imperialismo. In *Enciclopedia italiana* (p. 914). Roma: Treccani.
- Cagnetta M. (1979). *Antichisti e impero fascista*. Bari: Dedalo Libri.
- Cataluccio F. (1939). Italia e Francia in Tunisia: 1878-1939. *Quaderni dell'Istituto Nazionale di Cultura Fascista*, 4, 1-47.
- Deplano V. (2015). *L'Africa in casa: propaganda e cultura coloniale nell'Italia fascista*. Firenze: Le Monnier.
- d'Orsi A. (2013). *Il fascismo, gli intellettuali e la politica della cultura*. Retrieved March 21, 2023, from http://www.mac.usp.br/mac/conteudo/academico/publicacoes/anais/modernidade/pdfs/ANGELO_ITA.pdf

- Gabrielli G. (1934). *Imperialismi moderni*. Roma: Istituto Nazionale Fascista di Cultura.
- Gabrielli G. (2015). *Il curriculum "razziale". La costruzione dell'alterità di "razza" e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*. Macerata: EUM.
- Gorla F. (2016). La costruzione ideologica del 'sistema imperiale mediterraneo' fascista. L'Enciclopedia italiana, il modello "romano-italiano" e il modello "cartaginese-demoplutocratico". In G. Conte, F. Filioli, V. Torreggiani, F. Zaccaro (Eds.), *Imperia. Lo spazio mediterraneo dal mondo antico all'età contemporanea* (pp. 271-294). Palermo: New Digital Frontiers.
- Isnenghi M. (1975). Per la storia delle istituzioni culturali fasciste. *Belfagor*, 3, 249-275.
- Istituto Nazionale Fascista di Cultura (1935). *Appunti sulle questioni coloniali in rapporto al conflitto italo-abissino*. Reggio Emilia: Tip. R. Lolli.
- Labanca N. (2002). *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*. Bologna: il Mulino.
- Laforgia E.R. (2004). *Il colonialismo spiegato ai fanciulli*. In L. Finocchi, A. Gigli Marchetti (Eds.), *Editori e piccoli lettori* (pp. 210-239). Milano: FrancoAngeli.
- Longo G. (2000). *L'Istituto nazionale fascista di cultura: da Giovanni Gentile a Camillo Pelliccioli (1925-1943). Gli intellettuali tra partito e regime*. Roma: A. Pellicani.
- Moss M.E. (2007). *Il filosofo fascista di Mussolini. Giovanni Gentile rivisitato*. Armando: Roma.
- Nello P. (2020). *Storia dell'Italia fascista 1922-1943*. Bologna: il Mulino.
- Pareti L. (1944). *Passato e presente nella storia d'Italia: saggio storico-politico*. Venezia: Casa editrice delle edizioni popolari.
- Polezzi L. (2003). Imperial reproductions: the circulation of colonial images across popular genres and media in the 1920s and 1930s. *Modern Italy*, 1, 31-47.
- Stefani G. (2003). Maschi in colonia. Gli italiani in Etiopia (1935-1941). *Genesis*, 2, 33-52.
- Vittoria A. (1982). Totalitarismo e intellettuali: l'Istituto Nazionale Fascista di Cultura dal 1925 al 1937. *Studi Storici*, 4, 897-918.

L'ENAIP dal 1962 al 1972. Un ente di formazione professionale nella stagione del centrosinistra

Angelo Gaudio

*Professore Ordinario - Università degli Studi di Udine
angelo.gaudio@uniud.it*

L'ENAIP, Ente nazionale ACLI Istruzione Professionale, fondato nel 1951 è tuttora una rilevante realtà della formazione professionale, settore in cui la presenza di operatori del terzo settore di matrice cattolica, si pensi ad esempio a quelli legati ai salesiani come il CNOS (Centro Nazionale Opere Salesiane) e il CIOFS – FP (Centro Italiano Opere Femminili Salesiane – Formazione Professionale), è una delle presenze più antiche e significative. Nel periodo indagato le vicende di politica scolastica generale si intrecciano con la vicenda complessiva delle ACLI, che a sua volta si intrecciò con le vicende politiche del centro sinistra e con la stagione del Concilio e della sua prima ricezione. Non meno rilevante il nesso con la stagione dei movimenti studenteschi ed operai. Rispetto alla vicenda complessiva delle ACLI è molto rilevante il congresso del 1972 che segna la fine del collateralismo rispetto alla Democrazia Cristiana.

1. Due libri di testo per i corsi ENAIP

Il manuale *Io sono un cittadino* (S.A., 1965) costituisce un caso interessante di uso politico pedagogico della storia, tenuto anche conto della data di pubblicazione e del committente, e offre una trattazione che unisce al carattere giuridico una lettura breve ma orientata della storia d'Italia. Il testo propone interpretazioni storiografiche fortemente orientate in qualche caso ai limiti della forzatura come quella secondo cui:

Il Risorgimento non fu solo una lotta per l'unità nazionale ma anche per la democrazia e anche ormai consolidate nel discorso pubblico sulla Resistenza: La resistenza non rappresentò soltanto la lotta contro l'oppressore nazista: fu la partecipazione di tutte le forze popolari alla costituzione di uno stato democratico insieme ad altre ormai del tutto datate come la riduzione del fascismo come obbedienza a un capo.

Redatto da uno degli assistenti ecclesiastici centrali delle ACLI, presbitero della diocesi di Sansepolcro, venne molto positivamente segnalato da "La Civiltà cattolica", in quanto è uno strumento agile ma con un ampio uso di citazioni dalle

Scritture e una ricezione del più recente magistero di Giovanni XXIII e di Paolo VI, concludendo con una silloge dal catechismo di Pio X di cui si auspicava la memorizzazione (Rossi, 1968).

2. La rivista “Formazione e lavoro”

La pubblicazione periodica che ne è tuttora la vetrina anche esterna è “Formazione e lavoro” (Causarano, 2011), diretta in quel periodo da Giovanni Gozzer, allora una delle voci più autorevoli dell'amministrazione e del discorso pedagogico non accademico, che aveva dedicato una monografia ai problemi dell'istruzione professionale (Gozzer, 1958). Ospitò anche autorevoli firme di accademici destinati a diventare autorevoli, o talvolta già tali, come quelle di Ettore Gelpi, Mauro Laeng, Mario Alighiero Manacorda, Mario Mencarelli, Vittorio Telmon e Aldo Visalberghi e Torsten Husen e di protagonisti di rilievo in tema di economia ed istruzione quali Gino Martinoli (Lavista, 2008) che testimonia come oltre a un impegno organizzativo vi fosse anche uno sforzo di riflessione che passava anche attraverso una consapevolezza comparativa. L'idea di formazione professionale è inevitabilmente in relazione a un'idea di società e di educazione, tenendo presente che l'Italia passò in quel decennio dall'ottimismo del boom ad una stagione di parziali riforme nel contesto globale della fine dei trenta gloriosi e delle relative certezze di uno sviluppo senza limiti e senza ombre ad una crisi del modello di sviluppo e del sistema politico particolarmente acuta. L'ente produsse anche una specifica manualistica destinata ai propri docenti, con particolare attenzione per l'educazione civica e per quella che il linguaggio dell'epoca definiva “formazione dei disadattati e dei subnormali”.

La rivista è rilevante anche rispetto alla complessiva vicenda delle ACLI perché ne era direttore Livio Labor (Sircana, 2004) che appunto veniva dall' ENAIP, era stato direttore dell'Enaip Lombardia, ma sarà complessivamente una vicenda umana e culturale che attraversa le diverse stagioni del cattolicesimo italiano in un lungo periodo. Nelle pagine della rivista si ritrovano molti nomi di diverse generazioni di intellettuali e la persistenza di una cultura della programmazione. Il primo editoriale (Pozzar, 1963) giustificava la scelta della formula dei numeri monografici esprimendo una volontà di presenza culturale non contingente certamente ambiziosa ma che almeno dal punto di vista culturale possiamo giudicare riuscita anche se solo in parte valorizzata dalla storiografia storico educativa (Causarano, 2011). Come ricordato da uno dei protagonisti

I fascicoli monografici della rivista che furono editi in quella fase possono fornire una traccia testimoniale di quanto ho appena detto; essi sono infatti buona dimostrazione dello sforzo di innovazione e di ampliamento della nostra influenza, anche culturale, che allora riuscimmo a promuovere ed anche a mettere in campo (Acquaviva, 2016).

Nello stesso primo numero un articolo di Livio Labor rivendicava la positività della pluralità delle presenze organizzative e istituzionali, la pluralità degli enti di formazione e le competenze di due diversi ministeri come necessari alla necessaria flessibilità richiesta da una efficace formazione professionale che a suo parere poteva e doveva essere una compiuta realtà educativa e non meramente addestrativa (Labor, 1963)

Molte rilevanti voci si confrontarono sul tema dell'educazione permanente in una prospettiva che oggi può sembrare quasi banale ma allora non era tale di Long life learning; tra queste quella di (Mencarelli, 1966). Significative riflessioni venivano dedicate anche alla vicenda dell'educazione civica, nel 1967 Gozzer ne tracciava un bilancio problematica ma aperto alla speranza su quanto avvenuto dal 1958 ad allora (Gozzer, 1967).

3. Conclusioni provvisorie

Nel 2016 Acquaviva ha ripercorso con lucidità e nostalgia quella stagione sottolineando come un quadro ordinamentale che regalava ai soggetti operativi allora in campo – e che nella formazione professionale erano prevalentemente privati – una finestra di opportunità e quindi di potenzialità realizzative alta, destinata a prolungarsi almeno per un decennio e che non si sarebbe più ripresentata dopo. Il giudizio complessivo era quello di una occasione perduta e irripetibile, quasi come un lampo di luce nel buio (Acquaviva, 2016).

Quel lungo decennio – che, ripeto, fu molto favorevole ma anche sanamente provvidenziale per i destini dell'ENAIIP – con l'avvio degli anni '70 prese realmente a volgere verso altre direzioni, portandosi dietro non pochi degli aspetti positivi che ci avevano sostenuto in quegli anni e che purtroppo non erano destinati a ripresentarsi davanti ai nostri occhi. Rispetto ad essi voglio tornare francamente a riconoscere che allora non fummo in grado di vedere, di questo giro di boa epocale, né i preannunci infausti né le pericolosità ed i danni sociali e formativi che ne sarebbero derivati e che ne costituirono il lascito dannoso rispetto ai suoi esiti finali. Preoccupazioni non dissimili erano state in realtà accennate nello studio di Labor (Labor, 1963).

Lo stesso Gozzer avrebbe lasciato l'amministrazione scolastica nel 1974 e ormai nuovi protagonisti si affermavano in quell'ambito con esperienze come quelle delle 150 ore (Dati, 2022). Ritroveremo peraltro il pedagogista trentino ancora voce autorevole ma in altri luoghi e con altre posizioni (Gaudio, 2018; 2021; 2023).

Bibliografia

- [S. A.] (1965). *Io sono un cittadino. Testo adottato nei corsi ENAIIP*. Milano: Bompiani.
- Acquaviva G. (2016). *Passato e futuro della Formazione professionale. Formazione e Lavoro*, 1.

- Causarano P. (2011). Prima del Sessantotto: educazione e scuola nelle riviste di area sindacale fra gli anni Cinquanta e Sessanta. In N.S. Barbieri, E. Marescotti (Eds.), *Apuntamenti con l'educazione. Processi formativi, scuola e politica nella stampa periodica* (pp. 47-66). Padova: CLEUP.
- Dati M. (2022) *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo. L'esperienza delle 150 ore*. Canterano (RM): Aracne.
- De Giorgi. F. (2016). *La repubblica grigia*. Brescia: La Scuola.
- Gaudio A. (2018). Comparative Education Discourse in Italy After WWII: The case of Giovanni Gozzer. *Rivista di storia dell'educazione*, 5(2), 17-28.
- Gaudio A. (2021) Giovanni Gozzer and the reform of secondary schools in Italy during the Seventies. *Rivista di storia dell'educazione*, 8(1), 61-69.
- Gaudio A. (2023). Giovanni Gozzer e la scuola cattolica. In A. Sanzo, L. Silvestri (Eds.), *Giovanni Gozzer e la riforma della scuola italiana nel dopoguerra*. Roma: Roma Tre-Press.
- Lavista F. (2008). *Martinoli Gino*. https://www.treccani.it/enciclopedia/gino-martinoli_%28Dizionario-Biografico%2.
- Gozzer G. (1967). L'insegnamento dell'educazione civica nella scuola italiana. *Formazione e Lavoro*, 23, 24-27.
- Labor L. (1963). Movimento operaio e formazione professionale. *Formazione e Lavoro*, 1, II-III.
- Labor L. (1965) Orientamento professionale. sistema formativo e libertà dell'uomo *Formazione e Lavoro*, 11.
- Mencarelli M. (1966). Per la definizione di alcuni termini. *Formazione e Lavoro*, 17, 42-45.
- Pozzar V. (1985). *Quarant'anni di ACLI... Da espressione della corrente sindacale cristiana a movimento sociale dei lavoratori cristiani*. Roma: Formazione e lavoro.
- Pozzar V. (1963). Biglietto da visita. *Formazione e Lavoro*, 1, I.
- Pisoni Carlesi I. (1964). Azione sindacale e intervento nelle strutture extra-scolastiche della formazione professionale. *Quaderni di rassegna sindacale*, 5, 15-18
- Rossi E. (1965). *Io sono un cristiano Storia della salvezza*. Milano: Bompiani.
- Sircana G. (2004). *Labor Livio*. https://www.treccani.it/enciclopedia/livio-labor_%28Dizionario-Biografico%29/.

Una storia a più voci: ostetriche e madri si raccontano. Nascere in casa tra gli anni Cinquanta e Settanta del Novecento

Elisa Mazzella

*Docente a contratto - Università Cattolica del Sacro Cuore
elisa.mazzella@unicatt.it*

1. Premessa

Il periodo che va dagli anni Venti ai Settanta del secolo scorso segnò una profonda rivoluzione nella storia del parto: il trasferimento dalla casa all'ospedale non solo per i parti distocici, ma anche per quelli fisiologici. Nell'arco di cinquant'anni, seppur con diverse cronologie, questa tendenza si impose in tutti i paesi occidentali: da luogo riservato alle madri nubili e/o povere, l'ospedale divenne il luogo per eccellenza, dove le donne di tutte le condizioni e classi sociali sceglievano di partorire. Questo processo fu più lento in Italia, dove fino agli anni del secondo dopoguerra il 95% dei parti si svolgeva ancora in casa.

Fino agli anni Quaranta le levatrici godevano di una forte legittimazione sociale: la funzione pubblica della professione si sviluppò, non solo grazie alla considerazione sociale ottenuta attraverso l'istituzione delle condotte ma anche per le variabili legate al contesto socio-economico (Gissi, 2006). L'Italia di questi anni, infatti, non aveva ancora conosciuto lo sviluppo industriale e la popolazione viveva per lo più nelle campagne, dove prevalevano la reciprocità e lo scambio di tipo comunitario. In tale contesto nascita e parto erano vissuti come un'esperienza di valore da condividere con la collettività (Spina, 2009).

A seguito degli importanti cambiamenti economici, sociali e culturali avvenuti a partire dagli anni Cinquanta, si avviò anche nella nostra penisola la progressiva ospedalizzazione del parto. Il boom economico, il fenomeno dell'urbanizzazione e l'ingresso delle donne nel mercato del lavoro determinarono, infatti, la spersonalizzazione della nascita e l'allontanamento dalla figura dell'ostetrica condotta, punto di riferimento sulla scena del parto dall'inizio del secolo (Spina, 2014). Il rifiuto del rischio per sé e per il bambino giocò un ruolo cruciale nell'orientare la scelta delle donne, che iniziarono a preferire la sicurezza che l'ospedale offriva, piuttosto che l'intimità della casa per dare alla luce il proprio figlio. Questo mutamento di luogo comportò un cambiamento radicale della cultura del parto: da evento interno alla sfera familiare e comunitaria divenne gradualmente un atto medico, regolato da rituali ospedalieri, che ridisegnavano anche l'identità professionale dell'ostetrica. Il parto, considerato alla stregua di qualsiasi altro ricovero e regolato dalle norme presenti negli altri reparti, andava così a perdere del tutto la sua specificità, la partoriente si trasformava in paziente e la relazione madre-figlio

era scandita da pratiche e tempi stabiliti dalle indicazioni della nuova puericultura. Il cerimoniale ospedaliero non prevedeva, infatti, l'intimità, la riservatezza e la considerazione di bisogni particolari. A questo mutamento sostanziale si affiancò progressivamente anche il massiccio ingresso delle condotte ostetriche in ospedale e il conseguente declino, fino alla definitiva scomparsa nel 1978, dell'attività libero-professionale (Filippini, 2017).

2. Nascere in casa: le testimonianze delle madri

Questo intreccio di fattori emerge con evidenza dalle testimonianze delle donne che hanno partorito in quegli anni e dalle storie professionali delle ostetriche che hanno vissuto gli importanti cambiamenti legati alla loro professione (Filippini, 1983; Lanzardo, 1985; Orrù, Putzolu, 1994). Il presente contributo si sofferma sulla biografia e l'operato della sig.ra Anna Lavezzari Gropelli, ostetrica condotta attiva sul territorio di Varese dalla metà degli anni Trenta alla metà degli anni Settanta del Novecento. La ricostruzione della storia professionale della signora Lavezzari, basata sulla raccolta e l'analisi delle testimonianze orali di dieci donne che hanno partorito con lei¹, consente di approfondire alcuni degli snodi fondamentali legati alla professione ostetrica e di gettare luce sui cambiamenti legati all'evento nascita nel secolo scorso di cui si è parlato sopra.

Dai racconti delle donne intervistate emerge subito la differenza tra i rituali del parto in casa e quelli ospedalieri. Se da un lato, infatti, l'ospedale garantiva la sicurezza e la gestione di rischi e imprevisti, dall'altro, però, sacrificava quella fiducia e quella prossimità che caratterizzavano l'operato dell'ostetrica condotta. Interessanti sono, ad esempio, le parole di Caterina:

Una volta non si facevano tutte quelle visite lì. Una a sei mesi e poi da lì mi ha curato la signora Anna fino a nove mesi. Andavo su e lei ascoltava, come andare dal dottore. [...]. Era così puntuale, ascoltava bene quello che si diceva, non parlava a vanvera. E chiedeva, ti faceva parlare. C'era meno paura. Adesso si inizia a due mesi tutte quelle cure. [...] Se una persona la chiamava è perché aveva fiducia, se no non la chiamava².

Significativa è anche la testimonianza di Olivia:

Se uno si sente più tranquillo ad avere una persona al fianco, lei andava bene. È un aiuto. Il dolore ce l'hai addosso te, però avere lì una persona

- 1 Le fonti utilizzate nel presente lavoro sono riprese da S. Gropelli, *Per un'educazione alla nascita. Voci di ostetriche e madri di ieri e di oggi* (Tesi di laurea triennale in Scienze dell'Educazione della Formazione dell'Università Cattolica del sacro Cuore di Milano; relatrice: prof.ssa E. Mazzella; A.A: 2015-2016).
- 2 Intervista alla signora Caterina Bertagna Acchini, Varese, 18 maggio 2016.

che conosci, che ti conosce, che sa almeno chi sei ti dà un po' di aiuto, perché in quel momento perdi tutto. Ci vuole pazienza, costanza³.

Nelle due interviste citate si parla di puntualità e competenze specifiche, ma anche di ascolto, fiducia e presenza. La signora Anna sapeva trasmettere tranquillità e fiducia durante la gravidanza, il travaglio e soprattutto durante il puerperio. Alcune delle donne intervistate hanno messo a confronto la loro esperienza di parto in casa con quella vissuta dalle figlie e da conoscenti in ospedale e hanno osservato quanto sia importante la presenza di una figura che non sia solo depositaria di un sapere e una tecnica ma che conosca la partoriente o sia almeno in grado di stabilire una relazione empatica. Riportiamo, a titolo esemplificativo, il racconto di Clara:

Prima del parto veniva, mi toccava e diceva: «è bello, è in posizione buona, stai tranquilla, vedrai che va tutto bene». [...] Ci vorrebbero ancora quelle levatrici lì, di una volta. Lei ogni tanto veniva e toccava adesso fai tutti quegli esami che vedi, una volta non c'erano, toccava [...] si creava una confidenza⁴.

La confidenza di cui parla Clara si creava durante la gravidanza e proseguiva nelle settimane dopo il parto ad esempio nell'insegnare, con discrezione e semplicità, tutte le pratiche di accudimento del bambino. La presenza dell'ostetrica nel periodo del puerperio era fondamentale non soltanto per l'insegnamento delle pratiche di accudimento ma anche per accogliere i bisogni e le fatiche delle madri, garantendo così la continuità dell'assistenza proprio nel periodo più delicato e complesso che una madre affronta. La testimonianza di Rosa nel ricordare le settimane dopo il parto appare significativa al proposito: “guardavo sempre dalla finestra se veniva a casa alla sera. Ero contenta perché così veniva qualcuno, potevo parlare. Io con la sciura Anna... si parlava un po' di tutto... Per me è stata un aiuto”⁵. Ancora più esplicito risulta il ricordo di Enrica:

Era un supporto di un'ora che tu aspettavi. Anche se avevi qualche problema che era successo il giorno prima sapevi a chi dirlo. Era una presenza importante in quel momento [...]. È stata una sicurezza per tutta la famiglia, mio marito sapeva che non ero sola e diceva: “se hai bisogno chiama la signora Anna e posso stare tranquillo”⁶.

Quest'ultima fonte ma in generale tutte le memorie raccolte permettono di volgere lo sguardo a ciò che avveniva intorno all'evento nascita oltre la legge e le istituzioni e di cogliere, in una storia di lunga durata, continuità e fratture, l'intreccio tra progresso, innovazioni e competenze specifiche da un lato e bisogni,

3 Intervista alla signora Olivia Lodi Hauser, Varese, 23 maggio 2016.

4 Intervista alla signora Clara Cattaneo Conti, Varese, 20 maggio 2016.

5 Intervista alla signora Rosa Brogini Lodi, Varese, 23 maggio 2016.

6 Intervista alla signora Enrica Scipione Piccaluga, Varese, 17 giugno 2016.

passioni e sentimenti dall'altro. Una storia a più voci, di donne, uomini e bambini, ognuno con le sue ragioni e le sue istanze, che ancora oggi ci interroga. Quanto accaduto l'8 gennaio 2023 ad una madre e al suo neonato all'ospedale Pertini di Roma ci porta ad avanzare alcuni spunti di riflessione. La prima riguarda l'idea di maternità e lo stereotipo, incalzato e incoraggiato dai media e dalla società stessa, di una madre che non può vacillare, non può e non deve sentirsi stanca. A questo si aggiunge l'idea di un sapere implicito, l'istinto materno, che certamente è presente ma non in termini assoluti come si vorrebbe far credere. La seconda riflessione riguarda la formazione del personale, che oltre alle competenze specifiche in ambito sanitario dovrebbe essere preparato per accogliere le umane fragilità che, troppo spesso, vengono ancora ignorate. Con questo non si intende indulgere a una nostalgia delle tradizioni, né tantomeno reintrodurre nella nascita le pratiche e gli errori commessi da levatrici e medici in passato. Si auspica, però, che la ricerca, anche storico-educativa, possa favorire un proficuo dialogo tra l'ambito della sicurezza fisica e la sfera affettiva.

Bibliografia

- Filippini N.M. (1983). *Noi quelle dei campi. Identità e rappresentazione di sé nelle autobiografie di contadine veronesi nel primo Novecento*. Torino: Gruppo Editoriale Forma.
- Filippini N.M. (2017). *Generare, partorire, nascere. Una storia dall'antichità alla provetta*. Roma: Viella.
- Gissi A. (2006). *Le segrete manovre delle donne. Levatrici in Italia dall'Unità al fascismo*. Milano: Guerini & Associati.
- Lanzardo L. (1985). *Il mestiere prezioso. Racconti di ostetriche*. Torino: Gruppo editoriale Forma.
- Orrù L., Putzolu F. (Eds.). (1994). *Il parto e la nascita in Sardegna tra tradizione e medicalizzazione*. Cagliari: Cuec.
- Spina E. (2014). La professione ostetrica: mutamenti e nuove prospettive, *Cambio*, 7, 53-63.
- Spina E. (2009). *Ostetriche e Midwives. Spazi di autonomia e identità corporativa*. Milano: FrancoAngeli.

Docimologia e orientamento professionale: una chiave di lettura storica

Matteo Morandi

Ricercatore - Università degli Studi di Pavia
matteo.morandi@unipv.it

La letteratura docimologica internazionale ha ormai chiarito che la valutazione ricopre a scuola diverse funzioni, tutte a vario titolo orientative, a seconda del momento in cui si collocano all'interno del processo d'insegnamento-apprendimento. In ogni caso, due logiche di fondo la governano: una logica del "controllo", volta ad accertare e documentare gli esiti di tale processo, e una logica dello "sviluppo", indirizzata a potenziare quest'ultimo e i suoi risultati.

Ne deriva che lo storico interessato a ricostruire la pratica del voto scolastico e il suo ruolo sociale non potrà non tener conto di tutti questi aspetti, che ne fanno un oggetto complesso e a tratti sfuggente della ricerca educativa.

1. Un vuoto storiografico

Anzitutto occorre intendersi sui termini. La parola "controllo" assume in particolare una duplice valenza, che la lega da un lato all'azione di vigilanza come indice di un rapporto di potere¹, dall'altro all'attività di verifica della correttezza o regolarità di un fatto o di un'operazione sulla base di obiettivi prestabiliti. Entrambi i significati compaiono nella storiografia sul voto, che ne ha sottolineato, foucaultianamente, ora il carattere contabile (ad es. Hoskin, 1979 e Hoskin, Macve, 1986), ora l'aspetto emendativo (Bugnard, 2004), ora la natura regolativa in relazione e a superamento di quella selettiva (sul passaggio e la coesistenza fra le due nature, sempre a titolo esemplificativo: Perrenoud, 1998; Merle, 2015; Morandi, 2020). Minore, ma non trascurabile rilievo è stato dato poi, sempre in sede storiografica, alla nascita della docimologia in quanto "scienza degli esami" (Martin, 2002a), come pure, in tempi più vicini, alla comparsa di altre dimensioni educative ugualmente giudicabili in un'ottica di sviluppo (ad es. il contesto scolastico: Ferrari, 2003).

Viceversa, non sufficientemente sondato in questa storia risulta il ruolo dell'orientamento professionale nei suoi rapporti con la psicologia applicata, di re-

1 Il che ne spiega il "notevole rigetto" nel linguaggio pedagogico italiano: cfr. Gattullo (1985, p. 51, nota 2).

cento fatti oggetto di studio per la Francia da Jérôme Martin (2020). Punto di contatto fra i tre filoni di ricerca – quello del lavoro, quello della psicologia come scienza autonoma e quello di una pedagogia che, influenzata dagli stimoli offerti dall'*éducation nouvelle*, andava scoprendo a cavallo tra Otto e Novecento la sua vocazione sperimentale (De Landsheere, 1986/1988) – è rappresentato dal concetto di attitudine, indagato soprattutto dagli psicologi, pur senza giungere mai a un consenso unanime (cfr. Gemelli, 1947, pp. 40 sgg.).

All'inizio è l'esigenza tayloriana di collocare l'uomo giusto al posto giusto a ispirare una valutazione al servizio della selezione e dell'orientamento professionale, tema sul quale scarseggiano ad oggi analisi comparative (si vedano Martin, 2002b; *A History of Vocational Education*, 2004) o addirittura mancano, almeno per l'Italia, contributi storiografici specifici. L'argomento trova uno scoglio nella sua collocazione intermedia fra diversi settori di ricerca ancor prima che fra diversi approcci tematici. Il che comporta lavorare sulle intersezioni fra la storia dei sistemi produttivi (nei suoi caratteri economici, scientifico-tecnologici, istituzionali, sociali e formativi: si pensi soltanto al tramonto dell'apprendistato come pratica di socializzazione dell'infanzia) e le storie specifiche della psicologia e della pedagogia (nei loro risvolti teorici, disciplinari e professionali).

2. Storia dell'educazione e pedagogia sperimentale

Tanto la docimologia quanto l'orientamento afferiscono a una pedagogia che, in polemica con l'impostazione tradizionale di stampo filosofico, ha fatto propria per molto tempo, a partire dal primo Novecento, l'"idea della traducibilità dei fatti educativi in indici numerici" (Montalbetti, 2002, p. 51). Senza contare che l'educazione, per sua natura, è costitutivamente orientativa in quanto progettuale (Girotti, 2006). Tuttavia, sia la storia della docimologia sia quella dell'orientamento – coi suoi test, i reattivi e il concetto di selezione – appaiono dominate ancor oggi dagli "sperimentalisti", le cui interpretazioni del passato riflettono talvolta un eccesso di autoreferenzialità.

Va da sé che la questione dei metodi e degli strumenti più adatti a valutare lo scolaro ai fini dell'orientamento professionale (se per professione s'intende uno dei momenti principali di realizzazione dell'individuo adulto) ha percorso gran parte della vicenda docimologica. Il problema è, ed è stato fin dalle origini, quello di stabilire quali fra questi strumenti e metodi garantisca maggior attendibilità, o ancora fino a che punto l'insegnante-educatore sia in grado, nell'esercizio del suo ruolo, di espletare tale compito. Sappiamo che Piéron, padre della docimologia e fondatore dell'*Institut national pour l'orientation professionnelle* in Francia, mentre propose la figura dell'orientatore e dello psicologo scolastico, preferì affidare al docente stesso, adeguatamente formato, funzioni docimologiche a premessa e fondamento di una nuova impostazione didattica (Santelli, 1968, p. 123). Viceversa, Gemelli dubitò con Musatti che l'insegnante, in quanto "uomo che ha risolto il proprio problema della scelta professionale in un modo del tutto spe-

ziale, non abbandonando la scuola ma stabilmente inserendovisi” (il che è dovuto, dicevano i due illustri psicologi, non sempre e non tanto a “una specifica vocazione per l’insegnamento”, ma a “una interiore incapacità o ritrosia a distaccarsi dalla vita degli studî”), sia capace, anche in questo caso senza una preparazione specifica, di operare quella conversione necessaria del problema dalla scelta del successivo percorso scolastico alla scelta della professione vera e propria (Gemelli, 1947, p. 112).

Sappiamo inoltre che nel secondo dopoguerra la lettura di Dewey, come quella di Buyse – per limitarci a due soli esempi fondativi di altrettante tradizioni docimologiche italiane: quella laica raccolta attorno alla rivista *Scuola e città* di Firenze e quella cattolica facente capo al Pontificio Ateneo Salesiano e alla rivista *Orientamenti pedagogici* (cfr. Zanniello, 2014; Morandi, 2018) –, affiancò la cosiddetta “psicologia vocazionale” (*vocational psychology*), ispirando una docimologia intesa come occasione di conoscenza dell’altro in vista della sua promozione. Ancora, Mario Gattullo – per non dimenticare il terzo grande “pioniere” della docimologia nazionale (Vannini et al., 2022) – sottolinea la funzione orientativa e predittiva del controllo scolastico, come lui insiste a chiamarlo, a “conclusione della scuola dell’obbligo” (Gattullo, 1968, p. 20) e più in generale come criterio di efficacia delle “misurazioni educative” (ivi, pp. 136-138).

Si tratta di considerazioni sparse, che, al di là di queste poche pagine, andrebbero meglio collocate sulla linea del tempo e nel contesto specifico della realtà italiana, per ricostruire il percorso euristico che ha attraversato nel nostro Paese la ricerca sperimentale e, con essa, la pratica del voto come lente attraverso cui leggere i cambiamenti e le persistenze della didattica tra i banchi. Non a caso l’introduzione della valutazione formativa alla fine degli anni Settanta, a superamento di una logica del “verdetto”, apriva la strada a una scuola *naturaliter* orientativa, volta a rilevare e favorire un adeguato progetto di sé.

Su questo gli storici hanno ancora molto da lavorare soprattutto nell’ottica di una storia delle pratiche didattiche, attenta da un lato allo svolgersi delle teorie pedagogiche nei loro scambi reciproci, anche di natura interdisciplinare, dall’altro al concreto operare in una scuola che resta, pur sempre, lo specchio della società.

Bibliografia

- Bugnard P.-Ph. (2004). La note, invention des temps modernes. *Formation et pratiques d’enseignement en questions*, 1, 89-95.
- De Landsheere G. (1988). *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*. Trad. it. Roma: Armando (ed. orig. 1986).
- Ferrari M. (2003). Un approccio specifico alla valutazione della qualità di contesti educativi: la storia e le ragioni. *Scuola e città*, 54(4), 140-151.
- Gattullo M. (1968). *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*. Roma: Armando.
- Gattullo M. (1985²). Sperimentare e decidere. In E. Becchi, B. Vertecchi (Eds.), *Manuale*

- critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 49-69). Milano: FrancoAngeli.
- Gemelli A. (1947²). *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*. Milano: Vita e pensiero.
- Girotti L. (2006). *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Milano: Vita e pensiero.
- History (A) of Vocational Education and Training in Europe From Divergence to Convergence (2004). *Vocational Training. European Journal*, 32, special issue.
- Hoskin K. (1979). The Examination, Disciplinary Power and Rational Schooling. *History of Education*, 8(2), 135-146.
- Hoskin K.W., Macve R.H. (1986). Accounting and the Examination: A Genealogy of Disciplinary Power. *Accounting, Organizations and Society*, 11(2), 105-136.
- Martin J. (2002a). Aux origines de la "science des examens" (1920-1940). *Histoire de l'éducation*, 94, 177-199.
- Martin J. (2002b). France, Allemagne et Grande-Bretagne dans les années 20. L'orientation professionnelle, un instrument de la rationalisation? *Histoire & Société*, 2, 94-106.
- Martin J. (2020). *La naissance de l'orientation professionnelle en France (1900-1940). Aux origines de la profession de conseiller d'orientation*. Paris: L'Harmattan.
- Merle P. (2015). L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines. *Revue française de pédagogie*, 193, 77-88.
- Montalbetti K. (2002). *La pedagogia sperimentale di Raymond Buysse. Ricerca educativa tra orientamenti culturali e attese sociali*. Milano: Vita e pensiero.
- Morandi M. (2018). La storia. Nodi teorici e fattuali di un problema pedagogico. In M. Ferrari, M. Morandi, M. Falanga, *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma* (pp. 73-113). Brescia: Scholé.
- Morandi M. (2020). Dar voti a scuola. Appunti per una storia. In M. Ferrari, M. Morandi (Eds.), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica* (pp. 99-127). Brescia: Scholé.
- Perrenoud Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Santelli L. (1968). *Analisi pedagogica dell'opera di Henri Piéron*. Padova: Liviana.
- Vannini I. et al. (2022). *Una valutazione che analizza e ricostruisce. Rileggere oggi Didattica e Docimologia in dialogo con Mario Gattullo*. Roma: Armando.
- Zanniello G. (2014). L'avvio della ricerca empirica in campo educativo in Italia: il contributo di Calonghi e Visalberghi. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, 185-201.

Un modello di istruzione professionale femminile all'avanguardia: le iniziative del comune di Torino nella seconda metà dell'Ottocento

Maria Cristina Morandini

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Torino
maria.morandini@unito.it

1. Alle origini della formazione professionale femminile torinese

Nell'ambito delle iniziative avviate dal comune di Torino, a beneficio dell'educazione delle classi popolari, rivestono un particolare interesse le scuole professionali femminili, una realtà composita e ancora scarsamente indagata nonostante il ricco materiale, manoscritto e a stampa, conservato presso l'archivio storico cittadino. L'esperienza più significativa, in relazione alla frequenza e all'articolazione del percorso di studi, è rappresentata dall'Istituto industriale professionale (successivamente intitolato alla principessa Maria Laetitia di Savoia), sorto nel 1879 dalla fusione tra la scuola complementare, aperta in alternativa a quella superiore di orientamento scientifico-letterario ("Margherita di Savoia"), e la scuola di disegno industriale volta ad "offrire un contributo all'industria piemontese attraverso la promozione e la diffusione di attività lavorative", di indiscusso valore artistico, "utili al progresso economico della società" (Morandini, 2023, p. 27). L'istituto, suddiviso in una pluralità di indirizzi di durata quadriennale (lavori donneschi, commerciale, disegno industriale, telegrafia), era finalizzato alla preparazione della donna "al buon governo della famiglia, al commercio, all'industria e alla carriera degli impieghi" (Città di Torino, Manifesto di apertura, a.s. 1879-1880).

Il considerevole numero di allieve (una media annua di 500), attratte anche dal basso costo d'iscrizione (15 lire all'anno per le prime tre classi; 40 per la quarta), così come le ripetute richieste di informazioni sull'ordinamento amministrativo/didattico della scuola, provenienti da diverse località italiane, attestano il successo di un'iniziativa che ha avuto il merito di instaurare un rapporto sinergico con le realtà economico-produttive del territorio. Si pensi, ad esempio, all'impegno assunto dalla Camera di Commercio torinese per lo stanziamento, a partire dal 1880, di 300 lire annue in favore delle alunne che si erano distinte negli esami finali. Anche la scelta, agli inizi degli anni Novanta, di arricchire l'offerta formativa sul versante delle lingue straniere denota la volontà di rispondere, in maniera adeguata, alle sempre più diversificate esigenze del mercato (Affari istruzione, 1893, c. 107, f. 56). Molteplici, infatti, erano le opportunità occupazionali per le diplomate all'istituto: segretaria d'azienda/commissa presso ditte commerciali; maestra di lavori donneschi in istituti pubblici e privati; impiegata negli uffici telegrafici/te-

lefonici, in stabilimenti litografici/tipografici e nei gabinetti di musei zoologici/industriali come disegnatrice e coloritrice di figura o di carte geografiche.

Nella sede, al numero 12 della centrale via Mercanti, erano ospitate anche altre scuole di carattere professionale, definite “speciali” perché orientate all’acquisizione di uno specifico mestiere. Si trattava della scuola festiva di commercio e francese e di quella di disegno d’ornato per le operaie ricamatrici che, seppur meno frequentate rispetto al “Maria Laetitia”, registrano, nel corso degli anni, una crescita nel numero delle iscrizioni. A questo eterogeneo ambito d’istruzione, finalizzato all’inserimento della donna nel mondo del lavoro, accedevano, in prevalenza, giovani di estrazione sociale medio-bassa, come si evince dalla professione dei genitori (Bobbà, 1890, pp. 40-44).

2. Le scuole “speciali”

Le origini della scuola festiva di commercio e francese, avviata nel 1873 in due distinte sezioni, vanno ricercate nella volontà dell’amministrazione municipale di soddisfare la crescente domanda d’istruzione delle giovani che, dagli inizi degli anni Settanta, accorrevano numerose alle classi delle scuole elementari festive riornali in cui si studiava la lingua d’oltralpe (Ambrosini, 1898, p. 114). Nella nuova scuola le allieve frequentavano ogni domenica, dalle 13,30 alle 16, le lezioni di italiano e francese, di aritmetica e sistema metrico oltre ad acquisire, nell’arco di un percorso quadriennale, conoscenze relative al “modo di scrivere gli inventari”, alla corrispondenza e alla calligrafia “in relazione alle cognizioni e alle abilità richieste in una commessa di negozio” (Bobbà, 1890, p. 32). La media annua delle iscrizioni, destinata a crescere all’inizio del Novecento (si passa dalle 307 unità del 1873 alle 491 del 1906), attesta la favorevole accoglienza riservata alla scuola dai torinesi. La proporzione numerica tra le due sezioni varia nel tempo: se nella fase iniziale, infatti, è predominante l’opzione in favore dell’indirizzo linguistico (258 alunne a fronte di 49), in quella successiva si registra un’inversione di tendenza a beneficio degli studi a carattere commerciale, scelti da circa il 75% della popolazione scolastica.

Il personale insegnante era selezionato tra le maestre in servizio nelle scuole comunali che, distintesi per zelo e capacità, non avevano ancora percepito “alcun aumento quinquennale sullo stipendio” o nessuna gratificazione per ulteriori incarichi di docenza (Affari di istruzione, 1876, c. 31, f. 7). Era prevista una retribuzione di cinque lire per ciascuna lezione, calcolata sulla base del pagamento da parte delle allieve di una tassa annuale della stessa entità. Non mancavano premi in denaro come riconoscimento per la qualità della didattica: è il caso di Olimpia Gianoglio che ricevette 100 lire per aver assegnato alle proprie allieve temi in linea con il “carattere essenzialmente morale, educativo e pratico” dell’insegnamento rivolto ai ceti popolari. In occasione degli esami di fine anno le maestre erano invitate a correggere insieme le prove scritte per garantire l’uniformità della valutazione (Affari di istruzione, 1874, c. 28, f. 7).

Particolarmente apprezzata dalle famiglie era anche la scuola di disegno d'ornato che, istituita nel 1876 all'interno della sezione di disegno industriale, consentiva alle giovani di acquisire le conoscenze necessarie per dedicarsi ad un "lucroso lavoro" tra le mura domestiche. Si trattava di un'iniziativa vantaggiosa anche per il comune che, grazie ad essa, disponeva, gratuitamente, dei modelli per l'insegnamento dei lavori donneschi nelle scuole femminili (Raccolta Atti, 1876, p. 309). Dalle poche e frammentarie notizie, conservate nei fascicoli dell'archivio, si evince la durata quinquennale del corso con una frequenza giornaliera dalle 12,30 alle 14 per un minimo di 9 ore settimanali. Durante le lezioni gli insegnanti svolgevano "quella parte del programma di disegno a mano libera che appare più adatta ai bisogni delle operaie ricamatrici in bianco, in colore, in oro ed a trasportare con mezzi semplici ed abbreviativi i disegni sulle varie stoffe" (Affari istruzione, 1904, c. 195, f. 48). Nel primo anno si verificava l'attitudine delle allieve per il disegno, materia fondamentale di questo specifico indirizzo di studi.

L'iniziale numero di iscritte, pari a 8 (Affari istruzione, 1876, c. 32, f. 12), raggiungeva le 33 unità nel 1889-1890 per attestarsi sulla sessantina nella prima decade del XX secolo (Ambrosini, 1906, p.162). Le cinque lire della tassa annua di frequenza rendevano la scuola un'allettante opportunità anche per i ceti nobiliari. Non a caso, a fine Ottocento, era stata avanzata, senza successo, una proposta volta non solo a triplicare l'entità di tale somma, ma anche a rendere obbligatoria la presentazione di un certificato che accertasse il possesso, da parte delle allieve, della qualifica di operaie (Relazione Commissario, 1897, pp. 9-10).

Il contributo, seppur breve, restituisce la ricchezza e la dinamicità di un'esperienza destinata ad incidere sul futuro professionale di diverse generazioni femminili torinesi. Intende inoltre rappresentare uno stimolo per ulteriori ricerche finalizzate ad un'indagine di questa articolata realtà educativa secondo un approccio che spazia dallo studio dell'edilizia e degli arredi scolastici a quello delle discipline, dall'analisi dei metodi d'insegnamento all'individuazione delle finalità e delle caratteristiche del materiale didattico.

Bibliografia

- Ambrosini A. (1898). *Le scuole municipali di Torino dal 1848 al 1898*. Torino: Eredi Botta.
- Ambrosini A. (1906). *Istruzione pubblica. Relazione del direttore generale delle scuole comunali*. Torino: G.B. Vassallo.
- Archivio Storico della città di Torino, *Affari d'istruzione*, 1872, c. 23, f. 8; 1873, c. 24, f. 7; 1874, c. 28, f. 7; 1876, c. 31, f. 7 e c. 32, f. 12; 1879, c. 41, f. 11; 1893, c. 107, f. 56; 1904, c. 195, f. 48.
- Bobba M. (1890). *Cronaca del civico istituto industriale professionale femminile Maria Laetitia dal 1869 al 1890 in Torino*. Torino: Eredi Botta.
- Città di Torino (1879). *Riapertura dell'Istituto Industriale Professionale Femminile – anno scolastico 1879-1880*. Torino: Eredi Botta.
- Morandini M.C. (2023). L'istituto Maria Laetitia di Torino. Un percorso di formazione professionale per le giovani dei ceti medio-bassi all'indomani dell'Unità. In F. Borruso,

R. Galelli, G. Seveso (Eds.), *Dai saperi negati alle avventure della conoscenza. Esclusione ed emancipazione nei percorsi educativi femminili tra storia e attualità* (pp. 13-25). Roma: Unicopli.

Municipio di Torino (1879). *Programmi per l'istituto industriale professionale femminile*. Torino: Eredi Botta.

Municipio di Torino (1876). *Raccolta degli Atti*. Parte Prima. Torino: Eredi Botta.

Municipio di Torino. Istituto Superiore di Studi Femminili (1897). *Relazione del commissario straordinario. Programmi e regolamento*. Torino: Eredi Botta.

Documentari seriali per la formazione. Alcune considerazioni sull'evoluzione delle “grammatiche del lavoro”

Anselmo R. Paolone

*Professore Associato - Università degli Studi di Udine
anselmo.paolone@uniud.it*

In questo contributo parleremo di un format di film per la formazione (le “grammatiche del lavoro”) che si colloca nella categoria del documentario per l'istruzione e formazione professionale, realizzato per le persone già inserite nel sistema produttivo.

Non menzioneremo invece i film prodotti per le scuole, che avevano e hanno una natura e una regolamentazione distinte e specifiche.

Ci concentreremo dunque sull'analisi di tre serie tematiche di documentari per la formazione professionale.

Si tratta nello specifico de la “Grammatica dell'operaio edile” e della “Grammatica della massaia” (entrambe del 1961), e del “Corso per soccorritori” (1978) che sono emblematici, in termini di linguaggio cinematografico, del passaggio da una vecchia forma di film industriale (concepito per gli specialisti), ad una più moderna che è in qualche modo «a doppio uso» (per gli specialisti, ma anche per il grande pubblico. Oggi diremmo: per la VET ma anche per il Lifelong Learning).

All'epoca in cui le prime due grammatiche in questione vennero realizzate, in Italia la maggioranza dei documentari per la VET erano prodotti da e per il settore privato. Imprese private finanziavano la produzione o la coproduzione di film per scopi che vanno dalla formazione della forza lavoro, all'educazione dei cittadini, alla promozione dell'immagine aziendale, alla pubblicità.

A volte i film erano anche sponsorizzati da enti filantropici (es.: Centro per il Progresso Educativo) e think tank (es.: Comité Européen Pour le Progrès économique et social) (Paolone, 2018a, p. 34).

Poiché le produzioni dipendevano soprattutto dai finanziamenti provenienti dall'industria, in questo periodo i documentari per la formazione continua in Italia rientravano sotto il più ampio titolo di “film industriali” o “film del lavoro” (Verdone, 1961).

Dal punto di vista filmologico, ai tempi della “Grammatica della Massaia”, pochi studiosi di cinema o di pedagogia avevano cercato di sistematizzare l'analisi di questo settore.

Vi sono studi sui film per le scuole (Laporta, 1957), ma poco sui film per la formazione permanente.

Spicca Mario Verdone, con i suoi studi su quello che chiama «Cinema del Lavoro» (1961).

Nella nomenclatura tecnica di Verdone, il documentario industriale per la formazione permanente è definito “tecno-film”; egli indica Filippo Paolone come il massimo rappresentante Italiano del genere (Verdone, 1993, p. 47). In tal senso, Paolone è accreditato per aver inventato il format cinematografico “Grammatica del lavoro”.

Nello specifico, nel presente contributo parleremo delle seguenti serie di documentari:

- “La grammatica dell’operaio edile” (1961, nove puntate, di Filippo Paolone): fu sponsorizzata dalla società “Italcementi”, e pensata per la formazione della forza lavoro, e per un pubblico più generico di operai indipendenti;
- “La grammatica della massaia” (1961, cinque puntate, di Filippo Paolone): fu sponsorizzata dalla società CGE. Concepita per le casalinghe recentemente urbanizzate e per l’educazione alla “vita moderna” delle masse che nel secondo dopoguerra erano massicciamente immigrate nelle città dalle campagne;
- “Corso per soccorritori” (1978, 13 puntate): fu patrocinato dalla Regione Liguria e dall’ospedale “Gaslini” di Genova. Concepito per la formazione degli equipaggi delle ambulanze e per l’educazione sanitaria del grande pubblico.

L’aspetto che analizzeremo qui, è che nella “Grammatica dell’operaio edile”, l’uso degli attori è limitato. Sono solo “comparse cinematografiche” per mostrare i movimenti tecnici necessari per il lavoro da svolgere. Il filo conduttore non è costituito da una storia, bensì dalla sequenza delle attività tecniche che vengono insegnate.

Invece nella “Grammatica della massaia” gli attori, oltre a svolgere attività tecniche (es: uso e manutenzione dei moderni elettrodomestici), sono inseriti in una narrazione più articolata, mirante a coinvolgere tutti gli spettatori. Questo perché il film veniva proiettato anche nelle sale (non solo nei corsi dopolavoristici della CGE) grazie alla legge “Andreotti” sul cinema, che prevedeva che i documentari potessero essere abbinati alla proiezione di film spettacolari nelle sale aperte al pubblico, condividendone gli incassi.

L’attrice che interpreta il ruolo della massaia mostra come usare gli elettrodomestici. Ma il tipo di coinvolgimento che deve creare per il pubblico “generalista” è diverso da quello necessario per un pubblico di soli specialisti nelle grammatiche più “tecniche” (di cui quella dell’operaio edile costituisce un esempio emblematico).

Per coinvolgere una casalinga-spettatrice nella visione del film, non basta utilizzare la logica delle mere azioni tecniche presentate sullo schermo (come avveniva per gli operai edili), ma occorre anche presentare una storia e dei personaggi con cui la casalinga “spettatrice” si potesse identificare. Perciò nella serie si intravedeva un timido storytelling “drammaturgico” oltre alla presentazione delle azioni tecniche da imitare (come nelle precedenti Grammatiche del lavoro). Tali azioni

erano ora inserite in un discorso narrativo, in cui personaggi “reali” creavano coinvolgimento per gli spettatori.

Una volta che gli autori del settore (Paolone in primis) hanno appreso questo tipo di approccio, hanno continuato ad utilizzarlo in varie forme anche nelle successive Grammatiche del lavoro.

Nel “Corso per soccorritori” (prototipo delle numerose grammatiche a contenuto medico che sono seguite), ogni diversa patologia da insegnare viene presentata attraverso una forma di narrazione, che spesso attinge al linguaggio del lungometraggio.

Questo “narrative turn” dei documentari per la formazione (e in particolare delle grammatiche del lavoro) ha avuto varie conseguenze. Dal punto di vista pedagogico, non vi è più stato l'uso esclusivo di quella forma di esposizione dei contenuti che Jerome S. Bruner avrebbe definito: paradigmatica (comunica la “verità” attraverso argomentazioni ed è suscettibile di verifica): a questa forma se ne è affiancata un'altra, che lo stesso autore avrebbe definito “narrativa” (usa il racconto non per stabilire la verità, bensì la verosimiglianza) (Bruner, 1993, p. 15). Il risultato (per usare una terminologia bruneriana), sarebbe stato una maggior completezza educativa (Bruner, 2005, p. 23) dei documentari in questione.

Il “narrative turn” di questo tipo di documentari per la formazione ha avuto varie cause, non sempre di ispirazione pedagogica, ma piuttosto legate ad altri meccanismi del mercato e della società. Come già accennato, una prima causa fu la legge “Andreotti” sul cinema che era in vigore all'epoca. Mostrando i documentari a un più vasto pubblico e rendendoli un genere più redditizio, questa legge favorì anche un aumento del numero generale di documentari prodotti².

Proprio perché questi film venivano ormai mostrati anche al grande pubblico, se non avessero avuto un linguaggio capace di parlare contemporaneamente agli specialisti e alla gente comune, non sarebbero stati adatti ad essere proiettati nelle sale. Questo processo si amplificò con l'avvento della televisione, a partire dal 1954, l'anno di inizio delle trasmissioni televisive RAI. Il nuovo mezzo era concepito come un servizio pubblico e disponeva di spazi per programmi educativi. Alcuni documentari per la formazione venivano trasmessi regolarmente, incluse numerose “Grammatiche del lavoro”.

Tra queste spiccano il già citato Corso per Soccorritori e molte altre grammatiche “mediche”, tra cui i “Temi di aggiornamento per infermieri pediatrici” in 11 puntate, 1982 - RAI 1; i “Temi di aggiornamento per infermieri professionali” in

2 La legge Andreotti (legge 29 dicembre 1949, n. 958) stabiliva i requisiti essenziali che ogni cortometraggio doveva avere: una durata non inferiore ai 250 metri (circa 9 minuti di proiezione, a 24 fps) e non più di 2000 metri di lunghezza (73 minuti di proiezione).

Dal punto di vista dei ricavi, ciascun lungometraggio distribuito nelle sale era abbinato ad un «cortometraggio prodotto in Italia» (che poteva essere anche un documentario industriale) da proiettare prima del lungometraggio, e che avrebbe partecipato con quest'ultimo agli utili. In questo senso, la legge prevedeva la concessione (previo parere di un Comitato Tecnico) di un contributo pari al 3% del guadagno lordo degli spettacoli in cui il documentario.

14 puntate, 1984 - RAI 3; i "Temi di aggiornamento per infermieri pediatrici 2° serie" in 12 puntate, 1983 - RAI 1; e infine "Il tumore come malattia sociale" in 5 puntate, 1985 - RAI 1 (tutti per la regia di Filippo Paolone). Dal punto di vista amministrativo, queste nuove "grammatiche" furono prodotte dal DSE (Dipartimento Scuola Educazione) della RAI. Si trattava di una struttura che si occupava di cultura, scuola, didattica e divulgazione culturale. Fu istituito con la riforma RAI del 1975, e rimase in piedi fino alla stagione televisiva 1994/1995.

Se analizziamo i contenuti e le modalità pedagogiche del Corso per soccorritori (prototipo di molte grammatiche di lavoro a contenuto medico che sono seguite), vediamo che gli insegnamenti relativi a ogni diversa patologia vi sono presentati attraverso una forma di narrazione, che spesso attinge al linguaggio del lungometraggio spettacolare. Ciò è dovuto anche al fatto che, in un'ottica di servizio pubblico, questa serie era diretta alla generalità degli spettatori televisivi.

Con l'avvento delle televisioni private, basate su spettacoli di puro intrattenimento per attrarre pubblicità, e con l'avvento del telecomando e la conseguente guerra dell'audience, questo tipo di documentario ibrido, metà per la formazione dei tecnici, metà per il pubblico generale, è progressivamente scomparso, per far luogo a nuovi format di trasmissioni di divulgazione culturale, di natura più giornalistica.

Bibliografia

- Barnouw E. (1993). *Documentary: A History of the Non-Fiction Film*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner J.S. (1993). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J.S. (2005). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando.
- De Agostini M., Paolone A.R. (2021). La grammatica della massaia. Analisi di un modello audiovisivo per la formazione. *Pedagogia più didattica*, 7(2), 74-85.
- Laporta R. (1957). *Cinema e età evolutiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- McLane B.A. (2012). *A new history of documentary film*. NY: Continuum.
- Nichols B. (2010). *Introduction to documentary*. Bloomington: Indiana University Press.
- Paolone A. (2018a) L'opera cinematografica e teorica di Filippo Paolone. In M. De Agostini, A.R. Paolone, *Filmati per formare. Storytelling e tecniche audiovisive nell'opera di Filippo Paolone*. Milano: Mimesis.
- Paolone A. (2018b). Verso una teoria del linguaggio cinematografico come strumento per la comunicazione formativa. In M. De Agostini, A.R. Paolone (2018), *Filmati per formare. Storytelling e tecniche audiovisive nell'opera di Filippo Paolone*. Milano: Mimesis.
- Renov M. (1993). *Theorizing Documentary*. NY: Routledge.
- Verdone M. (1961). *Il cinema del lavoro*. Roma: Biblioteca del dirigente d'azienda.
- Verdone M. (1993) Il cinema della produttività, ieri oggi e domani. *Realtà*, 6, 45-53.

La trasformazione del sistema universitario italiano e la sua nuova funzione sociale. Alle origini dell'Università di massa

Luigiaurelio Pomante

Professore Associato - Università degli Studi di Macerata
luigiaurelio.pomante@unimc.it

1. Premesse

Le contestazioni studentesche del “biennio caldo” ’67-’68 e il coevo lento ma inesorabile “affossamento” del ddl n. 2314 presentato dal ministro Luigi Gui che avrebbe dovuto riformare il sistema universitario italiano, di fatto hanno rappresentato due avvenimenti destinati ad aprire una nuova stagione per l’Università italiana. Innanzitutto i movimenti giovanili sessantottini, facendo precipitare gli eventi ed esplodere molte delle contraddizioni della società e del sistema dell’istruzione superiore della Penisola, hanno tracciato sicuramente una linea di demarcazione fondamentale nella storia dell’Università che, dopo quella fase spartiacque, ha mutato sensibilmente la propria fisionomia, discostandosi di netto da quell’impostazione tradizionale, chiusa ed elitaria che l’aveva caratterizzata per tutto il primo secolo post unitario. In secondo luogo, il ddl Gui, letto alla luce di un rigido e sterile schematismo, che interessava sia le componenti politiche che quelle accademiche, dopo un estenuante dibattito parlamentare protrattosi per ben tre anni, era stato messo da parte, con la piena complicità della lobby dei baroni universitari, sia a causa dei veti incrociati sferrati dalle varie componenti politiche e universitarie, in diversa misura insoddisfatte dal disegno riformatore portato all’approvazione del Parlamento, sia per l’incalzare della contestazione studentesca che ben presto avrebbe assunto posizioni radicali e anti-sistema, dettate principalmente da una profonda sfiducia sia nei confronti del corpo docente che dei partiti (Graziosi, 2010; Governali, 2018; Pomante, 2022).

2. I primi effetti del Sessantotto

Con il Sessantotto alcuni elementi distintivi del primo centro-sinistra, ossia il dirigismo statale, la programmazione universitaria e dell’istruzione superiore saldata a quella economica e il tentativo di modernizzazione degli indirizzi, dei curricula e dei programmi, cedettero progressivamente il posto alle spinte in favore della socializzazione democratica delle università e della trasformazione dell’Università in struttura di livellamento sociale e culturale. Dalla logica della complessità e

della mediazione tra esigenze di giustizia sociale e scolastica e istanze di crescita socio-economica, culturale e scientifica si sarebbe passati alla logica delle concessioni e dei cedimenti corporativi e a quella degli interventi volti a tamponare e a soddisfare le rivendicazioni della base politica, sociale e sindacale. Sul finire degli anni Sessanta, dunque, si assiste all'accentuazione in maniera quanto mai marcata della stridente contraddizione tra un tipo di Università d'élite, sempre più difficile e anacronistico da far sopravvivere, ed un nuovo quasi impreveduto sistema di Università di massa che però non disponeva ancora, oltre che di un adeguato organico docente, anche di strutture edilizie, di aule, di laboratori ed attrezzature didattiche e di ricerca in numeri tali da riuscire a sostenere un incremento imponente di nuove matricole, determinato da una politica ministeriale fondata su provvedimenti tampone, "il cui intento sembrava rispondere più alle preoccupazioni di contenere, con timide e contraddittorie concessioni, i sussulti contestativi che non a un coerente sforzo per promuovere, finalmente, una trasformazione reale della scuola e dell'Università" (Pazzaglia, 2001, p. 493). Tale passaggio da un tipo di Università ad un'altra, tuttavia, si sarebbe realizzato purtroppo in modo caotico secondo percorsi, per citare Andrea Romano, non meditati né definiti, senza valutare in alcun modo le conseguenze, anche gravi, "che una tale politica avrebbe portato sulla qualità della formazione e sulla disoccupazione intellettuale giovanile" (Romano, 1998, p. 17).

Anche in questo periodo, peraltro, come già accaduto nei primi anni Sessanta, tra i numerosi attori della vita economica, politica e sociale della Penisola non venne assolutamente meno la discussione intorno ad una possibile riforma del sistema universitario italiano, con interventi variegati ed eterogenei, talvolta forse troppo dispersivi, che finirono comunque per coinvolgere anche voci tradizionalmente lontane dall'argomento, come i massimi vertici di Confindustria, fondazioni prestigiose come la Rui e la Agnelli fino a realtà ben radicate nel tessuto produttivo e professionale italiano quali ad esempio il Rotary Club.

3. Le novità legislative

I mesi da marzo 1968 a dicembre 1969 furono altresì caratterizzati in particolare da un dibattito assai vivace anche in seno alle forze politiche del Paese che sfociò nella presentazione di numerosi progetti di legge, alcuni parziali, altri di riforma complessiva, tutti però accomunati dal medesimo destino di non essere né discussi né tanto meno approvati.

A dominare, ancora una volta, fu la "ratio dell'urgenza" (Miozzi, 1993, pp. 202-203). Nel 1969, infatti, furono approvate in Italia alcune leggi settoriali destinate a modificare, e in taluni casi anche sensibilmente, l'intero sistema universitario. Innanzitutto in avvio della quinta legislatura, la legge n. 162 del 21 aprile 1969, che regolamentò meglio la normativa già esistente sui cosiddetti "presalari", introdotti di fatto con la legge n. 80 del 14 febbraio 1963, ma che furono innalzati a tal punto da divenire dei corposi assegni di studio affidati alle Opere Universitarie

dei vari atenei che di lì a poco sarebbero state “regionalizzate”. Il provvedimento cercava di rispondere in termini riformisti all’espansione della popolazione universitaria e alle pressioni sociali che gravavano sull’istruzione e l’aumento del salario rappresentò in quel momento l’unica strada percorribile per sostenere il diritto allo studio, pur con i rischi connessi a provvedimenti di tal sorta in fatto di sperpero di denaro pubblico.

Di portata sicuramente ancora più rilevante fu quanto sancito dalla legge n. 910 dell’11 dicembre 1969, non a caso denominata Provvedimenti urgenti per l’Università, ma più comunemente nota con il nome di legge Codignola (dal nome del deputato socialista che la propose, appunto Tristano Codignola). Seguendo il principio dominante in quel periodo all’interno del dibattito parlamentare, in base al quale l’istruzione superiore veniva concettualizzata operativamente come un diritto fruibile da tutti i cittadini, ovvero come un servizio erga omnes, tale legge, di appena 7 articoli, introduceva delle novità che, approvate in attesa dell’attuazione della riforma universitaria, avrebbero comunque mutato in maniera inequivocabile il volto dell’Università italiana. Innanzitutto, l’art. 1 stabiliva l’apertura indiscriminata degli accessi alle facoltà universitarie, senza tuttavia una preventiva riforma dell’istruzione superiore capace di fornire a tutti gli strumenti per accedere proficuamente all’Università. Secondo quanto riportato nella legge era garantita la possibilità di iscriversi a qualsiasi corso di laurea.

Il provvedimento di Codignola concedeva in pratica ai diplomati di qualunque tipo, anche a quelli provenienti dagli istituti professionali, di iscriversi a qualsiasi facoltà, determinando da un lato una certa euforia da parte di talune forze politiche più vicine ai ceti popolari che per la prima volta si vedevano spalancate le porte di un’istituzione fino a quel momento a loro preclusa; dall’altro, però, generando presto anomale richieste, come quella, ad esempio, di tenere i corsi di greco e di latino su testi in italiano, che costituivano lo specchio fedele di un disagio vissuto da chi si iscriveva, seppur animato da nobili intenti, in facoltà per le quali non era affatto preparato e che in breve tempo avrebbero finito per creare inevitabili distinzioni tra gli iscritti.

L’art. 2 della legge, invece, permetteva allo studente di “predisporre un piano di studi diverso da quelli previsti dagli ordinamenti didattici in vigore, purché nell’ambito delle discipline effettivamente insegnate e nel numero di insegnamenti stabilito” (Legge 11 dicembre 1969, n. 910 – Provvedimenti urgenti per l’Università). Tale piano sarebbe stato “sottoposto, non oltre il mese di dicembre, all’approvazione del consiglio di facoltà, che [avrebbe deciso] tenuto conto delle esigenze di formazione culturale e di preparazione professionale dello studente”. Di fatto il disposto legislativo fissava la parziale riforma degli ordinamenti didattici con la possibilità per gli studenti di produrre piani di studio individuali che in molti casi avrebbero allineato verso il basso la docenza, premiando gli insegnamenti ritenuti più facili senza fare emergere curricula realmente innovativi. Gli atenei si sarebbero trasformati in grandi supermarket della cultura e del sapere, dove ognuno avrebbe potuto scegliere autonomamente tra le varie offerte disponibili per costruire il proprio percorso formativo.

4. Conclusioni

I provvedimenti introdotti dalla legge Codignola in via sperimentale, strizzando l'occhio alle istanze più democratiche e progressiste della contestazione studentesca, finirono nel concreto per acuire nella vita degli atenei il già ben diffuso stato di confusione. Con la liberalizzazione non programmata degli accessi si dava vita ad un'Università chiamata principalmente ad assolvere ad una funzione sociale, “ovvero assicurare un servizio di rifugio e parcheggio per giovani disoccupati dei quali si allungava lo stato adolescenziale, mentre finiva per affermarsi e prevalere il valore d'uso della condizione studentesca in quanto tale” (Romano, 1998, p. 16).

Bibliografia

- Bonini F. (2013). Una riforma che non si (può) fa(re). Il sistema universitario e il “Piano Gui”. In A. Breccia (Ed.), *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto* (pp. 37-49). Bologna: Clueb.
- Governali L. (2018). *L'Università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana, 1946-1986*. Bologna: il Mulino.
- Graziosi A. (2010). *L'Università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*. Bologna: il Mulino.
- Miozzi U.M. (1993). *Lo sviluppo storico dell'Università italiana*. Firenze: Le Monnier.
- Pazzaglia L. (2001). La politica scolastica del centro-sinistra. In L. Pazzaglia, R. Sani (Eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al centro-sinistra* (pp. 481-495). Brescia: La Scuola.
- Pomante L. (2022). *L'Università della Repubblica (1946-1980). Quarant'anni di storia dell'istruzione superiore in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Romano A. (1998). A trent'anni dal '68. “Questione universitaria” e “riforma universitaria”. *Annali di storia delle università italiane*, 2, 9-35.

Flessibilità, lavoro e formazione nel pensiero dell'ultimo Gelpi

Edoardo Puglielli

Ricercatore - Università degli Studi dell'Aquila
edoardo.puglielli@univaq.it

1. Introduzione

Nei suoi ultimi scritti, Ettore Gelpi (1933-2002) studia alcune trasformazioni prodotte dalla “globalizzazione” nelle società occidentali (Puglielli, 2020; Riccardi, 2014). In questa sede illustrerò brevemente le osservazioni formulate dal pedagogo sui seguenti processi storici in atto: 1) la crisi della democrazia nei paesi occidentali; 2) la riorganizzazione flessibile della produzione; 3) la ristrutturazione neoliberale della scuola e delle istituzioni educative.

2. La crisi della democrazia

La globalizzazione “è all’origine della crisi della maggioranza degli Stati” (Gelpi, 2002, p. 65). Questa crisi si manifesta attraverso il prevalere di soggetti privati (imprese multinazionali, organizzazioni multilaterali, fondi di investimento e grandi concentrazioni bancarie, ecc.) nelle funzioni svolte fino ad un recente passato dalla sfera pubblica. Gli organi rappresentativi, le istituzioni e gli apparati amministrativi dello Stato pluriclasse vengono via via trasformati in agenti di soggetti espressione diretta del capitale (e in quanto tali) ostili a formule organizzative democratiche della società, viste come ostacolo all’accumulazione privata di risorse, poteri e funzioni direttive. Si tratta di una “privatizzazione dello Stato” (Gelpi, 2000b, p. 60), e questa “trasformazione del ruolo dello Stato” (Gelpi, 2000a, p. 151) – che sembra abdicare sempre più al proprio statuto di ente pubblico per farsi esso stesso portavoce e garante di interessi privati – è all’origine dell’attuale crisi della democrazia.

Relegando in una posizione di subalternità la sfera pubblica, ciò che si registra è un’espropriazione delle prerogative democratiche della collettività per quanto riguarda scelte di politiche economiche, fiscali, di bilancio, del lavoro e di altri importanti settori della legislazione. La “sovranità” migra così verso poteri diversi da quelli legittimati su base democratico-costituzionale, i quali ridefiniscono l’azione della sfera politico-istituzionale in vista di interessi particolari imprimendo alla società una svolta neo-oligarchica nell’ambito della quale la ricchezza e il potere

di pochi aumentano mentre i diritti e le opportunità dei molti vengono a restringersi (Burgio, 2004, pp. 152-189).

La crisi investe anche i sistemi educativi e scolastici. La scuola pubblica italiana, ad esempio, è stata (e continua ad essere) osteggiata in quanto fattore di mobilità sociale ascendente, istituzione deputata alla trasmissione di conoscenza e luogo di elaborazione di un'opinione pubblica autonoma e critica. "Le politiche educative non hanno più nulla di politico, svuotate come sono di ogni senso della collettività. Di riforma in riforma, si tratta di gestire l'adattamento di un sistema alla logica economica" (Pommert, 2000, p. 12) dominante, che da un lato pietrifica la mobilità sociale (attraverso la distruzione di importanti forme di sicurezza sociale precedentemente conquistate), e dall'altro trasforma la didattica in "offerta formativa" e gli istituti scolastici in servizi che erogano le "competenze" richieste dall'organizzazione flessibile del lavoro intermittente. Così l'istruzione va sempre più assumendo la funzione di "cinghia di trasmissione al messaggio del potere, così come lo esprimono, per esempio, concetti quali *educabilità, impiegabilità, qualità totale, flessibilità, competizione*" (Gelpi, 2004, p. 9).

3. La riorganizzazione flessibile della produzione

La delocalizzazione produttiva rappresenta uno dei pilastri su cui si fonda l'attuale ordine globale: essa "ha unificato il mercato mondiale del lavoro e offerto al capitale la possibilità di giocare su enormi differenze salariali" (Burgio, 2013). Con le delocalizzazioni

sono stati posti direttamente in concorrenza tra loro un miliardo e mezzo di nuovi lavoratori "globali" aventi diritti e salari minimi con poco più di mezzo miliardo di lavoratori aventi diritti e salari elevati. Parallelemente, si è proceduto a esercitare una crescente pressione economica, politica e culturale volta a erodere il sistema [dei diritti del lavoro] nei paesi in cui esso è cresciuto. Allo stesso fine si sono adoperate sia organizzazioni internazionali quali l'Ocse, il Fondo monetario e la Commissione europea, sia i governi nazionali. Questi ultimi, compresi i governi di centrosinistra, in Italia non meno che nel Regno Unito, in Germania e in Francia, hanno assunto la competitività come compito primario dello Stato, ponendo in essere politiche del lavoro quale strumento privilegiato per soddisfare tale compito. I processi economici oggettivi che vanno sotto il nome di "globalizzazione", sostenuti da una legislazione sul lavoro che incorpora la concezione del lavoro come merce, hanno portato alla moltiplicazione dei lavori flessibili. Quest'ultima ha pertanto prodotto a carico di milioni di persone oneri rilevanti, in primo luogo una crescente insicurezza in tema di occupazione, reddito, identità professionale, carriera, futura pensione, status sociale, progettabilità della vita (Gallino, 2014, pp. 41-42).

4. La ristrutturazione delle istituzioni educative

La crescente domanda di lavoro flessibile e precario (tendente sempre più alla “casualizzazione”, alla “stagizzazione”, alla “gratuitizzazione”, ecc.) va determinando profonde trasformazioni anche nelle istituzioni educative (Baldacci, 2014; Ciccarelli, 2018). Il lavoratore sempre più richiesto alle istituzioni educative è l’“uomo flessibile” (Sennet, 1999), un individuo da cui si pretende piena disponibilità ad adeguarsi permanentemente a mansioni sempre diverse, prive di direzionalità e sicurezze. E “per praticare occupazioni flessibili” non serve “un apprendimento sistematico e a lungo termine” (Bauman, 2002, p. 167): ad essere sempre più richiesti sono percorsi iniziali pressoché basilari e poi pacchetti di nozioni utili per poter affrontare situazioni sempre mutevoli (“competenze”). Per il lavoratore flessibile sono inoltre sempre più richieste:

- l’adesione incondizionata al principio di competitività globale: “l’educazione alla competizione è, oggi, il messaggio negli Stati Uniti e nell’Unione Europea” (Gelpi, 2000b, p. 94);
- l’interiorizzazione di una morale che vuole convincere gli individui che la creazione di posti di lavoro dipenda dalla decisione dei disoccupati e dei precari di acquisire continuamente nuove competenze – Gelpi parla di una “ideologia che propone il mito della formazione come risposta alla mancanza di occupazione” (Gelpi, 2000b, p. 72) –, una morale che finisce per collocare i fallimenti individuali non in una organizzazione riproduttiva incapace di garantire occupazione, stabilità e sviluppo personale per tutti, ma nell’individuo non sufficientemente “formato”, dunque non sufficientemente “meritevole” di ottenere sicurezza occupazionale ed economica (di qui l’ideologia della “meritocrazia”).

Scuola e istituzioni educative vanno così riorganizzandosi sulla base del paradigma della “occupabilità”: l’obiettivo è l’apprendimento continuo di competenze, non di un lavoro, specifico o generale; i lavoratori devono essere permanentemente occupabili, non stabilmente occupati. Anche se la loro formazione continua per rendersi occupabili porta ad impieghi ancor più precari e ancor meno retribuiti, a condizioni di auto-sfruttamento, a nuove forme di povertà.

La formazione per l’occupabilità è funzionale al processo di “riduzione degli esseri umani a risorse umane” (Gelpi, 2002, p. 29), a individui costretti ad investire continuamente in competenze da spendere su un mercato del lavoro sempre più deregolamentato e quindi a competere permanentemente con i propri simili senza nessuna garanzia di ottenere, prima o poi, un lavoro dignitoso e la sicurezza economica ed occupazionale: “la logica della competenza” nasconde “quella della competizione” (Gelpi, 2000a, p. 115). Si tratta di una formazione del tutto indifferente ai reali bisogni dei lavoratori, non essendovi fra i suoi obiettivi la piena occupazione, la conquista di condizioni di lavoro sicure e dignitose, lo sviluppo della solidarietà, la lotta allo sfruttamento capitalistico e alle disuguaglianze: “la finalità

non detta” di tale formazione – viene sottolineato – è proprio “quella di evitare i conflitti sociali e non di opporsi alle loro cause” (Gelpi, 2002, p. 160).

Bibliografia

- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco-Angeli.
- Bauman Z. (2002). *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*. Bologna: il Mulino.
- Burgio A. (2004). *Guerra. Scenari della nuova «grande trasformazione»*. Roma: DeriveApprodi.
- Burgio A. (2013). Fascino e illusioni della democrazia diretta. *Costituzionalismo.it*, 2 (IX) [online].
- Ciccarelli R. (2018). *Capitale disumano. La vita in alternanza scuola lavoro. Forza lavoro II*. Roma: manifestolibri.
- Gallino L. (2014). *Vite rinviate. Lo scandalo del lavoro precario*. Roma-Bari: Laterza.
- Gelpi E. (2000a). *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*. Milano: Guerini.
- Gelpi E. (2000b). *Il lavoro: utopia al quotidiano*. Bologna: CLUEB.
- Gelpi E. (2002). *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*. Milano: Guerini.
- Gelpi E. (Ed.). (2004). *Il mondo del lavoro e la globalizzazione. Riflessioni dal Nord e dal Sud*. Torino: L'Harmattan Italia.
- Pommert J. (2000). Manifesto per una democrazia internazionale. In E. Gelpi, *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione* (pp. 9-13). Milano: Guerini.
- Puglielli E. (2020). La pedagogia della resistenza di Ettore Gelpi. In E. Gelpi, *Globalizzazione, lavoro, formazione degli adulti. Scritti scelti* (pp. 7-50). Roma: Conoscenza.
- Riccardi V. (2014). *L'educazione per tutti e per tutta la vita. Il contributo pedagogico di Ettore Gelpi*. Pisa: ETS.
- Sennet R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.

Orientare al lavoro di insegnante nelle scuole post-unitarie della provincia di Palermo (1861-1914)

Livia Romano

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

1. Introduzione

Quando l'Italia fu unificata nel 1861 sotto la guida del re di Sardegna Vittorio Emanuele II, si avviò un processo di livellamento politico e amministrativo per dare vita ad una nuova storia nazionale (Costa, 1990). Fu subito chiaro che per potere “fare gli italiani” bisognava contrastare il diffuso analfabetismo attraverso un progetto statale che coniugasse educazione e istruzione, alfabetizzando le masse popolari e, insieme, promuovendo “in loro una solida coscienza etica” (Chiosso, 2011, p. 3).

La questione più urgente che doveva affrontare l'Italia post-unitaria non era solo quella di lottare contro l'ignoranza dei cittadini, ma anche e soprattutto quella di formare una popolazione “onesta, operosa, utile alla famiglia” (Chiosso, 2011, p. 3)¹. A tal fine, attraverso l'editoria scolastica e popolare, venivano diffusi il valore del lavoro e dell'istruzione, chiamando gli insegnanti delle scuole elementari a nuove responsabilità e a fare i conti con una nuova identità professionale.

Dal momento che la scuola diventava “una sola scuola per un solo popolo”, cioè lo strumento principale per rafforzare l'unità attraverso la formazione di una coscienza nazionale, essa era anche il luogo che esasperava le difficoltà che tale processo di unificazione incontrava: all'auspicata uniformità corrispondeva, infatti, una realtà eterogenea, fatta di diverse articolazioni periferiche e regionali che aggravavano la questione sociale e la questione meridionale (Costa, 1990, p. 18).

Per ricostruire la storia della scuola nazionale post-unitaria del meridione e, in particolare, della Sicilia, le pagine che seguono saranno dedicate al processo identitario della professione magistrale nei primi anni dell'Unità mediante il confronto con alcune fonti storiche riguardanti la provincia di Palermo².

1 La frase, riferita da Giorgio Chiosso, è del 1887 ed è di Michele Coppino, Ministro della Pubblica Istruzione per molti mandati nel periodo che va dal 1867 al 1888.

2 Si fa riferimento a un'indagine svolta nell'ambito del PRIN 2017 - Istruzione e sviluppo nel sud Italia dall'Unità all'età giolittiana (1861-1914) e che ha come oggetto la ricostruzione quantitativa e qualitativa dell'istruzione elementare nella provincia di Palermo mediante la consultazione di fonti di archivio.

2. La professione magistrale nella provincia di Palermo

Nella prima metà dell'Ottocento quello dei maestri e delle maestre in Italia era ancora un mestiere dai contorni incerti che solo sul finire del secolo sarebbe rientrato nei canoni di una moderna professione. Questo era ancora più evidente nella Provincia di Palermo, dove negli anni post-unitari, 1862-1864, era urgente “provvedere ad una migliore formazione degli insegnanti”, come dichiarava il Regio Ispettore Provveditore agli Studi della Provincia Alberto De Gioannis in due relazioni presentate al consiglio Provinciale (De Gioannis, 1863, 1864). A ben guardare, tutte le relazioni sull'istruzione primaria redatte dagli ispettori nei primi anni dello Stato italiano restituiscono le criticità che riguardavano il lavoro degli insegnanti, gli stipendi e la loro preparazione, anche quando l'intenzione iniziale era quella di “confortare la pubblica opinione per il lavoro svolto” fino a quel momento (De Gioannis, 1863, p. 1; 1864, p. 4). A tal proposito, degna di interesse è la realistica e dettagliata relazione di Luigi De Brun, Direttore delle scuole del Comune di Palermo per l'anno 1865-66, dove gli insegnanti venivano criticati e accusati di avere poca dignità professionale (De Brun, 1866, pp. 20-23). De Brun sollecitava quindi il Comune a risolvere la questione attraverso un piano organico che selezionasse un personale qualificato, promuovesse un aggiornamento continuo degli insegnanti e inviasse nelle scuole serali i maestri migliori (De Brun, 1866, pp. 24-27; Marinelli, 2020, p. 108). Da questa relazione emergeva una tendenziale e diffusa diffidenza nei confronti dei maestri e delle maestre:

Vi sono degli insegnanti – scriveva De Brun – che, quando alcun superiore si presenti, non arrossiscono di mostrarsi bugiardi innanzi a' loro allievi, e mentire apertamente sullo stato della scuola. [...] Altri dicono che gli allievi sono tutti ineducati, indisciplinati, stupidi. [...] Peggior è la situazione nelle scuole serali, si è di fronte ad un vero e proprio disastro a causa dei programmi indicati troppo ambiziosi per quegli alunni e delle difficili condizioni in cui si trovavano a lavorare, e ancor più nelle scuole rurali (De Brun, 1866, p. 20).

Ma come vivevano tale situazione i diretti interessati, cioè i maestri e le maestre? Documento importante è, a tal proposito, lo *Statuto della Libera Società degli insegnanti* del 1866 con cui veniva registrata la nascita di un'associazione degli insegnanti nel comune di Palermo e che coinvolgeva anche insegnanti della Provincia. Lo scopo dell'associazione era quello di migliorare le condizioni economiche, morali e sociali degli insegnanti, ma anche di promuovere e diffondere cultura attraverso pubblicazioni, conferenze e scambi con altri colleghi in Italia (Marinelli, 2020, pp. 183-195). Si comprende perché i maestri della *Libera Associazione* protestassero contro la relazione di De Brun che offendeva “l'onore di una classe benemerita di cittadini” e rivendicassero il rispetto e la libertà dell'insegnante (Marinelli, p. 187):

L'insegnante deve divenire un essere libero – così affermavano i soci – [...] non essere più un meschino stipendiato offeso continuamente nella sua dignità e nel suo ministero; non essere più l'oggetto dei pettegolezzi di parenti ignoranti ascoltati dalle autorità e l'oggetto di rimproveri avanti la scolaresca che lo annientano e ne fanno un miserabile (Pagano, 1866, pp. 179-180).

Va notato come nell'Associazione, che dava la possibilità di esprimere la propria opinione anche alle donne che potevano farsi rappresentare dai colleghi maschi, oltre alla richiesta di un proprio statuto giuridico, economico e sociale, c'era un diffuso interesse per una maggiore preparazione metodologico-didattica e il desiderio di ricevere un'adeguata formazione professionale (Marinelli, p. 195).

3. Formazione e orientamento degli insegnanti

Le vicende della *Libera Associazione* fanno comprendere la condizione in cui gli insegnanti, maestre e maestri, erano costretti a lavorare. A questo proposito, le carte relative alla Provincia di Palermo visionate presso l'Archivio di Stato di Palermo, sede Gancia, quali relazioni degli ispettori, verbali di visita, carriere dei maestri e delle maestre, restituiscono le condizioni spesso di miseria in cui questi vivevano e operavano, sia nel comune e ancor più nella provincia³. Le ragioni di questo stato di cose erano molteplici: la subordinazione degli interessi dei comuni alle esigenze dello Stato e la conseguente poca disponibilità di finanze; ma anche una diffusa indifferenza, se non insensibilità da parte delle amministrazioni comunali nei confronti dell'istruzione popolare che a volte si traduceva in diffidenza o disprezzo, nei confronti dei maestri e delle maestre, i cui stipendi erano variegati e davvero irrisori (Costa, 1990, pp. 301-302)⁴.

Ma quali erano i titoli richiesti per potere insegnare nelle scuole elementari? Si sa che la formazione degli insegnanti, quindi l'istruzione normale, negli anni postunitari era molto precaria, improvvisata e diversificata.

Nei primissimi anni, lo annotava De Gioannis, il numero di coloro che svolgevano regolari esami di patente era molto esiguo in tutta la provincia di Palermo, "esiguissimo per quanto riguarda le maestre" (De Gioannis, 1863, p. 8). Negli anni successivi, si registrava un debole miglioramento, ma più nel comune di Palermo che non nelle scuole rurali, che vivevano in uno stato quasi di abbandono, e nelle scuole dei piccoli comuni della provincia (De Gioannis, 1864).

Un primo tentativo per risolvere la questione della formazione dei maestri e delle maestre furono le "conferenze magistrali", corsi brevi della durata di pochi

3 I documenti fanno parte dei Fondi Prefettura, Consiglio Scolastico Provinciale e Provveditorato di Palermo (serie Ispettori, Direttori e Maestri).

4 Va aggiunto che agli stipendi piuttosto miseri corrispondeva anche una carriera molto difficile, fatta di tante tappe e vissuta nel segno della precarietà.

mesi, atti a fornire la formazione essenziale ai futuri insegnanti, ma anche un aggiornamento dei pochi insegnanti in servizio (De Gioannis, 1864, p. 15). L' idoneità conseguita attraverso le conferenze sarebbe stata confermata dalla patente, anche se di fatto divenne titolo sufficiente per insegnare nelle classi elementari di grado inferiore⁵.

In generale, comunque, negli anni Settanta il problema non era ancora stato risolto e ancora nel corso dei primi anni del Novecento avrebbe costituito, questo della preparazione degli insegnanti e quindi dell'orientamento al lavoro d'insegnante, il tallone d'Achille della scuola elementare della provincia di Palermo e di tutto il mezzogiorno.

Bibliografia

- Chiosso G. (2011). *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*. Torino: SEI.
- Costa S.A. (1990). *La scuola e la grande scala. Vita e costume nella scuola siciliana dal 1860 agli inizi del Novecento*. Palermo: Sellerio.
- De Brun L. (1866). *Istruzione elementare. Relazione al Sindaco e alla Giunta di Palermo sullo stato delle scuole municipali nel secondo semestre dell'anno scolastico 1865-66*. Palermo: Rosario Perino.
- De Gioannis A. (1863). *Dell'istruzione primaria nella provincia di Palermo per l'anno scolastico 1862-63 e quadri statistici comparativi della istruzione pubblica primaria e secondaria negli anni 1860-61, 1861-62, 1862-63: pubblicazione fatta per deliberazione del Consiglio sopra le scuole nella tornata del 26 ottobre 1863*. Palermo: Tipografia della vedova Solli.
- De Gioannis A. (1864). *Relazione sullo stato dell'istruzione primaria per l'anno scolastico 1863-64 nella provincia di Palermo e quadri statistici comparativi della istruzione pubblica primaria e secondaria negli anni 1861-62-63-64, presentati al Consiglio Provinciale per le scuole: pubblicazione fatta per unanime deliberazione del Consiglio*. Palermo: Tipografia della vedova Solli.
- Deltignoso G. (1867). *Relazione sullo stato della istruzione elementare nella città di Palermo*. Palermo: Bernardo Virzì.
- Marinelli A. (2020). *Un compito splendidissimo. La scuola elementare della Palermo post-unitaria*. Palermo: 40due Edizioni.
- Pagano G. (1866). La libertà nell'educazione. *L'Istitutore siciliano*, I, 12, 179-180.
- Santoni Rugiu A. (2006). *Maestre e maestri, la difficile storia degli insegnanti elementari*. Roma: Carocci.
- Talamo G. (1960). *La scuola dalla legge Casati alla inchiesta del 1864*. Milano: Giuffrè.

5 Era un provvedimento di emergenza, precario e improvvisato, in attesa dell'istituzione delle scuole normali e magistrali. Infatti, le conferenze magistrali sarebbero state trasformate in conferenze didattiche, finalizzate all'aggiornamento.

Maria Montessori e il valore formativo del lavoro manuale infantile: per una “pedagogia della mano”

Evelina Scaglia

Professoressa Associata - Università degli Studi di Bergamo
evelina.scaglia@unibg.it

Il contributo, volto ad analizzare il valore formativo del lavoro per Maria Montessori fra esperienza professionale e riflessione pedagogica, si concentra in via prioritaria sugli anni della sua formazione iniziale e delle prime sperimentazioni educative, avvalendosi di una prospettiva epistemologica e metodologica volta ad intrecciare la storia della pedagogia con la pedagogia del lavoro, allo scopo di sottrarre il tema del lavoro da letture esclusivamente sociologiche, politiche o psicologiche, per porre in primo piano la natura concreta e integrale della processualità della “persona che lavora” nelle sue implicazioni intellettuali, morali e sociali (Postestio, Scaglia, 2022, p. 9). Contestualmente, ricorre alle categorie interpretative proprie di una “pedagogia al femminile”, finalizzata a rileggere le questioni trattate in una cornice euristica dominata dall’“amore pensoso”, da intendersi come riflessività pedagogica tipicamente femminile, già messa in luce da Johann Heinrich Pestalozzi (1927, p. 17).

La prospettiva elaborata da Maria Montessori sul lavoro risulta inestricabilmente legata all’esercizio della mano fin dal suo percorso formativo in ambito medico presso la Regia Università di Roma, in cui si trovò a sfidare nell’Italia di fine Ottocento pregiudizi culturali e sociali nei confronti di una giovane “medichessa” e ad acquisire, non senza sacrifici, competenze nell’osservazione somatica e nella palpazione, che implicavano un uso esperto degli occhi e delle mani. Fu proprio in quel periodo che iniziò a porre a tema, come illustrato in alcuni appunti personali recuperati da Grazia Honegger Fresco (2017, p. 65), il problema di come superare il divario esistente fra il mantenimento di un atteggiamento esteriore positivistico di oggettivazione e parcellizzazione del corpo umano e il desiderio di instaurare un rapporto volto a riconoscere nell’uomo un soggetto da studiare “con scienza e amore” (Kramer, 1988, p. 48). Scelse come soluzione quella di preservare e custodire la stretta interconnessione esistente, nell’agire umano, fra esperire e riflettere; lungo questa scia assunse una postura che la condusse a rileggere in chiave pedagogica un episodio accaduto in una stanza del manicomio romano di “S. Maria della Pietà”, in cui stava effettuando i suoi studi sui bambini frenastenici.

Come rievocato dall’allieva Anna Maria Maccheroni (1956, p. 31), di fronte ad alcuni piccini che, terminato il pasto nel refettorio si gettavano a terra per raccogliere le briciole di pane cadute, litigando per accaparrarsele, Maria Montessori

capì che la possibilità di afferrare e manipolare quelle molliche era l'unica occasione per quei bambini di servirsi della mano e, in special modo, del pollice, al fine di sviluppare al meglio il proprio corpo, ma anche la propria mente e l'intera personalità. Lo "spreco d'infanzia" (Honegger Fresco, 2018, p. 49) rilevato in tale circostanza spinse Maria Montessori a cercare una risposta compiutamente pedagogica, e non più soltanto medica, per favorire la promozione della spontanea manualità infantile, fino ad allora repressa in manicomio in quanto interpretata come azione istintuale.

La medesima linea di pensiero, forte delle esperienze accumulate durante il lavoro come medico (Pironi, 2014, p. 53), ispirò il suo successivo impegno – chiuso ogni rapporto con il gruppo di studiosi della Clinica psichiatrica di Roma – nell'approfondimento della psicologia scientifica e dell'antropologia su influsso di Giuseppe Sergi ed Enrico Morselli (De Giorgi, 2023, p. 163), ambiti che le consentirono di confrontarsi con l'esistenza di una stretta interdipendenza, nella storia dell'umanità, fra l'uso della mano, lo sviluppo della civilizzazione e il contestuale perfezionamento della formazione personale di ciascuno (Montessori, 1910, p. 276).

Un'ulteriore svolta nella vita personale e professionale di Maria Montessori fu data dalla sua partecipazione al progetto della prima Casa dei Bambini, aperta a Roma il 6 gennaio 1907 in via dei Marsi, nel quartiere S. Lorenzo. L'anno prima l'ingegner Edoardo Talamo, presidente dell'Istituto Romano dei Beni Stabili e membro della massoneria romana, l'aveva contattata per organizzare con criteri moderni ispirati all'igienismo un asilo infantile per i figli degli operai, residenti nei nuovi caseggiati popolari di quel quartiere, onde evitare che trascorressero le loro giornate incustoditi dai genitori. Nacque, così, un vero e proprio progetto di *social motherhood* intrecciato alla promozione di una pedagogia scientifica come pedagogia della "liberazione" del fanciullo, che condusse Montessori a riconoscere il primato dell'attività manuale del fanciullo come forma spontanea di apprendimento in contesti di vita reale e in un "ambiente a misura di bambino" (Pironi, 2014, pp. 64-87).

A partire dal 1909, nella Casa dei Bambini delle Suore Francescane Missionarie di Maria in via Giusti, a Roma, vennero introdotti per la prima volta gli esercizi di "vita pratica", pensati per la costruzione di un contesto educativo che fosse il più familiare possibile a piccini rimasti orfani a seguito del terremoto di Messina e Reggio Calabria. Attività come lavare le mani, pulirsi i denti, pettinarsi, curare le unghie, spazzolare i vestiti, lavare i mobili, pulire i vetri, battere i tappeti, apparecchiare e sparecchiare la tavola, ecc. furono pensate come attività per la formazione personale alla cura di sé, degli altri e dell'ambiente, grazie alle quali poter acquisire abilità di controllo del movimento, ma anche imparare ad esercitare la propria volontà e capacità di giudizio, frutto di un lavoro interiore libero e responsabile (Trabalzini, 2015, p. 176).

La buona riuscita di queste prime attività di vita pratica e il graduale riconoscimento ne *Il metodo della pedagogia scientifica* (1909) della coesistenza, in ogni

lavoro della mano, della duplice dimensione di *ponos/labor* ed *ergon/opus* (Bertagna, 2017), contribuiscono negli ambienti montessoriani a stimolare i piccoli alla costruzione di un personale ordine interiore attraverso l'ordinamento esteriore dei propri gesti e delle proprie parole, sfruttando le potenzialità autoregolatrici dell'educazione indiretta. Per la loro natura di lavoro manuale, e non di mera ginnastica manuale, tali attività consentirono di salvaguardare l'unitarietà d'azione della mente e del corpo (Montessori, 2002, p. 48). Va, inoltre, aggiunto che la valorizzazione formativa della *praxis*, secondo il modello artigianale di lavoro produttivo esercitato dai bambini con l'arte vasaia (Montessori, 2000, p. 330) – ispirata alle forme di lavoro artistico realizzate nella *Scuola di arte educatrice* aperta da Francesco Randone a Roma nel 1890 –, rispose appieno a un sistema pedagogico finalizzato alla promozione della libertà personale, che sarebbe risultato dimezzato se avesse fatto esclusivo riferimento ad attività manuali volte soltanto alla copiatura del reale, perché non rispondenti ad un paradigma compositivo, simile a quello umanistico ispirato all'ideale dell'*homo artifex fortunae suae* (Scaglia, 2022, p. 136).

Bibliografia

- Bertagna G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 49-63). Milano: FrancoAngeli.
- De Giorgi F. (2023). *Il Metodo Italiano nell'educazione contemporanea. Rosmini, Bosco, Montessori, Milani*. Brescia: Scholé.
- Honegger Fresco G. (Ed.). (2017). *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita. Che cosa ne è oggi della proposta di Maria Montessori in Italia e nel mondo?* Torino: Il Leone Verde. Ed. orig. 2000.
- Honegger Fresco G. (2018). *Maria Montessori: una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze*. Torino: Il Leone Verde. (Ed. orig. 2007).
- Kramer R. (1988). *Maria Montessori. A biography*. New York: Da Capo Press. (Ed. orig. 1976).
- Maccheroni A.M. (1956). *Come conobbi Maria Montessori*. Roma: Ed. Vita dell'Infanzia. Ed. orig. 1947.
- Montessori M. (1910). *Antropologia Pedagogica*. Milano: Vallardi.
- Montessori M. (2000). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, ediz. crit. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori. (Ed. orig. 1909).
- Montessori M. (2002). Lo spirito del movimento. In M. Montessori, *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, a cura di A. Scocchera. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Pestalozzi J.H. (1927). *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*. Venezia: La Nuova Italia. Ed. orig. 1827.
- Pironi T. (2014). *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*. Roma: Carocci.
- Scaglia E., Potestio A. (2022), Introduzione. In A. Potestio, E. Scaglia (Eds.), *Donne e lavoro nel Novecento. Sguardi di una pedagogia al femminile* (pp. 7-18). Roma: Studium.

- Scaglia E. (2022). Maria Montessori e il valore educativo e formativo del lavoro fra esperienza professionale e riflessione pedagogica. In A. Potestio, E. Scaglia (Eds.), *Donne e lavoro nel Novecento. Sguardi di una pedagogia al femminile* (pp. 124-158). Roma: Studium.
- Trabalzini P. (2015). Le attività di “vita pratica” nella Casa dei Bambini e nella scuola dell’adolescente: un percorso educativo. *Rivista di storia dell’educazione*, 1, 175-187.

Valore sociale e pedagogico della istruzione agraria in Sicilia (1862-1908)

Silvia Annamaria Scandurra

Ricercatrice - Università degli Studi di Messina
silviaannamaria.scandurra@unime.it

Nel 1861, anno in cui il territorio italiano venne unificato politicamente attraverso la proclamazione del Regno d'Italia, la maggior parte della popolazione viveva in condizioni materiali tipiche delle società preindustriali. La debole industrializzazione italiana fu però compensata dal ricavo proveniente dal settore agricolo che rappresentò, fino agli anni Ottanta del XIX secolo, il settore trainante del processo di sviluppo economico nazionale.

Nonostante l'importanza attribuita alla *terra* e all'*agricoltura*, considerate il fondamento sociale dello Stato e la garanzia di ordine morale (Valenti, 1911, p.35), la sistematizzazione di percorsi di istruzione dedicati alla formazione di figure capaci di guidare il processo di modernizzazione e razionalizzazione dell'agricoltura, fu un percorso complesso e, spesso, contraddittorio.

1. Competenze del ministero di Agricoltura, Industria e Commercio per l'istruzione agraria nell'Italia post-unitaria

L'esigenza di istituzionalizzare il settore della istruzione agraria emerse, in Italia, sin dalla prima metà del XIX secolo quando si riconobbe la necessità di istituire scuole "speciali" in cui approfondire le conoscenze scientifico-razionali utili per sfruttare al meglio le risorse agricole.

A differenza delle "Nazioni più accorte", però, la legge del 13 novembre 1859 relegò le scuole a carattere pratico-professionale, ossia quelle scuole funzionali non solo al progresso del settore agricolo-industriale ma anche alla emancipazione materiale e culturale dei ceti popolari, ad un livello inferiore rispetto alle scuole classiche e a quelle tecniche.

Per il loro carattere *speciale*, con il R.D. del 28 novembre 1861 n. 347¹, firmato dai ministri Filippo Cordova e Francesco De Sanctis, il coordinamento delle scuole "professionalizzanti" fu affidato al ministero di Agricoltura, Industria e Commercio

1 Il Decreto, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 307 del 19 dicembre 1861, definì le diverse competenze del ministero di Istruzione Pubblica e del ministero di Agricoltura, Industria e Commercio riguardo alcuni Istituti e Scuole pubbliche.

che, meglio del ministero della Istruzione Pubblica, avrebbe potuto valorizzare i diversi contesti produttivi, agricoli, commerciali, manifatturieri e industriali locali.

La necessità di correlare il progresso dell'agricoltura con l'istituzione di un articolato sistema di istruzione fu pubblicamente riconosciuta dall'onorevole Filippo Cordova che, nelle premesse al Disegno di Legge presentato alla Camera il 18 febbraio 1862, scrisse:

Signori, tra i provvedimenti necessari all'agricoltura del nostro paese è per certo urgentissimo l'ordinamento dell'istruzione speciale agricola; imperocché non può nascere desiderio di miglioramenti generali o particolari dove manchi la conoscenza del difetto e del rimedio, né ancora, nato il desiderio e cominciate le opere, si può sperare buona riuscita, dove i mezzi per conseguirla non siano universalmente conosciuti e pregiati.

Il ministro, per rispondere alle molteplici esigenze nazionali, divise le scuole agrarie in quattro diversi ordini. Al vertice del sistema vi erano gli Istituti Superiori, necessari per "mantenere ed accrescere la dottrina scientifica speciale" e formare gli insegnanti che avrebbero dovuto "diffondere quei principii in tutto il Regno"; il livello di istruzione intermedia era organizzato attraverso una rete di scuole in cui formare "intelligenti e pratici fattori di campagna e proprietari terrieri"; il grado più basso della istruzione agraria, che si svolgeva entro le scuole-podere e le colonie agrarie, corrispondeva alla istruzione elementare; il disegno di legge prevedeva, infine, l'istituzione di scuole specializzate nei settori agrari ed industriali più redditizi.

Nonostante le condizioni apparentemente favorevoli, il disegno di legge non fu approvato dal Parlamento e, dopo la caduta del governo Ricasoli, il nuovo ministro Gioacchino Pepoli decise di ritirarlo definitivamente. Questo primissimo atto ministeriale può essere considerato quasi un monito di quello che sarà il futuro della istruzione agraria in Italia. Durante il quinquennio compreso tra il 1865 e il 1870 si assistette, nei fatti, ad un generale disinteresse verso il settore della istruzione agraria sia parte di coloro a cui le scuole agrarie erano rivolte (scuole considerate poco prestigiose dai figli dei proprietari terrieri e troppo costose dai figli dei contadini), sia da parte di coloro che avrebbero dovuto farsi carico delle spese di fondazione e degli oneri di gestione delle scuole stesse.

2. L'istruzione agraria in Sicilia

Tra il XIX e il XX secolo la maggior parte della popolazione siciliana viveva in rapporto diretto con la terra: proprietari terrieri, gabelotti e contadini attraverso il proprio lavoro, o attraverso il lavoro altrui, traevano reddito e sostentamento dalle attività agricole.

La ricchezza derivante dall'abbondanza di materie prime era però ostacolata dalla carenza di industrie ed infrastrutture. Già nel 1831, Ferdinando II, attraverso

l'istituzione del Reale Istituto d'Incoraggiamento a Palermo e delle Società economiche in tutte le città capoluogo di provincia (Messina, Catania, Siracusa, Girgenti, Caltanissetta e Trapani), tentò far fronte alle gravi criticità presenti nel composito territorio siciliano. Fine precipuo delle Società economiche era:

riunire la teoria con la pratica né diversi rami della industria umana, convalidare i principi con gli esperimenti, rischiararne i fatti con le dottrine, essere insomma come un anello di comunicazione tra le braccia operose che sostengono e compoiono il travaglio e le persone istruite in quelle scientifiche conoscenze, che le sospingono al maggior punto di perfezione (Scuderi, 1834, pp. 2-3).

Riunione la teoria con la pratica non fu però facile: l'intelligenza siciliana, riunita all'interno delle Reali società economiche, si divise in due differenti fazioni che ritenevano necessario l'una privilegiare l'istituzione di scuole a carattere pratico-professionale necessarie per "dirozzare il popolo" (Malvica, 1832, p. 171), l'altra privilegiare il settore della istruzione tecnica destinata a coloro che avrebbero intrapreso ben più ragguardevoli "carriere del pubblico servizio, alle industrie, ai commerci ed alla condotta delle cose agrarie"². La crescente divergenza di intenti pedagogici e progetti operativi, determinerà una insanabile distanza tra il settore della istruzione professionale e quello della istruzione tecnica.

Sullo sfondo di politiche nazionali poco incisive e spesso insufficienti, lo sviluppo delle scuole pratico-professionali dipese, quasi esclusivamente, dal volere di amministrazioni cittadine, società operaie di mutuo soccorso, associazioni di produttori, Camere di commercio o, ancora, dalla volontà di congregazioni religiose, opere pie e privati cittadini. I documenti custoditi presso l'Archivio Centrale dello Stato di Roma e presso gli Archivi centrali dei capoluoghi siciliani, denunciano non solo una ridotta azione di coordinamento da parte del ministero di Agricoltura, Industria e Commercio (che si ridusse a un controllo per lo più amministrativo), ma anche la graduale trasformazione delle scuole agrarie presenti nell'Isola in uno strumento a sostegno, quasi esclusivo, della mendicizia e della povertà.

Nel 1877 in Sicilia erano riconosciute dal ministero di Agricoltura, Industria e Commercio una cattedra agraria, istituita presso l'Università di Palermo, cinque sezioni agrarie, istituite presso gli istituti tecnici dell'Isola, e due colonie agrarie, situate a S. Martino (Palermo) e a Caltagirone (Catania)³ che divennero rispettivamente luogo di reclusione e di rieducazione coatta sotto l'egida del ministero dell'Interno, la colonia di S. Martino, e "riparo" destinato all'assistenza di orfani e indigenti sotto l'egida di congregazioni religiose, quella fondata a Caltagirone.

2 L. 12 novembre 1859, Titolo IV Dell'istruzione tecnica, Capo I, Del fine, dei gradi, e dell'oggetto dell'Istruzione tecnica, Art. 272.

3 I dati qui riportati sono tratti dalla Relazione di Nicola Miraglia al ministro Majorana Calabiano, sull'ordinamento dell'istruzione agraria, in ACS, MPI, Dir. gen. Istruzione tecnica, Div. III Istruzione agraria, 1925-1940, b. 21 bis, fasc. «Istruzione agraria all'estero», ms. Firenze, 9 aprile 1877.

La svolta riformatrice avviata dal ministero di Agricoltura, Industria e Commercio nel 1878 e culminata con l'emanazione della legge del 6 giugno 1885 n. 3141, favorì l'istituzione di nuove scuole anche nel territorio siciliano. Vennero fondate in quegli anni: la Scuola pratica di agricoltura di Caltagirone (Catania), istituita con il R.D. del 8 maggio 1881 n. 218, serie 39^a; la Scuola di viticoltura e di enologia di Catania⁴, istituita con il R.D. del 21 novembre 1881 n. 498, serie 3^a; la Scuola pratica di agricoltura di San Placido Calonerò (Messina), istituita con il R.D. del 12 luglio 1888, n. 3613, serie 3^a; la Scuola pratica di agricoltura di Marsala (Trapani), istituita con il del R.D. 24 luglio 1896, n. 391, serie 36^a.

Seppur di fronte alle gravi difficoltà congiunturali che colpirono il settore agrario, queste scuole riuscirono a dare un valido contributo a sostegno dell'agricoltura siciliana⁵, la pressione demografica, la struttura prevalentemente latifondistica del territorio e l'incapacità della classe dirigente di prevedere forme alternative d'impiego della manodopera agricola, ostacolarono la nascita della media e piccola proprietà terriera impedendo il progresso del settore agricolo e costringendo numerosi contadini siciliani a permanere in condizioni di vita "miserrime"⁶.

- 4 Seppur la legge del 1885, equiparava il corso inferiore delle scuole Speciali alle Scuole pratiche, l'esiguo numero di alunni - determinato dalla presenza nel territorio limitrofo della Regia scuola pratica di agricoltura di Caltagirone, della Scuola Pratica di Messina e dalle "facilitazioni" elargite dall'Istituto Agrario Valdisavoia -, convinse il Governo, nel 1894, a trasformare il corso inferiore della Scuola in corsi pratici speciali di breve durata destinati ai coltivatori.
- 5 Esemplare fu il loro apporto per contrastare la diffusione della *Phylloxera vastatrix* e supportare la ripresa del settore viticolo siciliano: in quegli anni le scuole, e i vivai ad esse annessi, non solo organizzarono corsi pratici sull'innesto, sulla potatura delle viti, sulla concimazione e sulla seminazione ma si occuparono direttamente della produzione e della distribuzione di ingenti quantitativi di talee americane necessarie per ricostruire i vigneti distrutti dall'afide.
- 6 Per maggiori approfondimenti si rimanda alle conclusioni dell'Inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle provincie meridionali e nella Sicilia (Roma 1910), in particolare alla relazione curata dal delegato tecnico prof. Giovanni Lorenzoni.

Il dibattito sull'istruzione agraria femminile all'inizio del Novecento e la sperimentazione di Aurelia Josz

Gabriella Seveso

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Milano-Bicocca
gabriella.seveso@unimib.it

Questo contributo presenta sinteticamente una parte di una ricerca tuttora *in fieri* che quindi qui sarà accennata nei suoi obiettivi, nei contenuti e nelle fonti documentali considerate. Tale ricerca si focalizza sul dibattito in merito all'istruzione agraria femminile nei primi due decenni del XX secolo e intende collocare all'interno di questo vivace e complesso dibattito la figura e l'opera originale e feconda di Aurelia Josz, pedagogista, scrittrice e pensatrice che svolse la sua attività a Milano in quel torno di anni e che fondò nel 1902 la Scuola Pratica Agricola Femminile, poi sopravvissuta, attraverso contraddittorie e difficoltose vicende, anche oltre la tragica fine della sua fondatrice. Le fonti prese in considerazione sono i documenti presenti presso l'Archivio Storico e la Biblioteca della Società Umanitaria di Milano; alcuni testi presenti presso la Biblioteca e il Laboratorio di Ricerca storico-educativa, documentazione, conservazione e digitalizzazione del Dipartimento Formazione e Apprendimento della S.U.P.S.I. di Locarno e i documenti presenti presso il Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea di Milano.

Nel periodo storico considerato, in Italia, la tematica dell'istruzione femminile e dell'avviamento al lavoro delle ragazze conobbe una notevole vivacità, connessa ad altre significative istanze percepite come urgenti almeno da alcuni attori presenti sulla scena culturale e pedagogica del tempo. La legislazione dell'Italia da poco unificata aveva, infatti, stabilito l'obbligo scolastico anche per bambine e ragazze, obbligo sovente evaso dalle famiglie dei ceti sociali meno abbienti, ma presente almeno sulla carta: questa situazione aveva suscitato interrogativi profondi e molto sentiti sul persistere di un alto tasso di analfabetismo femminile, sulla coeducazione o meno dei due generi, sulle finalità dell'istruzione femminile (Seveso, 2018; Ulivieri, 2007). Si tratta di temi ampiamente analizzati dalla letteratura storico-pedagogica degli ultimi decenni con interessanti affondi proposti da Anna Ascenzi, Carmela Covato, Tiziana Pironi, Simonetta Polenghi, Simonetta Ulivieri, cui rimandiamo.

Una situazione particolare era quella dalle ragazze che vivevano in campagna, destinate o a essere sfruttate nei lavori rurali restando in condizioni di analfabetismo o di basso livello di alfabetizzazione, o a tentare la frequenza della Scuola Normale, unico canale formativo aperto anche alle ragazze, percorso affrontato a prezzo di enormi sacrifici economici, di un precoce e drammatico allontanamento dalle

famiglie e dai luoghi di origine e di un inserimento professionale forzato (Ghizzoni, Polenghi, 2008).

In merito alla ricerca di altri canali formativi femminili alternativi alla Scuola Normale, nei primi decenni del Novecento in Europa conobbero una parziale diffusione le scuole agrarie, sperimentazioni finalizzate ad offrire alle ragazze una preparazione professionale di buon livello per l'inserimento lavorativo nelle campagne; a questo fenomeno si accompagnò anche la redazione di alcuni testi scolastici di agraria che per la prima volta si rivolgevano esplicitamente non solo ai ragazzi ma anche alle ragazze: si veda a titolo di esempio, la pubblicazione del testo dell'abate G. Bernasconi (1849). *L'orticoltura per le scuole ticinesi*, dedicato specificamente alle ragazze o il manuale di F. Garelli (1880), *La giovinetta campagnuola educata ed istruita*, rivolto anch'esso ad un pubblico femminile. Alle sperimentazioni didattiche europee si ispirò Aurelia Josz nella progettazione e nella realizzazione della Scuola Pratica Agraria Femminile, esperimento didattico ed educativo che incontrò non poche difficoltà finanziarie e di riconoscimento, ma che per la prima volta nel nostro Paese si proponeva di diffondere un'istruzione di buon livello fra le ragazze destinate all'inserimento professionale nelle campagne. Josz espresse opinioni molto critiche sul destino delle ragazze di campagna costrette a dedicarsi all'insegnamento senza alcuna vocazione e propose invece un percorso di istruzione e avviamento professionale che fornisse a queste giovani la possibilità di dedicarsi alle professioni rurali con una maggiore preparazione culturale e con un ruolo maggiormente emancipato, sottraendole allo sfruttamento e all'ignoranza (Josz, 1921).

L'autrice operò all'interno di una cornice di stimoli molto articolata e interessante da analizzare. Era infatti in stretto contatto con personalità femminili o associazioni femminili del tempo molto attive nella promozione di iniziative e/o nella diffusione di riflessioni sui problemi dell'istruzione femminile e dei necessari interventi educativi che consentissero alle ragazze un ingresso minimamente qualificato nel mondo del lavoro, quali Ersilia Bronzini Majno, Linda Malnati, Alesandrina Ravizza e altre esponenti di quella maternità sociale, messa in luce da numerosi studi negli ultimi decenni. Dall'altro lato, Aurelia Josz si collocava all'interno di un clima particolarmente vivace nella diffusione di nuovi modelli educativi, clima assai penetrante nella Milano del tempo, che vide la fondazione delle Case dei bambini montessoriane, della Scuola di Maurilio Salvoni, della Rinnovata Pizzigoni, proposte accomunate da felici istanze innovative in merito ai metodi, ai materiali, agli spazi, al ruolo dell'insegnante. E proprio sull'onda di queste istanze rivoluzionarie, anche la Scuola Pratica Agraria Femminile di Aurelia Josz portò a realizzazioni significative da parte della pedagoga sui metodi didattici, sugli spazi, sulle modalità di svolgimento del tirocinio, in parte in linea con le sperimentazioni presenti sul territorio milanese, in parte grazie anche alle suggestioni provenienti da Oltralpe (Tomarchio, Todaro, 2017). Fondamentale, infatti, si rivelò, ai fini della messa a punto della sperimentazione, il viaggio formativo compiuto da Josz con il finanziamento della Società Umanitaria e su parziale mandato anche del Ministero dell'Agricoltura e dell'Industria italiano, che la portò a visitare alcune Scuole agrarie europee, in particolare in Belgio e in Svizzera, con una breve

tappa a Parigi e in Inghilterra (Josz, 1905): un programma di visite che offrì all'autrice spunti interessanti ed ineludibili, ma anche la convinzione che questi modelli non dovessero essere meramente "copiati", come lei stessa scrive, ma piuttosto adattati e modificati alla realtà italiana. Possiamo, quindi, parlare, analizzando questa operazione, di un caso di *transfert culturel*, prendendo in prestito la definizione proposta da Michel Espagne, che utilizza questa categoria di indagine per indicare il passaggio di un oggetto culturale da un contesto ad un altro contesto, con inevitabili modifiche, nuove interpretazioni, nuove semantizzazioni. Possiamo inoltre, ai fini della ricostruzione storico-pedagogica, riflettere sul ruolo che alcune donne e/o alcune associazioni femminili svolsero nella diffusione di modelli pedagogici ed educativi innovativi in Europa, grazie alla loro preparazione cosmopolita, all'attivazione di reti di relazioni molto articolate, alla possibilità di viaggi anche di non breve distanza. Si tratta di una riflessione che investe molte vicende e personalità dell'inizio del Novecento, in primis Maria Montessori, Alice Franchetti, Rosa Genoni, e molte altre; così come una tematica significativa per la riflessione storico pedagogica è costituita dalla ricostruzione del ruolo non indifferente svolto da alcune donne nel finanziare progetti innovativi: si veda in proposito il ruolo di Maria Camperio Sigfried nell'offrire cospicui finanziamenti per l'apertura della Scuola della Josz (1932).

La fondazione della Scuola Pratica Agraria Femminile, avvenuta proprio sulla scorta di queste molteplici sollecitazioni nazionali e internazionali, consentì all'autrice di mettere in atto un percorso di istruzione femminile realmente alternativo a quello offerto dalla Scuola Normale, e di attivare una riflessione su questi temi, anche con la finalità di esportare il modello sperimentato a Milano in altri contesti italiani: in merito, Josz prese contatti con il Ministro Coccu Ortu, interessato ad una realizzazione in Sardegna, o con la contessa Brazzà di Calabria, coinvolta nel tentativo di sperimentazione analoga nelle sue terre di origine. Infine, occorre sottolineare come, grazie a questa sperimentazione, l'Italia entrò in contatto con un evidente dibattito sull'istruzione agraria femminile che proprio nei primi due decenni del Novecento andava diffondendosi nel resto d'Europa. Solo a titolo di esempio, è possibile rintracciare informazioni in merito a tale dibattito sulle pagine de *La Coltura Popolare*. La rivista, già nel 1913, dà notizie di scuole agricole femminili ormai presenti in Francia, e della costituzione di un "Unione" con lo scopo di creare scuole di orticoltura e di giardinaggio per ragazze e di sovvenzionare borse di studio.

I filoni di riflessione, dunque, offerti da questa ricerca sono molteplici e necessitano di ulteriori approfondimenti che in futuro saranno attuati.

Bibliografia

- Bernasconi G. (1849). *L'orticoltura per le scuole ticinesi*. Lugano: Tipografia Giuseppe Bianchi.
- Garelli F. (1880). *La giovinetta campagnuola educata ed istruita*. Mondovì: Tipografia E. Schioppo succ. Issoglio.
- Ghizzoni C., Polenghi S. (Eds.). (2008). *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*. Torino: SEI.
- Josz A. (1903). *Prolusione al Corso Teorico Pratico inaugurato presso l'orfanotrofio Femminile (Milano, 8 dicembre 1902)*. Milano: Casa Editrice Ditta Giacomo Agnelli.
- Josz A. (1905). *Relazione e Programma della Scuola Pratica Agricola Femminile in Niguarda (Milano)*. Milano: Società Tipografica Editrice Popolare.
- Josz A. (1907). L'istruzione agraria femminile. *Vita Femminile Italiana*, I, I, 6-15.
- Josz A. (1921). Una Novità. *La Coltura Popolare*, IX, 4, 172-174.
- Josz A. (1932). *La donna e lo spirito rurale. Storia di un'idea e di un'opera*. Milano: Valardi.
- Pironi T. (2014). *Percorsi di pedagogia femminile. Dall'Unità d'Italia al secondo dopoguerra*. Roma: Carocci.
- Seveso G. (2018). Il diritto delle bambine all'istruzione sulle pagine di due riviste dell'inizio del Novecento: «Unione Femminile» e «La difesa delle lavoratrici». *Diacronie*, 34(2), from <http://journals.openedition.org/diacronie/8214>.
- Tomarchio M., Todaro L. (Eds.). (2017). *Spazi formativi modelli e pratiche di educazione all'aperto nel primo Novecento*. Milano: Maggioli.
- Ulivieri S. (Ed.). (2007). *Educazione e ruolo femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- Vita Josz V. (1957). *Le origini della Prima Scuola Agraria Femminile Italiana*. Nervi: Tipografia Ongarelli.

*Articoli pubblicati su *La Coltura Popolare* senza firma:

(1912). Le scuole agricole nella Svizzera interna. *La Coltura Popolare*, 15-16, 672.

(1913). Scuole agricole femminili in Francia. *La Coltura Popolare*, 13, 604.

Sessioni Parallele

Sessione G

Inclusione, percorsi di autonomia (autodeterminazione), progettazione e lavoro. Prospettive di ricerca teorica e metodologica

Relazione introduttiva

Andrea Ceciliani

Interventi

Nicole Bianquin

Diletta Chiusaroli

Giuseppe Filippo Dettori

Anna Granata

Daniela Gulisano

Silvia Maggiolini

Enrico Miatto

Valentina Perciavalle

Andrea Petrella

Stefania Pinnelli

Antonella Poce

Rossella Raimondo, Luca Decembrotto

Alessandra Romano

Moira Sannipoli

Arianna Taddei, Alessia Cinotti

Ivan Traina, Angelo Lascioli

Relazione introduttiva

Inclusione negli ambiti educativi del corpo e movimento

Andrea Ceciliani

Professore Ordinario - Università di Bologna
andrea.ceciliani@unibo.it

1. Premessa

Una nota canzone di Louis Armstrong, “What a wonderful world”, richiama il mondo educativo nell’ultima strofa: *“I hear babies cry, I watch them grow. They’ll learn much more than I’ll ever know, And I think to myself what a wonderful world”* (L. Armstrong).

Non so se oggi cresciamo bambini che apprendono molto di più di quanto noi conosciamo, certo sanno tantissime cose da molteplici fonti di informazione, ma acquisiscono realmente competenze che li rendano autonomi, culturalmente liberi e responsabili? Osservando i disagi emergenti, già a partire dall’infanzia, verrebbe da riflettere su un sistema educativo che stenta a tarare il suo intervento sulle reali necessità delle giovani generazioni. Non è fantasia l’aumento del bullismo nella scuola o l’emergenza delle baby gang nelle città: il disagio emana segnali a cui il mondo educativo deve dare risposta nella sua missione formativa.

Su questa prima riflessione se ne impone immediatamente una seconda, cosa significa, in tale situazione, includere? A chi si rivolge? Oggi significa porre attenzione a una fascia molto più ampia di persone rispetto a coloro che, fino ad ora, abbiamo individuato come “disabili”.

In tale contributo mi riferirò all’ambito dell’educazione attraverso il corpo e il movimento, in tutte le sue espressioni: Educazione Fisica (EF), Sport, Attività Ludico-ricreativa. Non si può più credere che tali attività siano intrinsecamente educative per loro essenza (Mihajlovich, 2017). Pensare questo significa demandare alla situazione in sé, l’onere di includere, indipendentemente da nostro operare come educatori (insegnanti, istruttori, allenatori), spesso prigionieri degli obiettivi da raggiungere, dei livelli prestativi attesi dalle famiglie, del desiderio di vedere risultati tangibili e immediati.

Mai come in questo tempo, includere significa sollecitare la partecipazione sociale attiva (Furrer et al., 2020), cioè impegnare le persone su quanto possono fare subito, in base alle loro attitudini e competenze. Questa è la linea di partenza del processo inclusivo: coinvolgere ogni persona in ciò che sa fare, *senza dover apprendere ma per poter apprendere*.

2. Includere attraverso il corpo e il movimento

I contesti dell'EF e sportiva rappresentano cornici interessanti per l'inclusione (Al-quraini et al., 2012) in ragione del fatto che coinvolgono tutto l'essere della persona: corporeità, azione, emozione, cognizione, socialità (Rekaa et al., 2019). In teoria il vissuto delle esperienze motorie e sportive dovrebbe garantire non solo il senso di autoefficacia e benessere psico-fisico individuale ma, grazie ad essi, anche la maturazione di un sano senso di condivisione e solidarietà, quello che viene definito civismo. Tale apporto però non è scontato rispetto a un ambito nato per accogliere corpi normati (abili e prestativi), spesso basato su processi altamente finalizzati e competitivi. L'EF e sportiva, quindi, possono sostenere e promuovere ma, anche, limitare e impedire l'inclusione delle persone (Meier et al., 2015) a seconda del loro orientamento educativo.

La situazione viene complicata dal fatto che, attualmente, l'inclusione non riguarda più solamente le persone con disabilità ma abbraccia anche bisogni particolari (BES, ADHD, DSA) e problematiche più marginali ma presenti già in età infantile (sedentarietà, obesità, analfabetismo motorio).

Come rispondere a questa esigenza, senza sottovalutarla e senza fingere di poterla risolvere in poco tempo? Senza pensare che le attività motorie/sportive, per loro essenza, possano essere intrinsecamente risolutive? Una possibile risposta è la necessità di una formazione ad itinere degli educatori e, dall'altra parte, una educazione alla cultura inclusiva dei ragazzi stessi sia nelle classi sia nelle squadre sportive (Furrer et al., 2020). La vera inclusione, infatti, non la realizzano gli educatori ma i ragazzi stessi che, attraverso opportune strategie educative, vedano valorizzate le potenzialità di ciascuno in un contesto di serena relazione con tutti. Per tale motivo, a scuola, l'insegnante di sostegno è assegnata/o alla classe e non a quel particolare allievo disabile.

I due cardini fondamentali del processo di inclusione, dunque, sono la preparazione ad itinere degli educatori e la loro capacità, attraverso una didattica appropriata, di educare studenti/atleti all'inclusione reciproca (Haycock, Smith, 2010). Senza questa cultura gli educatori, da soli, non hanno la forza e le energie per includere, tale forza ed energia deve essere distribuita su tutti gli allievi, atleti o gruppi che siano.

3. Le possibili strategie inclusive nell'ambito motorio/sportivo

Il primo obiettivo dell'azione inclusiva si riferisce alla conoscenza del disabile e della sua diversità, da parte del gruppo che lo accoglie (Reina et al., 2022). Tale aspetto riguarda, fondamentalmente, aspetti organizzativi e metodologici che possiamo delineare nei seguenti aspetti:

- Utilizzare strategie cooperative e tutoriali, basate sull'interdipendenza positiva e sull'aiuto reciproco. Programmare, per ogni singola seduta, attività in grande gruppo, piccolo gruppo, a coppie a rotazione (tutti dovranno lavorare con tutti) e, anche, momenti di ristoro e recupero per i soggetti che esauriscono le loro energie psico-fisiche in periodi brevi. Tale programmazione non deve mai essere rigidamente strutturata ma adeguata alla situazione contingente, ad esempio: se la seduta prevedeva di iniziare con lavoro in grande gruppo e la persona da includere arriva agitata e già stanca, si passa a una attività più tranquilla in piccolo gruppo o in coppia, nella speranza di poter riprendere, successivamente, quella in grande gruppo. Questa flessibilità organizzativa deve essere un principio fondamentale per rispettare i bisogni concreti delle persone e del gruppo che le accoglie.
- Organizzare e preparare giochi e attività o modificare le attività sportive, partendo da quanto sa fare il disabile e non da prestazioni attese alle quali deve assoggettarsi. Ad esempio: se il disabile sa solo afferrare e trattenere una palla, è necessario organizzare giochi in cui la palla viene afferrata, trattenuta, trasportata; sarebbe inutile ed esclusivo preparare attività in cui la palla debba essere lanciata e presa al volo.
- In ragione del punto precedente è necessario coinvolgere la classe, la squadra, il gruppo, attraverso l'inclusione inversa (Grenier et al., 2014) o la simulazione (Reina et al., 2022). Tali strategie consistono nell'aumentare la partecipazione di tutti i ragazzi mettendoli nella condizione del disabile o difficoltà della loro partecipazione, cioè rendendola più impegnativa e motivante. Ad esempio: se includiamo un bambino cieco possiamo bendare tutti gli altri; se abbiamo un disabile motorio possiamo far legare insieme i lacci delle scarpe di ogni allievo, limitando così la velocità d'azione; oppure possiamo far giocare tutti seduti, in modo da livellare le differenze fisiche e rendere più lenta l'attività; se includiamo un bambino con ritardo mentale (sempre considerando ciò che sa fare o i giochi in cui riesce a partecipare) possiamo creare giochi integrati in cui a lui spetta un determinato compito senza il quale il gioco non può essere portato a termine. Queste strategie, in altri termini, servono per far sperimentare a tutti gli allievi/atleti la disabilità che affligge il loro compagno e, attraverso essa, conoscerlo meglio e apprezzare, nella condizione in cui si trova, le sue potenzialità (Tant et al., 2016). Impegnare ragazzi, con tali strategie, risponde alla necessità di non demotivarli con attività banali e rendere possibile il loro coinvolgimento nelle attività inclusive (Block, 2007). In termini sintetici potremmo richiamare le seguenti linee guida:
- Impegnare la classe/squadra difficoltà della partecipazione degli allievi/atleti in sintonia con il tipo di disabilità del loro compagno. Senza tale coinvolgimento decade la motivazione e la partecipazione rendendo inefficace l'inclusione (Block, 2007) o, peggio, cadendo nel pietismo della finta inclusione.
- Utilizzare un clima educativo orientato alla competenza che induce gli allievi/atleti verso un orientamento al compito, dove il processo e l'impegno

risultano più importanti del risultato e tendono, così, a gratificare tutti indipendentemente dai livelli prestativi individuali che, comunque, non vengono appiattiti o sacrificati (Bortoli, Robazza, 2004).

- Programmare lavoro in grande e piccolo gruppo, in coppie a rotazione, creando diverse situazioni di cooperazione che possano offrire maggiori possibilità di conoscenza reciproca e distribuire le energie operative su tutta la classe/squadra/gruppo.

4. Conclusioni

L'inclusione, nel mondo dell'educazione attraverso il corpo e il movimento (Ed. Fisica, Ed. Motoria, Sport), è un approccio ancora in evoluzione e non ben delimitato in un ambito nato per corpi normati e prestativi. Solo la consapevolezza che tanto c'è ancora da fare, può aiutare gli educatori (insegnanti, istruttori, allenatori) a iniziare un vero cammino inclusivo, accolto e condiviso nelle sue buone prassi, che possa utilizzare la cornice del corpo e movimento come ambito capaci di dare a ciascuno il senso della propria autoefficacia, del proprio saper fare e, soprattutto, del proprio saper essere.

Bibliografia

- Alquraini T., Gut D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International journal of special education*, 27(1), 42-59.
- Bortoli L., Robazza C. (2004). Il clima motivazionale nello sport. *Giornale italiano di Psicologia dello Sport*, 1, 9-16.
- Block M.E. (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- Furrer V., Valkanover S., Eckhart M., Nagel S. (2020). The role of teaching strategies in social acceptance and interactions. Considering students with intellectual disabilities in inclusive physical education. *Frontiers in education* 5, 586960.
- Grenier M., Collins K., Wright S., Kearns C. (2014). Perceptions of a disability sport unit in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(1), 49-66.
- Haycock D., Smith A. (2010). Inclusive physical education? A study of the management of national curriculum physical education and unplanned outcomes in England. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 291-305.
- Meier S., Ruin S. (2015). Is There a Change Needed? Body and Performance in the Context of Inclusive PE. In S. Meier, S. Ruin (Eds.), *Inclusion as a Challenge, Task and Chance for PE in Schools* (pp. 81-99). Berlin: Logos.
- Mihajlovic C. (2017). Pedagogies for Inclusion in Finnish PE: The Teachers' Perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 10(2).
- Reina R., Íñiguez-Santiago M.C., Ferriz-Morell R., Martínez-Galindo C., Cebrián-Sánchez M., Roldan A. (2022). The effects of modifying contact, duration, and teaching

- strategies in awareness interventions on attitudes towards inclusion in physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 57-73.
- Rekaa H., Hanisch H., Ytterhus B. (2019). Inclusion in physical education: Teacher attitudes and student experiences. A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55.
- Tant M., Watelaine E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975–2015): A teacher perspective. *Educational research review*, 19, 1-17.

Contrastare la frammentazione dei servizi e potenziare logiche comunitarie e reticolari: il profilo del *case manager*

Nicole Bianquin

Professoressa Associata - Università degli Studi di Bergamo
nicole.bianquin@unibg.it

1. Nuove professioni per l'innovazione istituzionale e sociale

La creazione e l'evoluzione di nuove professioni nel mondo dell'innovazione sociale e del welfare di comunità, è un fenomeno che sta trasformando la modalità di operare dei servizi e delle comunità stesse (Bailey, 2015): si tratta di nuove o rivissitate forme di lavoro, flessibili, indirizzate a modalità operative sfidanti e funzionali a gestire imprevisti e a formulare risposte specifiche (Adler, Kwon, Heckscher, 2008). Le molteplici esperienze che sul territorio nazionale stanno nascendo¹, nonché le figure professionali che le rendono possibili, indirizzano il welfare verso forme complesse di ri-combinazione tra servizi esistenti e nuovi coinvolgendo direttamente le comunità (Villa, 2007), così come tra profili tradizionali (appartendenti anche al pubblico, come gli educatori professionali o gli assistenti sociali) e profili recenti creati recentemente (Battistoni, Cattapan, Asta, 2021). Si tratta di un welfare di comunità che ha l'obiettivo di rispondere più adeguatamente ai bisogni sempre più complessi e sfaccettati della società, con nuove professioni che si configurano come innesti e evoluzioni di quelle esistenti ma che tuttavia giungono attualmente a rispondere alle sfide di innovazione con maggior efficacia.

Vi è, inoltre, la necessità di ideare e concretizzare nuove forme di cooperazione ed interventi che sappiano tener conto dei bisogni specifici nelle diverse realtà per sviluppare quello di Ridolfi (2013) intende come *empowerment*, ovvero potenzialità generative di persone e di contesti. Questo processo evolutivo ha indubbiamente lo scopo di creare nuovo valore, personale, relazionale e sociale, per tentare di accogliere opportunamente quei bisogni di vulnerabilità e fragilità delle società e dei territori e formulare risposte per le comunità, proprio attraverso le comunità stesse e la loro attivazione (Crosta, 2010).

Queste "nuove" professioni si costituiscono attorno ad un perché, prima che ad un come e cosa fare, e hanno come finalità l'implementazione (e non solo la

1 Per ulteriori informazioni consultare il materiale relativo al Progetto finanziato dalla Fondazione Cariplo "Le nuove figure professionali nel welfare di comunità. Saperi e pratiche del *community management*" al sito <http://welfareinazione.fondazionecariplo.it/it/article/2021/06/03/chi-sono-le-nuove-figure-professionali-che-fanno-il-welfare-di-comunit/278/>

risoluzione di problemi) della società e delle comunità mediante l'attivazione di persone in difficoltà, di servizi formali e non formali, di reti locali, verso nuovi ecosistemi di attori (Battistoni, Cattapan, Asta, 2021). All'interno di questo scenario, il *case management* rappresenta attualmente una risposta a questa frammentazione in quanto "metodologia caratterizzata da integrazione delle risorse sul caso, decentramento di potere decisionale nel territorio e costruzione di piani individualizzati di intervento" (Gori, 2001, p. 13).

2. Il *case management*

Il *case management* è un modello metodologico di intervento che prevede la progettazione e realizzazione di "attività volte ad assicurare il collegamento tra la rete dei servizi ed il destinatario e a coordinare le differenti componenti della rete per fornire un adeguato servizio al destinatario" (Ziliani, Rovai, 2009, p. 223). La figura di riferimento all'interno di questo modello è rappresentata dal *case manager* ossia il responsabile del caso.

Nel tempo il ruolo del *case manager* è passato da responsabile del caso a coordinatore o "regista" del progetto di vita della persona: Guay (2000) definisce infatti il *case manager* come un accompagnatore, un professionista "prossimo" che sa sviluppare collaborazioni con l'ambiente sociale circostante secondo un modello d'intervento che integra le componenti personali, educative, sociali e comunitarie. Il *case manager*, responsabile di caso, è colui che si assume "una precisa responsabilità di guida" (Folgheraiter, 1998, p. 495) all'interno di un sapere in azione (Bissolo, Fazzi, 2005), un sapere pratico che esiste in un insieme di relazioni con altri saperi, rimandando a competenze manifeste ma altresì tacite.

Si tratta di un esperto, definito formalmente come una guida, che si muove all'interno di una prospettiva di "azione di direzionamento di qualcosa che è già in corsa per conto suo, cioè il dare orientamento a una dinamica preesistente" (Folgheraiter, 1998, p. 440). Il lavoro del "buon" *case manager*, così come anche il lavoro del "buon" educatore, è da intendersi come il frutto di una professionalità elevata, acquisibile non solo tecnicamente, ma attraverso il costante intreccio di formazione esistenziale e formazione professionale, o meglio, formazione sul campo, secondo un paradigma delle competenze diffuse (Lizzola, 2017), in cui far nascere delle cose intorno a noi insieme agli altri in una continua riprogettazione di percorsi aperti e forse più ambigui: "un agire progettuale che ha dentro l'incertezza e il gusto di novità. [...] Meno certezza e più partecipazione con altri! [...]. Meno formalità e più informalità" (Lizzola, 2017, p.35).

Il *case manager* quindi, per le sue funzioni di "regista" che favorisce la prossimità dei cittadini ai servizi, valuta e coordina gli interventi, crea una rete con le risorse informali e private che sostengono l'utente (Ziliani, Rovai, 2009), diviene un attivatore di sinergie; una sorta di facilitatore che interviene, provvede, riaggiusta e dà un senso unitario al lavoro multidisciplinare. Si tratta di una "guida della rete" che collega, vigila e accompagna la persona lungo il percorso progettuale, rappre-

sentando i suoi interessi e quelli della sua famiglia (*advocacy*) e attuando processi di chiarificazione e negoziazione con la persona stessa (Ziliani, Rovai, 2009).

L'attitudine relazionale e comunitaria del *case management*, inoltre, sviluppa processi di apprendimento condiviso tra soggetti diversi nella costruzione di progetti inediti realizzati in "reticolazioni" che, di volta in volta, vengono promossi e rinforzati attraverso un impegno di continua "manutenzione". La figura del *case manager* dovrebbe dunque permettere l'integrazione tra i vari sistemi e organizzazioni offrendo un "valore aggiunto" rispetto a ciò che le singole organizzazioni, pur impegnandosi, potrebbero offrire. Per ottenere questo "valore aggiunto" è necessario che le parti coinvolte affrontino le proprie differenze rispetto a stili di lavoro, status, appartenenze organizzative e sistemi di riferimento. Ciò consentirebbe sia alle organizzazioni sia agli operatori la condivisione di schemi valoriali comuni e di conseguenza la possibilità di agire una reale concretizzazione (Berman, Nies, 2004).

Il *disability case manager* si innesta all'interno di questo scenario reinterpretando la concezione classica del *case manager* nella direzione di coordinatore progettuale e territoriale del progetto di vita della persona con disabilità, mettendo a sistema la sua esperienza e riconoscibilità sul locale e intrecciando la competenza progettuale con quella di facilitatore e agente di rete. Si tratta in questa concezione di un competente rapporto tra eredità e nuova invenzione, muovendo dall'intenzione della creazione di valore comunitario come risposta innovativa ai bisogni dei singoli e della promozione di cambiamenti di cultura organizzativa sul lungo termine. Il *case manager* rappresenta dunque un punto di riferimento per la persona, in questo caso con disabilità, e per la rete dei servizi e ha il dovere di progettare e attuare azioni funzionali alla realizzazione di uno degli aspetti principali del *case management* ossia l'accompagnamento e il sostegno della persona all'interno dei suoi contesti di vita.

Questa figura professionale non nasce pertanto dalla pre-determinazione di uno status profilato in organigramma, quanto all'interno di specifiche progettualità di innovazione sociale, riflettendo ciò che viene definito come la componente pragmatica delle culture professionali (Evetts, 2011): è proprio attraverso le pratiche situate e le interazioni specifiche che la modificazione sopra delineata genera configurazioni professionali inedite ma opportunamente rispondenti agli attuali scenari, sfidando dunque talvolta i modelli tradizionali.

Bibliografia

- Adler P.S., Kwon S.W., Heckscher C. (2008). Professional work: The emergence of collaborative community. *Organization Science*, 19, 359-76.
- Bailey D. (2015). The Environmental Paradox of the Welfare State: The Dynamics of Sustainability. *New Political Economy*, 20(6), 793-811.
- Battistoni F., Cattapan N., Asta M. (2021). *Le nuove figure professionali nel welfare di comunità. Saperi e pratiche del community management*. <https://www.fondazione-cariplo.it/static/upload/nuo/nuove-figure-welfare1.pdf>

- Berman P., Nies H. (2004). *Integrating services for older people: a resource book for Managers*. EHMA, Almere, Plantijnlasparie.
- Bissolo G., Fazzi L. (Eds.). (2005). *Costruire l'integrazione socio-sanitaria*. Roma: Carocci.
- Crosta P. (2010). *Pratiche: il territorio» è l'uso che se ne fa*. Milano: FrancoAngeli.
- Everts J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422.
- Folgheraiter F. (1998). *Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete*. Milano: Franco Angeli.
- Gori C. (2001). Quale case management per l'Italia? *Prospettive Sociali e Sanitarie*, 9.
- Guay J. (2000). *Il case management comunitario*. Napoli: Liguori.
- Lizzola I. (2017). *Vita fragile, vita comune. Incontri con operatori e volontari*. Il Margine.
- Ridolfi L. (2011). *Il Community care quale possibile modello di integrazione sociosanitaria a livello territoriale*. https://www.clitt.it/contents/scienze_umane-files/sociologia/60017_-CommunityCare.pdf
- Villa M. (2007). *Dalla protezione all'attivazione. Le politiche contro l'esclusione tra frammentazione istituzionale e nuovi bisogni*. Milano: FrancoAngeli.
- Ziliani A., Rovai B. (2009). *Assistenti Sociali Professionisti*. Roma: Carocci.

L'orientamento educativo per la persona: l'importanza del progetto di vita

Diletta Chiusaroli

*Ricercatrice - Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale
diletta.chiusaroli@unicas.it*

1. Introduzione

L'obiettivo dell'orientamento, in generale, è quello di stimolare un processo di crescita e di responsabilizzazione, aiutando i giovani a trovare dentro di loro le risposte ad alcune domande fondamentali in modo da renderli capaci di compiere scelte autonome. La scuola, in particolare, nel suo compito di orientare gli studenti, ha bisogno di definire nuovi obiettivi formativi da adeguare alla mutevole realtà della società odierna, partendo da alcuni elementi essenziali:

- un aumento della cultura generale da intendere come la capacità di interpretare e gestire la complessità, di adeguarsi al mutamento, di informarsi, di capire, di creare e di comunicare;
- lo sviluppo di una flessibilità mentale in termini di intraprendenza ed autonomia di azione, da intendere come obiettivi trasversali e indispensabili in qualsiasi percorso formativo;
- promuovere la capacità di entrare in una logica di formazione continua.

L'individuo deve divenire il protagonista del proprio percorso di vita, venendo supportato e orientato dalla famiglia, dalla scuola e dalla società, con l'obiettivo di acquisire la capacità di auto-orientarsi e di scegliere in base ad una accresciuta consapevolezza circa le proprie risorse e i propri punti di debolezza.

In tal senso tutte le attività di insegnamento e apprendimento, in tutti i cicli scolastici, dovrebbero promuovere una reinterpretazione dei curricula in un'ottica orientativa, per permettere ai giovani di auto-orientarsi, maturando la capacità di elaborare progetti di vita e di lavoro e di scegliere autonomamente, partendo dall'analisi dei propri interessi e delle proprie attitudini nei confronti dei vari ambiti disciplinari. Negli ultimi anni, in particolare, si è passati progressivamente a considerare l'orientamento come un insieme di servizi, spesso esterni alle istituzioni formative o almeno autonomi da esse, volti a facilitare la scelta professionale dell'individuo che si costituisce come attivo protagonista delle sue scelte (De Pieri, 2000).

2. L'orientamento educativo

Il senso e il significato dell'orientamento identifica nella scuola un'esperienza antropologicamente essenziale per lo sviluppo umano e sociale. Su tale scia si riscopre poi il significato pedagogicamente autentico dell'educazione e dei diversi percorsi d'orientamento che ogni essere umano, deve avere la possibilità di effettuare in famiglia, nella scuola e nel vivere sociale. Si tratta di un cammino graduale ed evolutivo che coinvolge la persona sin dalla sua esistenza nella progressiva ricerca della maturità orientativa che si compie nella capacità di scegliere in modo autonomo e responsabile tra diverse alternative, accettando e affrontando anche il rischio dell'errore, provando pian piano ad inserirsi nella vita sociale in maniera attiva e consapevole.

In particolare, Macario (2000) quando parla di orientamento educativo, tiene a sottolineare che si usa il termine educativo o pedagogico per evidenziare l'insieme di tutte le modalità di intervento orientativo tendenti a sviluppare nei giovani le condizioni necessarie per rendere possibile una libera e responsabile scelta. È evidente che i principali riferimenti riguardano la scuola, la famiglia, tutti coloro che, soprattutto nel periodo di formazione, possono e devono offrire occasioni di sviluppo della personalità in tutte le direzioni.

In ogni momento della vita vi è bisogno di un orientamento che può essere di carattere esistenziale, o più specifico, ma bisogna sempre aver chiaro quanto il soggetto è libero di fronte alle cose e rispetto alla sua capacità trasformativa e adattiva. L'intento di una ricerca e di una azione di natura pedagogica dovrebbe essere, dunque, quello di attivare processi critico-riflessivi nell'idea che ciò costituisca la chiave per la configurazione di percorsi di orientamento formativo concentrati sul soggetto e sull'attivazione di capacità di gestione del cambiamento adottando scelte coerenti rispetto ai bisogni personali di espressione e di realizzazione di sé (Lo Presti, Tafuri, 2020).

Su queste premesse trova fondamento l'esigenza di elaborare percorsi formativi ed auto formativi finalizzati alla capacità di gestire ed orientare sé stessi per una gestione responsabile del cambiamento, attraverso la costruzione di progetti di vita autentici e consapevoli. In tal senso il rapporto profondo tra progetto di vita e progetto formativo rappresenta il raccordo che pone in relazione i nessi costruttivi e costitutivi che tengono insieme l'identità personale come filtro che crea la conoscenza (De Mennato, 2005).

3. Orientamento e Progetto di Vita

Il Progetto di Vita presiede allo sviluppo e alla strutturazione della personalità secondo uno scopo, un significato profondo, un'intuizione della direzione fondamentale della propria esistenza (Boutinet, 1992). In altre parole, esso rappresenta un centro di integrazione personale in quanto unifica tutte le energie e le dimensioni della personalità.

Pertanto, il progetto di sé conduce ciascuna persona a realizzare la propria unicità e irripetibilità, orientandosi, così da imprimere una direzione di senso al proprio sviluppo individuale. In tale direzione si tratta di consolidare nell'educando la capacità di costruire autonomamente una personalità governata dai valori del Sé, così da non essere mai eterodiretta, cioè dipendente dalle valutazioni altrui, e sia in grado di dare un proprio contributo originale ed unico.

L'ideazione di un progetto di vita, dunque, si dovrebbe basare sull'idea che un individuo ha della propria posizione nei confronti dell'esperienza, esserne più o meno consapevole (Lo Presti, 2005) e dal grado di tale consapevolezza dipende la possibilità di comprendere e guidare le proprie azioni e scelte all'interno di un percorso continuo di cambiamenti nel corso della sua vita.

L'identità si nutre, infatti, del cambiamento, pur fondando la propria esistenza nella ricerca della stabilità (Lo Presti, Tafuri, 2020).

In particolare, per le persone con disabilità, risulta fondamentale sviluppare Progetti di vita, volti a garantire loro tutti i supporti e i sostegni necessari per poter godere appieno dei diritti umani, delle libertà fondamentali e di una qualità di vita in condizioni di eguaglianza con gli altri, in un modo che abbia significato e valore innanzitutto per loro stesse.

La costruzione del Progetto di vita richiede necessariamente un cambiamento di prospettiva e un orientamento verso quelli che sono i concetti che rappresentano l'essenza del progetto stesso: l'adulthood, il lavoro di rete, l'inclusione sociale.

Occorre, dunque, pensare alla persona con disabilità come ad una persona che può diventare adulta, che non vive e non si relaziona in un solo contesto, ma che è immersa in un sistema relazionale complesso all'interno del quale ogni relazione, ha la sua importanza e costituisce una risorsa. Solo un pensiero che terrà conto di questi grandi pilastri potrà arrivare a costruire un Progetto di vita per la persona con disabilità, entro cui essa stessa possa rispecchiarsi e riconoscersi.

Il passaggio dal pregiudizio alla "possibilità", rappresentata dal Progetto di vita, costituisce la svolta fondamentale per il cambiamento. Uscire dallo stereotipo del "figlio-malato" per scoprire che esiste una progettualità, una prospettiva futura, è l'inizio di un percorso di inclusione e di partecipazione che coinvolge diversi attori e contesti. Fondamentale in questo percorso può essere l'esempio, come indicato da Montobbio (1994). Egli fa riferimento al caso della madre di una bambina con disabilità che osserva una persona adulta, con la stessa disabilità, che lavora, che conduce una vita autonoma, con un ruolo sociale e comprende che esiste una "possibilità" anche per la figlia.

Oltre la famiglia, il superamento del pregiudizio riguarda anche i gruppi sociali in generale, la loro percezione della disabilità ed il loro modo di interagire con essa, a tal riguardo. Carlo Lepri (2011), definisce "viaggiatori inattesi" le persone con disabilità. Lo studioso, afferma che ognuno di noi ha in sé una propria rappresentazione della disabilità, che ne influenzerà il modo di relazionarsi ad essa, finendo per condizionare i propri comportamenti. In questo senso, un ambiente lavorativo inclusivo fa emergere un atteggiamento sempre più maturo e responsa-

bile, proprio come risposta a una rappresentazione che il contesto ha della disabilità e che, pertanto, risulta essere necessariamente adulta.

L'orientamento può avere importanti effetti trasformativi ma solo nel momento in cui impegna attivamente tutte le persone nel qui ed ora nella relazione orientativa, presupponendo che il soggetto si metta in gioco in prima persona attraverso il confronto continuo tra cornici di senso inedite che aprono a nuovi mondi possibili e a nuove opportunità di stare insieme agli altri (De Santis, 2019).

Bibliografia

- Boutinet J.P. (1992). *Anthropologie du projet*. Paris: PUF.
- De Mennato P. (2005). *Progetti di vita come progetti di formazione*. Firenze: ETS.
- De Pieri S. (2000). *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*. Torino: Elle-dici.
- De Santis S. (2019). L'orientamento: bussola nello scenario della transizione. *Sapere pedagogico e pratiche educative*, 4, 72-78.
- Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi: appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Lo Presti F. (2005). *Il senso del sé. Percorsi autoriflessivi nella formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lo Presti F., Tafuri D. (2020). La prospettiva dell'orientamento formativo. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4, 83-88.
- Macario L., Sarti S. (2000). *Crescita e orientamento*. Roma: LAS.
- Montobbio E. (1994). *Il viaggio del signor Down nel mondo dei grandi: come i diversi possono crescere*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.

Il nuovo PEI su base ICF: l'importanza della collaborazione per garantire una vera inclusione

Giuseppe Filippo Dettori

*Professore Associato - Università degli Studi di Sassari
fdettori@uniss.it*

1. Introduzione

L'anno scolastico 2022/23 è stato caratterizzato dall'introduzione dei modelli specifici di Piano educativo individualizzato (PEI) per ciascuno dei quattro gradi scolastici, predisposti a livello ministeriale come previsto dal D.I. 182/2020. Gli studiosi hanno chiarito che "Il PEI è il cuore vitale della progettazione scolastica in prospettiva integrativa" (Pavone, 2014, p. 23), la scuola deve garantire un'attenta analisi della situazione di partenza dello studente per la definizione degli interventi ritenuti più adeguati nel promuovere la sua inclusione. La finalità del PEI è dunque quella di analizzare i bisogni educativi speciali dello studente con disabilità per costruire un ponte tra le sue esigenze formative e la programmazione della classe permettendogli di sviluppare pienamente il suo potenziale. Esso, deve al contempo, integrarsi con le attività extrascolastiche che lo studente segue per una progettazione congiunta finalizzata alla definizione di un progetto di vita realistico. Il contributo descrive i risultati di una ricerca rivolta a docenti in formazione (ma già in servizio nella scuola) sull'utilizzo del nuovo modello di PEI. In particolare, l'indagine ha cercato di evidenziare punti di forza e criticità del nuovo modello di PEI su base ICF utilizzato nell'anno scolastico in corso, a partire dalle considerazioni di coloro che lo hanno utilizzato come insegnanti di classe o di sostegno (in fase di specializzazione).

2. Il PEI: un'opportunità per promuovere la vera inclusione

Le prospettive aperte dalle nuove normative hanno fatto sì che si rendesse chiara l'esigenza di un cambiamento sostanziale nella costruzione e nell'impostazione dei modelli di PEI e delle pratiche volte all'inclusione nella scuola (Cottini, 2017). L'elaborazione del PEI non può più prescindere dalla conoscenza dell'ICF dell'OMS. Si tratta di un vero e proprio cambiamento ideologico che richiede l'adesione al modello bio-psico-sociale che: "Rovescia, la prospettiva: non ci si riferisce più a un disturbo strutturale o funzionale da codificare in termini esclusivamente nosografici, ma si pongono al centro della riflessione gli aspetti di attività e di partecipazione che possono essere più o meno sviluppati in riferimento al profilo di

funzionamento della persona e alle sue relazioni con il mondo esterno” (Sturaro, 2018, p. 11). Utilizzare tale modello pone in primo piano la persona e la sua dimensione relazionale e partecipativa. Nel concreto, infatti, la progettazione scolastica dovrebbe essere in grado di “leggere” il contesto e individuare eventuali barriere e possibili facilitatori dell’apprendimento, attraverso una visione complessa e multidimensionale che permetta il pieno sviluppo delle potenzialità dell’alunno. Numerose ricerche, infatti, hanno messo in luce quanto il processo inclusivo debba partire dalla partecipazione attiva e dalla possibilità di autodeterminarsi del soggetto coinvolto (Lascioli, Pasqualotto, 2021). Un coinvolgimento che, calato nella realtà della scuola, si traduce in una partecipazione dell’alunno con disabilità a tutti i momenti dell’azione educativa a lui rivolta, e dunque anche nella stesura del PEI e mediante la partecipazione agli incontri del Gruppo di Lavoro Operativo (GLO). Il PEI, pertanto, come chiarito dal D. Lgs 66/2017, non può essere un documento di competenza esclusiva del team docente, ma deve essere elaborato e condiviso da tutte le figure professionali, esterne e interne alla scuola, che concorrono alla piena realizzazione del “progetto di vita” dell’alunno con disabilità. Alcuni studi dimostrano però, che spesso sono i docenti ad occuparsi della redazione del PEI (talvolta gli insegnanti curricolari delegano il solo insegnante di sostegno) coinvolgendo solo marginalmente le famiglie, lo studente e i diversi professionisti che lo hanno in carico (Bocci, 2021). Anche gli educatori scolastici non sempre trovano uno spazio adeguato nella progettazione e valutazione dei processi inclusivi rivolti allo studente con disabilità, seppure siano coloro che in classe stanno per più tempo a stretto contatto con l’allievo e hanno quindi modo di osservare le dinamiche che si instaurano con il corpo docente e i compagni (Dettori, Pirisino, 2021).

3. Le domande di ricerca, la metodologia e il campione

La ricerca, sinteticamente proposta in questo contributo, ha l’obiettivo di comprendere come i docenti considerano il modello unico di PEI su base ICF introdotto dal ministero. Le domande di ricerca alle quali l’indagine ha cercato di rispondere sono:

- a) Docenti di classe e di sostegno conoscono realmente l’ICF e lo considerano un riferimento valido per la realizzazione del PEI?
- b) Il nuovo PEI è considerato uno strumento efficace?
- c) Il nuovo PEI consente, più di quelli precedenti, di coinvolgere maggiormente lo studente, le famiglie e le altre figure educative e/o sanitarie che hanno in carico lo studente con disabilità?
- d) Quali sono i punti di forza del nuovo PEI unico proposto dal ministero e le eventuali criticità?

Lo strumento scelto per condurre l’indagine è un questionario con 15 domande su scala Likert relative al loro grado di accordo (molto, abbastanza, poco, per

niente) e tre domande aperte, ritenuto idoneo per comprendere e analizzare atteggiamenti, percezioni e credenze degli insegnanti relativi alle domande di ricerca (Caselli, 2005).

Il campione è costituito da 188 corsisti del TFA sostegno presso l'Università di Sassari, che in maniera volontaria hanno risposto ad un questionario anonimo. È importante evidenziare che il 73% dei docenti che ha risposto al questionario ha un'esperienza triennale come insegnanti di sostegno non specializzato.

4. I principali risultati emersi

Dalla ricerca emergono alcuni interessanti risultati che per questioni di spazio si cercherà di sintetizzare nei punti che seguono:

- Il PEI «unico» di cui al decreto interministeriale 182/2020 è considerato uno strumento *molto* utile dal 25% del campione, *abbastanza* utile dal 60% del campione, *poco* utile dal 10% e *per niente* utile dal 5%.
- Il 48% dei partecipanti dichiarano di conoscere *molto* bene l'impianto proposto dall'ICF, il 29% *abbastanza*, il 13% *poco* e il 10% *per niente*.
- Il 27% dei docenti - corsisti si sentono *molto* sicuri nell'utilizzare il "nuovo" modello di PEI su base ICF, il 30% *abbastanza*, il 35% *poco*, l'8% *per niente*.
- A parere degli intervistati, il nuovo modello consente di coinvolgere lo studente (quando è in grado di collaborare), la famiglia e gli altri professionisti che a diverso titolo si occupano di lui *molto* (67%), *abbastanza* (18%), *poco* (10%), *per nulla* (5%).
- Il nuovo modello di PEI, rispetto ad altri modelli precedentemente utilizzati, presenta i seguenti punti di forza:
 - maggiore chiarezza rispetto ai diversi ambiti sui quali lavorare;
 - un coinvolgimento più diretto della famiglia;
 - una maggiore centralità dello studente con specifico riferimento alla sua autodeterminazione;
 - un lavoro di rete più incisivo con le figure sanitarie e/o educative che si occupano a diverso titolo dello studente con disabilità.
- Il nuovo modello di PEI, rispetto ad altri modelli precedentemente utilizzati, presenta la seguente criticità:
 - la mancanza del profilo di funzionamento ostacola l'utilizzo efficace;
 - risulta per certi versi più rigido nella struttura, non consente di introdurre variabili che i docenti reputano utili.

5. Riflessioni conclusive

Il D. Lgs 66/2017, come noto, ha introdotto il PEI su base ICF, da alcuni studi emerge tuttavia che molti docenti hanno incontrato notevoli difficoltà nella pre-

disposizione del documento rifacendosi a una classificazione che spesso non conoscevano e sulla quale non erano stati formati adeguatamente (Dettori, Pirisino, 2021). Nella presente indagine, sembrerebbe che i docenti hanno preso “maggiore confidenza” con il modello bio-psico-sociale, anche grazie alla partecipazione di percorsi formativi. Nella ricerca la maggioranza dei docenti dichiarano che hanno trovato il *nuovo* modello adeguato e di facile compilazione, tuttavia, emergono alcune difficoltà nella condivisione degli obiettivi formativi del PEI tra docenti di classe e di sostegno ma anche fra la scuola, la famiglia e gli operatori sanitari. La mancanza del profilo di funzionamento, per esempio, impedisce una vera collaborazione fra mondo della scuola e sanità, spesso anche le diagnosi arrivano tardi e non sempre sono aggiornate a causa della penuria di personale sanitario. A parere di alcuni intervistati il modello non consente di introdurre variabili che nel GLO si reputano importanti per il progetto di vita dello studente. Il PEI su base ICF ha definito procedure e previsto momenti di raccordo fra diversi operatori e fra scuola e famiglia, che hanno consentito una visione maggiormente inclusiva ed una presa in carico più completa della persona con disabilità. Il modello si è mostrato utile per la maggior parte degli intervistati, ma necessita di essere “assimilato” meglio (specie in alcune parti) dagli insegnanti che ancora faticano a lavorare in rete e a programmare interventi educativi in collaborazione con l’extrascuola (associazioni sportive, culturali, mondo del lavoro) che devono essere invece maggiormente valorizzate.

Bibliografia

- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Caselli M. (2005). *Indagare col questionario: introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*. Milano: Vita e Pensiero.
- Dettori G.F., Pirisino G. (2021). Autodeterminazione e partecipazione attiva degli alunni con disabilità nella secondaria di secondo grado ai percorsi formativi. *Q-Times - Journal Of Education Technology and Social Studies*, 4, 31-44.
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2021). *Il piano educativo individualizzato su base ICF Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Sturato F. (2018). Prefazione. In A. Lascioli, L. Pasqualotto (Eds.), *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci.

Madri e figlie.

Educare all'autonomia lavorativa ai tempi delle grandi dimissioni

Anna Granata

Professoressa Associata - Università degli Studi di Milano-Bicocca
anna.granata@unimib.it

La sfida del gender gap, affrontata spesso in ottica economica, politica e sociologica, ha profonde implicazioni educative. Promuovere una maggiore agency delle donne ha a che fare non soltanto con le condizioni sociali e occupazionali esterne ma anche con la dimensione più culturale dei modelli femminili ricevuti, in primis dalla figura materna. Se è già noto in letteratura come le figlie di madri lavoratrici più facilmente lavorino e facciano carriera (Mc Ginn et al., 2019), cosa accade nell'attuale contesto di *great resignation*, che vede come principali protagoniste le donne e le madri in particolare (Minello, 2022)? In che misura la precarietà economica e lavorativa delle madri, non di rado costrette a rinunciare al lavoro per occuparsi dei figli, incide sulle rappresentazioni e sulle aspettative delle figlie?

In questo breve saggio vogliamo tracciare, a partire da una letteratura interdisciplinare, il ruolo dell'educazione madri-figlie come fattore cruciale per l'emancipazione femminile.

1. A che punto è l'emancipazione femminile?

Azioni e orientamenti per colmare il gender gap sono al centro delle agende politiche europee e nazionali degli ultimi anni. In Italia, la scarsa presenza di donne in ruoli dirigenziali, la disparità nell'inserimento occupazionale ma anche le disuguaglianze a livello salariale e di carriera, rappresentano una sfida enorme per un Paese con una struttura ancora diffusamente patriarcale. La pandemia da Covid-19 (Save the Children, 2021) ha ulteriormente accentuato queste dinamiche, rendendo le opportunità di accesso al lavoro e di carriera ancora più precarie e complesse per le donne. In particolare si evidenzia il fenomeno della *momcession* ovvero le dimissioni delle madri con bambini piccoli, in equilibrio precario tra cura dei figli, lavoro e carriere professionali.

Il "mito della maternità", così definito da Alessandra Minello (2022), diffuso nel nostro paese convive con la crisi demografica: nel nostro paese si hanno sempre meno figli ma si dedica ad essi maggiore cura e attenzione del resto d'Europa, generando un circolo vizioso tra desiderio di maternità, effettiva scelta di avere figli e aspettative molto alte – per non dire assolute – di questo ruolo nella società.

La parità di genere e i processi di emancipazione femminile sono spesso letti come l'esito di dinamiche che riguardano le società contemporanee e che ci portano verso un "naturale" riequilibrio dei generi all'interno delle famiglie, dei contesti lavorativi e della società. In realtà, come mostra la storica dell'economia Victoria Bateman (2021), ci sono state nella storia dell'umanità evoluzioni e involuzioni nelle relazioni di genere e quello che viviamo attualmente non è per forza il più paritario dei periodi vissuti in Europa.

Melvin Konner (2015), antropologo, ha per esempio dimostrato coi suoi studi come i nostri antenati cacciatori e raccoglitori avrebbero sperimentato un'uguaglianza di genere molto maggiore di quella che potremmo immaginare. Sia uomini sia donne, con compiti diversi, contribuivano alla sopravvivenza della tribù, operando oltre i confini della cura e dell'accudimento dei piccoli.

Venendo a tempi più recenti, studi della stessa Bateman fanno emergere come negli anni precedenti la Rivoluzione industriale in Gran Bretagna, le donne fossero molto attive nel mondo del lavoro e questo aspetto abbia influenzato positivamente la rivoluzione stessa. "Una delle cose che meglio caratterizza la regione europea in cui la rivoluzione ha avuto inizio è che le donne erano sottoposte qui a meno limitazioni riguardo il coinvolgimento nel mercato di quanto fossero non solo in altre regioni d'Europa, ma anche di buona parte del resto del mondo" (Bateman, 2021 p. 31). La libertà delle donne, in sintesi, ha dato un contributo cruciale alla deflagrazione della Rivoluzione industriale.

Al di là dei singoli esempi storici, si può dire che il divario di genere globale in fatto di salute, istruzione, partecipazione al mondo del lavoro e rappresentanza politica, stimato dal *Gender Gap Report* del World Economic Forum nel 2021 al 32%, non è un punto di arrivo o il miglior risultato possibile nella storia dell'umanità. È necessario uno sforzo collettivo per superare questa dimensione di disuguaglianza, come ci invita a fare l'agenda 2030 dell'Onu per lo sviluppo sostenibile.

2. L'immaginario negativo delle madri al lavoro

Studi longitudinali negli Stati Uniti dimostrano una correlazione positiva tra occupazione delle madri e probabilità di realizzazione professionale delle figlie in età adulta. Studi condotti in Canada, Irlanda, Italia, Nepal, UK e USA, hanno fatto emergere come il lavoro delle madri e il coinvolgimento dei padri nei lavori domestici sia fattore predittivo dell'occupazione delle figlie e di una maggiore condivisione dei compiti di cura e domestici da parte dei figli, secondo una logica diretta di madre in figlia, di padre in figlio (cfr. Mc Ginn et al., 2019).

La dimensione del *maternal employment* appare cruciale in questo processo di cambiamento: il fatto che le madri lavorino durante i primi anni di vita e crescita delle bambine ha affetti diretti sui loro percorsi lavorativi e di autonomia futuri.

Tuttavia, nell'immaginario comune, in Italia e in altri paesi europei, il lavoro delle madri è ancora spesso considerato come elemento negativo nella crescita dei

figli e per il benessere familiare. Nel 2012, la British Social Attitudes Survey ha rilevato che un rispondente su quattro considera che se la madre lavora a tempo pieno, la famiglia ne risente negativamente.

È qui in particolare che entra in gioco una lettura più propriamente culturale e pedagogica del fenomeno. Come sostiene Maria Grazia Riva (2021) il modello femminile ancora prevalentemente diffuso è quello della madre sofferente: difficoltà a conciliare ruolo di madre e lavoratrice, senso di colpa legato al lavoro, sono tratti che vengono in maniera consapevole veicolati da una generazione all'altra. Ragazze e giovani donne che ambiscono alla realizzazione professionale e alla maternità, così come lavoratrici che si costruiscono – non senza ostacoli – una carriera e conquistano ruoli dirigenziali, se decidono di avere un figlio devono convivere paradossalmente con uno stigma negativo.

A costruire questo immaginario partecipano non di rado anche i servizi per l'infanzia e scolastici, che attribuiscono diffusamente un'immagine negativa alla madre lavoratrice e alle sue esigenze: un giudizio che non può non avere riflessi negativi sia sulle madri sia sulle figlie ancora bambine (Minello, 2022). Solo una "pedagogia degli impliciti pedagogici" che permetta di superare visioni tradizionali e ancestrali, adottando autonomia ed emancipazione per realizzare sé stesse in base a attitudini e aspirazioni può favorire un cambiamento radicale negli immaginari femminili nella nostra società (Riva, 2021).

3. La rivoluzione delle figlie (e delle madri)

La *gender revolution*, ovvero un cambiamento radicale nei ruoli di genere nella nostra società promosso in una prima fase dall'entrata delle donne nella sfera pubblica e nella seconda fase dal coinvolgimento attivo degli uomini nella sfera domestica, è possibile solo se due o più generazioni diverse decidono di invertire la rotta. Ovvero, se le figlie cominciano a richiedere e guadagnare autonomia, se le madri modificano stili educativi ricevuti a loro volta dalle nonne che non hanno portato a una effettiva indipendenza e emancipazione (Seveso, 2001).

Crescere in una famiglia democratica, basata su una parità di genere, o in una famiglia iperprotettiva che si basa sul controllo che sulla fiducia nei figli, o in una famiglia autoritaria, che usa regole e violenza nell'educazione, può portare a effetti molto diversi anche nella capacità di orientamento e scelta di una professione. Se nella prima tipologia può esserci soprattutto condivisione, autonomia e libertà di scelta, nella seconda ci sarà ansia e abitudine a delegare ad altri le scelte, nella terza inibizione e instabilità.

Il contributo particolare che può portare la pedagogia in questo ambito è considerare il ruolo attivo di bambini e bambine, di ragazzi e ragazze nella rivoluzione di genere. Da Maria Montessori (2008) in poi sappiamo che i bambini e le bambine non sono soggetti passivi gradualmente plasmati da varie agenzie educative, ma hanno idee proprie che possono influenzare il punto di vista dei genitori e

portare a rivedere modelli e stili famigliari superati. La rivoluzione partirà da loro, se solo sapremo assecondare la loro spinta verso l'indipendenza e l'autonomia.

Bibliografia

- Bateman V. (2021). *La ricchezza invisibile delle nazioni. Il ruolo nascosto delle donne nella crescita dell'Occidente*. Roma: Luiss.
- McGinn K., Ruiz Castro M., Long Lillo E. (2019). Learning from Mum: Cross-National Evidence Linking Maternal Employment and Adult Children's Outcomes. *Work, Employment and Society*, 33(3), 374-400.
- Konner M. (2015). *Women after all: sex evolution and the end of male supremacy*. New York: Norton & Company.
- Minello A. (2022). *Non è un paese per madri*. Roma-Bari: Laterza.
- Moen P., Erickson M.A., Dempster-McLain D. (1997). Their mothers' daughters? The intergenerational transmission of gender attitudes in a world of changing roles. *Journal of Marriage and the Family*, 59(2), 281-293.
- Montessori M. (2008). *Educare alla libertà*. Milano: Mondadori.
- Riva M. (2021). Impliciti della memoria collettiva nell'educazione delle bambine e delle donne. Trasgredire progetti ancestrali e rompere vincoli inviolabili: il filo rosso per essere 'le donne che si è'. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 11(1), 21-35.
- Seveso G. (2001). *Come ombre leggere. Gesti, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*. Milano: Unicopli.

Diventare adulti: l'autonomia professionale dello studente disabile tra progettazione e gestione di un percorso in alternanza inclusivo

Daniela Gulisano

*Ricercatrice Senior - Università degli Studi di Catania
daniela.gulisano@unict.it*

1. Premessa: per un'adulità in continuo divenire

Cosa vuol dire essere adulti? Quando si diviene adulti? ma soprattutto, come diviene adulta una persona con disabilità?

Innanzitutto ci vuole qualcuno che la *pensi adulta* fin dall'infanzia. Ciò significa che è necessario che i genitori e gli insegnanti imparino a guardare allo sviluppo della persona con disabilità come a un processo aperto, che si relaziona "al mondo", che deve andare oltre il raggio delle relazioni affettive familiari in un vero e proprio *progetto di vita personale e professionale*.

Una breve parentesi sul senso etimologico di progetto, messo a confronto con i termini programma/programmazione, anch'essi frequentemente adottati nel campo della disabilità, può aiutarci a comprendere le differenti sfumature di significato. Il progetto (da *pro-iacio*) è "l'oggetto lanciato in avanti, del quale in qualche modo prevediamo la curva di traiettoria; per estensione ed ipotesi, disegno del futuro. Programma/programmazione è la lettera (dal greco *gramma-atos*) messa davanti (*pro*); è la parola esposta, l'esplicitazione di un'azione predefinita" (Pavone, 2010, p. 81). In via generale, è possibile osservare che ciò che è definibile come dimensione progettuale nella vita del giovane si costituisce ed accade all'interno di un desiderio e di una non sempre precisa speranza. Il progetto, infatti, risponde sempre ad una dimensione "auto-direttiva, unitaria, integrata ed evolutiva, al desiderio di mantenere e migliorare il proprio esistere e alla speranza di far fronte al dover essere che riempie il vuoto esistenziale anche quando la noia, l'apatia e l'indifferenza del presentismo sembrano avere la meglio" (Filippi, 2011, p. 88). Se, come sostiene Pati (2007, p. 13), dal punto di vista esistenziale il progetto educativo si configura come categoria ontologica "che appartiene costitutivamente all'essere umano", dal punto di vista pedagogico, esso si presenta come l'espressione possibile e concreta dell'esercizio dell'autonomia e della libertà della persona.

Progetto di vita è innanzitutto un "pensare in prospettiva futura, o meglio un pensare doppio, nel senso dell'immaginare, fantasticare, desiderare, aspirare, volere" e contemporaneamente del "preparare le azioni necessarie, prevedere le varie fasi, gestire i tempi, valutare i pro e i contro, comprendere la fattibilità" (Ianes, 2009, p. 44).

Il passaggio dall'adolescenza all'età adulta rappresenta un momento tanto importante quanto delicato, è il momento in cui i giovani sono chiamati a compiere scelte e a generare azioni. Un'opportunità positiva per le persone con disabilità, sostiene Lepri (2016), è legata ad una visione della condizione adulta, non più da concepirsi "solo" come un dato biografico e sociale. Essa abbandona il modello unico di adulto possibile per presentarci un adulto che "persegue un compito di crescita secondo un continuum con le altre età e per le quali vi sono traiettorie esistenziali influenzate da obiettivi, progetti, aspettative" (Bortoli, 2017, p. 230). Un adulto per cui non esiste un'unica adultità ma *tante adultità possibili*. Semplificando, ogni progetto che caratterizza un'azione in età giovanile, dall'orientamento alla scelta professionale, al raggiungimento di un'autonomia abitativa, alla capacità progettuale di realizzare sé possibili e sequenze di azioni per realizzarli.

2. Sfide e prospettive per una progettazione didattica in alternanza inclusiva

Lo Statuto per l'*Azione di Salamanca* (UNESCO, 1994, p. IX) afferma che: "I giovani disabili dovrebbero essere sostenuti a compiere un effettivo passaggio dalla scuola alla vita adulta lavorativa. Le scuole dovrebbero aiutarli a diventare economicamente attivi e fornirgli le competenze utili alla vita quotidiana, offrendo una formazione che rispecchi le capacità richieste dalla vita sociale e di relazione e alle prospettive della vita adulta".

L'OECD (2000) suggerisce che la transizione alla vita lavorativa è soltanto uno dei tanti passaggi che i giovani dovranno compiere nel cammino verso la maturità. Nell'ambito di un'educazione permanente, per tutto l'arco della vita, anche il passaggio dall'istruzione iniziale verso la secondaria inferiore o superiore è già il primo dei tanti passaggi, fino all'occupazione, che i giovani dovranno vivere nel corso della loro vita.

Dal punto di vista didattico ed educativo, il progetto si presenta come un *agire generativo* che, a partire prima da una intuizione e poi da una previsione di azione, conduce il soggetto verso il possibile e ancora indefinibile.

A tal fine, in relazione alla progettazione generativa, un approfondimento particolare viene riservato ai *percorsi didattici in alternanza formativa* (Gulisano, 2017) che saranno differenziati, a seconda delle esigenze degli studenti e delle studentesse e del tipo di azienda e istituzioni in cui si metteranno alla prova, attraverso quattro diversi modelli di intervento, secondo la Legge 107/2015 (Fig. 1).

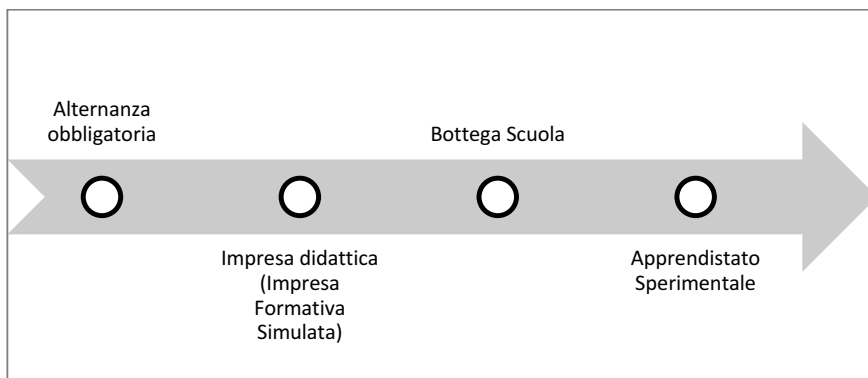


Fig. 1: Modelli di alternanza formativa

Inoltre, all'interno di questo scenario, la Legge 30 dicembre 2018, n. 145, relativa al “*Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*” apporta modifiche alla disciplina dei percorsi di alternanza scuola-lavoro. Tali modifiche, contenute nell'articolo 1, commi da 784 a 787, della citata Legge, prevedono, dall'anno scolastico 2018/2019, una ridenominazione degli attuali percorsi in alternanza scuola-lavoro in “*Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento - PCTO*”.

La progettazione del percorso PCTO, come evidenziano le *Linee Guida Ministeriali* (Miur, 2019, p. 13) implica a priori l'individuazione delle competenze da sviluppare e il bilancio preventivo di quelle padroneggiate dallo studente in esito ad una analisi preliminare. Da tale confronto è possibile elaborare un progetto educativo, nel quale l'attività didattica, integrata o meno con l'esperienza presso strutture ospitanti, secondo gradi di complessità crescente, deve condurre alla realizzazione di un compito reale che vede la partecipazione attiva dello studente.

Alcune competenze trasversali, quali *autonomia, creatività, innovazione nel gestire il compito assegnato, capacità di risolvere i problemi (problem solving), comprensione della complessità dei vari linguaggi, comunicazione, organizzazione, capacità di lavorare e saper interagire in un gruppo (team-working), flessibilità e adattabilità, precisione e resistenza allo stress*, sono oggi quelle più richieste ai giovani in ambito lavorativo.



Fig. 2: Progettazione PCTO (Miur, 2019)

Sotto il profilo operativo è necessario:

- individuare accuratamente le competenze trasversali e/o professionali da sviluppare, in termini funzionali a favorire l’auto-orientamento dello studente;
- promuovere la riflessione degli studenti sulle loro preferenze, attitudini e attese relative all’esperienza da realizzare;
- coinvolgere gli studenti nella progettazione dei percorsi;
- attuare una efficace comunicazione per le famiglie;
- accompagnare gli studenti nell’osservazione e nella riflessione sui percorsi attivati, ivi comprese (laddove previsto) le dinamiche organizzative e i rapporti tra soggetti nell’organizzazione ospitante, condividere e rielaborare criticamente in aula quanto sperimentato fuori dall’aula;
- documentare l’esperienza realizzata, anche attraverso l’utilizzo degli strumenti digitali;
- disseminare e condividere i risultati dell’esperienza.

Questa spinta all’*agire autodeterminato* caratterizza tutti i soggetti-persona, indipendentemente dalle loro abilità e competenze, ed è una delle condizioni di base su cui si fonda la *qualità stessa della vita di ognuno*.

In questa prospettiva, l’alternanza formativa rappresenta un’ottima opportunità di inclusione per gli studenti con disabilità. Tali percorsi, infatti, hanno una importante valenza didattico-formativa ed educativa per i soggetti-persona che vi partecipano, in quanto vanno ad operare su tutti gli assi di sviluppo, rappresentando un’ottima occasione di inclusione scolastica: “se organizzati in maniera accurata, infatti, offrono agli alunni l’opportunità di esprimersi in contesti lavorativi,

migliorando sia la motivazione all'apprendimento che la propria autostima" (Conclave, 2018, p. 2).

Bibliografia

- Conclave M. (2018). *Pari opportunità per i disabili nell'alternanza scuola-lavoro*. In <<https://nuovi-lavori.it/index.php/pari-opportunita-per-gli-studenti-disabili-nell-alternanza-scuola-lavoro/>> (ultima consultazione: 24/04/2023).
- Filippi R. (2011). *Mappe educative e setting pedagogici nella dimensione formativa del linguaggio*. Roma: Armando.
- Gulisano D. (2019). *Scuola, competenze e capacit-azioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Gulisano D. (2017). *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e Pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Ianes D. (2013). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Lepri C. (Ed.). (2017). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: Franco Angeli.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2019). *Linee Guida Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*. In <https://www.miur.gov.it/documents/-20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf> (ultima consultazione 24/04/2023).
- Mulè P. (Ed.). (2018). *Alternanza formativa e identità professionale dei disabili di scuola secondaria di secondo grado. Un'indagine esplorativa*. Ragusa-Catania: Cooperativa Sociale Ragazzi in Volo ar.l Onlus.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2000). *Towards a Coherent Policy Mix*. Paris: OECD.
- Pati L. (2007). *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.
- UNESCO (1994). *Dichiarazione di Salamanca*. In <https://sito01.seieditrice.com/concorso-idr/files/2018/06/2_5_DichiarazioneDiSalamanca-1994_UNESCO.pdf> (ultima consultazione: 24/04/2023).

Costruire ponti tra scuola e mondo del lavoro per le persone con disabilità intellettiva: idee progettuali e valorizzazione di buone prassi

Silvia Maggiolini

*Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore
silvia.maggiolini@unicatt.it*

1. Il buio oltre la “siepe”. La creazione del sé adulto per la persona con disabilità intellettiva

Il processo di costruzione dell'identità adulta rappresenta, come noto e come ampiamente documentato da una vasta letteratura scientifica (Regni 2006; Mura, Zurru, 2016), un percorso complesso ed articolato che in molte situazioni richiede, restando nelle trame del linguaggio metaforico connesso all'immagine del tragitto, la possibilità di compiere qualche passo indietro e prendere la necessaria rincorsa per effettuare il salto richiesto, oppure di comprendere quali strategie, risorse e forze mettere in campo per procedere lungo il cammino. Per coloro che sperimentano una condizione di maggiore fragilità, derivante, ad esempio dalla presenza di limitazioni funzionali e adattive, come nel caso di una condizione complessa, di natura intellettiva, una pluridisabilità, o una sindrome rara, questo passaggio rischia di tradursi in un salto nel buio, oppure nella proposta di sentieri noti ed uniformati a logiche precostituite. È soprattutto in relazione a tali realtà che questioni e sfide connesse alle modalità di progettazione di forme di autonomia, aduttività, autodeterminazione e identità professionale si intrecciano a principi etici inalienabili, quali il riconoscimento dei diritti fondamentali della persona, la promozione costante della qualità di vita, l'implementazione di modalità di coinvolgimento e di partecipazione attiva di ogni singolo individuo all'interno della comunità sociale di appartenenza. Accade invece che molte persone con disabilità diventino adulte, senza di fatto essere pensate o riconosciute come tali, venendo così private delle opportunità necessarie per tradurre il “dato” biografico in ruolo sociale (Lepri, 2016).

Urgenza e necessità sono, dunque, i caratteri che connotano gli impegni formativi finalizzati ad infrangere schematismi di pensiero che spesso finiscono per inibire intenzioni ed aperture verso sperimentazioni o approcci innovativi. Un contributo emblematico alla riflessione in corso è offerto dalle criticità connesse agli scenari che si delineano al termine del percorso scolastico, fase in cui identità sociale, compiti e prospettive necessitano di essere ricalibrati. È in questo peculiare momento che la famiglia diviene testimone, a volte impotente, di realtà segnate da vuoti e silenzi ed avvolte da quel “buio” nel quale si fatica a distinguere con chiarezza riferimenti e direzioni. La creazione di un sistema di rete capace di con-

nettere e far dialogare scuole, istituzioni, famiglie, persone, servizi di orientamento e di collocazione lavorativa costituisce, o almeno dovrebbe, una prima essenziale risposta applicativa alle considerazioni appena espresse, nelle quali si ritrovano, sia pur semplificate, storie di vita che raccontano di bisogni inascoltati o ricalcano copioni già scritti.

2. “The Future of Jobs”. Nuovi scenari, nuove proposte?

Negli ultimi anni la presenza di studenti con disabilità nel sistema formativo italiano si è configurata nei termini di una realtà in costante incremento, anche e soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado. Accanto ad una doverosa attenzione verso tutto ciò che possa garantire le necessarie condizioni di accesso, tuttavia, non sempre è corrisposta un’altrettanta calibrata ricerca delle azioni volte a garantire adeguate opportunità di successo. Si consideri, in tal senso, quanto indicato da Eurostat nel rapporto dedicato ai NEET, ossia ai ragazzi “Not (engaged) in Education, Employment or Training” (*Statistics on young people neither in employment nor in education or training*, 2020). Tra i principali e possibili fattori di rischio di tale fenomeno, accanto alle questioni di genere, alle caratteristiche individuali e sociali quali la famiglia di origine o la residenza, viene indicata anche la condizione di disabilità che, in base a quanto precisato, aumenterebbe del 40% la probabilità di far convergere fatiche e criticità verso uno stato di immobilismo o di inerzia. Sarebbe realmente interessante interrogarsi in merito alle ragioni per le quali la presenza di una disabilità possa costituire una barriera all’efficacia di percorsi educativi e formativi correlati all’età adulta, se ciò non comportasse il rischio, altrettanto reale, di tradursi in un quesito retorico. Ciò che sembra, al riguardo, opportuno sottolineare, anche alla luce delle sostanziali trasformazioni in essere nel mercato del lavoro proprie dell’economia pandemica e post pandemica, ben sintetizzati nel documento del World Economic Forum, *The Future of Jobs Report* (WEF, 2020) è il richiamo all’improrogabilità di azioni che favoriscano una disponibilità di sguardi e di posture, un’apertura verso una comprensione in grado di abbracciare differenti angolature prospettiche e consentire l’attuazione di quegli sforzi proattivi, in assenza dei quali le disuguaglianze saranno esasperate (WEF, p.7). Con quanto affermato ci si riferisce, in prima battuta, ad un passo necessario alla costruzione di ponti, che possano collegare tra loro non solo strutture, enti, agenzie, ma anche mondi professionali, esperienze verificate con sentieri incontaminati e che chiama in causa la necessità di un definitivo trapasso da una logica riparativa o compensativa, attorno alle quali molte attuali proposte rivolte a persone con disabilità prendono forma, ad una propositiva ed esplorativa.

La sfida, dunque, che ne deriva interpella la realtà del terzo settore, del mondo associazionistico, i servizi per la disabilità e, più in generale, per l’orientamento al lavoro. Essa si delinea in termini di opportunità che possano promuovere forme di welfare a carattere produttivo, in linea con un concetto di innovazione sociale che ingloba “nuove idee in grado di soddisfare esigenze sociali, creando relazioni

e nuove collaborazioni. Queste innovazioni possono essere prodotti, servizi o modelli che rispondono in modo efficace a bisogni insoddisfatti” (BEPA, 2010, p.7). Sono sfide, queste, che hanno visto, sino ad oggi, primariamente in prima linea quelle forme di generatività sociale derivanti dallo spirito di imprenditorialità genitoriale e dalla dimensione di proattività propria dell’associazionismo familiare. All’interno di tali considerazioni possono essere annoverate proposte, progettualità, sperimentazioni, molte delle quali nate come risposte concrete all’esigenza di garantire contesti inclusivi efficaci, di dare vita ad immaginari lavorativi in grado di sollecitare la capacità individuale e collettiva di agire, prima ancora di reagire.

3. Dall’idea al progetto. Dall’azione alle buone prassi

Accanto ai fattori di sostenibilità, inclusione, innovazione ed opportunità che dovranno necessariamente guidare i processi trasformativi in essere nel mondo produttivo e, più in generale, negli scenari sociali e culturali, andrebbero anche considerate le modalità che possano contribuire a traghettare intenzioni ed azioni in buone prassi. Queste ultime sono da intendersi secondo l’accezione espressa da Canevaro, ossia non tanto come gli esempi più belli, ma come il risultato di processi e comportamenti individuali dai quali deriva la riorganizzazione di un percorso istituzionale di interesse collettivo e, come tale, con una valenza politica che non può essere trascurata (Ianes, Canevaro, 2015). Testimonianze in tal senso non mancano: dalla realizzazione di reali opportunità lavorative alla costituzione di contesti di apprendimento significativi oltre la scuola dell’obbligo e l’istruzione secondaria, sino all’organizzazione strutturata di esperienze formative, rivolte a giovani con disabilità e, in particolare, con difficoltà sul piano cognitivo (colleghi, laboratori, luoghi di conoscenza, sperimentazione, socializzazione e benessere). Queste progettazioni, nello specifico, si propongono, tra i vari obiettivi, l’attivazione di processi di apprendimento per la formazione continua della persona, l’acquisizione di competenze trasversali, la realizzazione di percorsi di orientamento, coinvolgendo ed armonizzando dimensioni individuali, familiari, sociali e comunitarie. Si tratta, in molti casi, di proposte nate con l’intento di fornire, in forma iniziale e forse incompleta, occasioni di supporto in risposta a bisogni, come si è detto, ampliamenti avvertiti nella comunità educante e a parziale copertura di vuoti di sistema, ma che divengono spesso occasioni uniche in cui intrecci relazionali ed orizzonti comuni si tramutano in idee e spinte trasformative. In tutto ciò, pare chiaro come alla riflessione pedagogica spetti il compito di continuare a ricercare le trame in cui il binomio educazione e futuro può essere declinato, sganciandosi da retaggi culturali e sociali per riuscire, invece, ad accogliere le esigenze del presente ed accompagnare, arricchendolo di significato, il mutamento richiesto.

Bibliografia

- Bureau of European Policy Advisers (BEPA) (2010). *Empowering People, Driving Change. Social Innovation in the European Union*.
- D'Alonzo L. (Ed.). (2021). *Vite reali. La disabilità tra destino e destinazione*. Milano: Pearson.
- Eurostat (2020). *Statistics on young people neither in employment nor in education or training*.
- Friso V. (2018). Identità e lavoro adulto. L'impegno educativo. In L. Decembrotto (Ed.), *Università e carcere. il diritto allo studio tra vincoli e progettualità* (pp. 37-51). Milano: Guerini.
- Gilson C.B., Carter E.W., Biggs E.E. (2017). Systematic review of instructional methods to teach employment skills to secondary students with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(2), 89-107.
- Ianes D., Canevaro A. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica: 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- Lepri C. (Ed.). (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: Franco Angeli.
- Mura A., Zurru A.L. (2013). *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Regni R. (2006). *Educare con il lavoro. La vita attiva oltre il produttivismo e il consumismo*. Roma: Armando.
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report*.

Indagare il lavoro: prospettive di sviluppo per il Disability Manager

Enrico Miatto

Professore Aggiunto - IUSVE, Università Pontificia Salesiana di Roma
e.miatto@iusve.it

1. Premessa

Solamente negli ultimi anni la letteratura di carattere pedagogico ha approfondito il discorso educativo attorno alla figura del *Disability Manager*, chiamata a farsi responsabile dei processi di inserimento lavorativo e a promuovere l'adozione di politiche per l'inclusione delle persone in situazione di svantaggio nei luoghi di lavoro (Sacchi, 2022; Amatori, 2020; Romano, 2020; Friso, 2017). L'assunto alla base del suo sviluppo si colloca nel più ampio contesto della corrente di pensiero sul *Diversity Management*, nata sul finire del secolo scorso negli Stati Uniti, con l'intento di gestire e promuovere diversità presenti in organizzazioni pubbliche e private, allo scopo di sviluppare ambienti di lavoro e relazionali in senso ampio, favorevoli a tutti, in cui le differenze di ciascuno non rappresentino fonte di discriminazione, bensì oggetto di reale interesse e ascolto (Friso, 2018). Tale corrente pone, dunque, l'attenzione sull'impegno a favorire lo sviluppo di una cultura dell'inclusione socio-lavorativa attenta a che ogni persona possa vivere e lavorare in uno stato di equità e pari opportunità.

Nel nostro panorama nazionale, al centro del dibattito pedagogico attuale, vi è il riconoscimento del ruolo di snodo di tale figura nel processo di inclusione lavorativa, oggi più che mai collocata dentro ad un approccio al tema *right-based*. In specie, la Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006), all'articolo 27, afferma il loro "diritto all'opportunità di mantenersi attraverso il lavoro che esse scelgono o accettano liberamente in un mercato del lavoro e in un ambiente lavorativo aperto, che favorisca l'inclusione e l'accessibilità delle persone con disabilità". Sul versante ordinamentale, le recenti *Linee guida in materia di collocamento mirato delle persone con disabilità*, emanate con il D.M. n. 43 l'11 marzo del 2022, testimoniano l'impegno della legislazione nazionale nell'introdurre figure professionali formate per sostenere l'articolato processo di inserimento lavorativo delle persone con disabilità.

Sul fronte delle discipline pedagogiche, in particolare della Pedagogia Speciale, è centrale, nel dibattito attuale, la questione di quanto esse possano giocare un ruolo fattivo nel proporre un adeguato supporto in termini formativi per la figura del *Disability Manager*, anche *on the job*, chiamata ad una operosità strategica per l'inclusività dei contesti lavorativi e a svolgere un ruolo di snodo per la realizzazione

di processi inclusivi (Sacchi, 2022; Giorgi et al., 2021; Amatori, 2020; Friso, Scollo, 2019). Tale figura, nell'effettività delle sue funzioni e degli ambiti plurali e complessi di intervento per l'inclusione lavorativa nelle realtà aziendali e nelle organizzazioni pubbliche e private, apre un varco per la ricerca pedagogica chiamata ad osservarne sia gli elementi in relazione alla sua specifica formazione, sia le caratteristiche relative alla funzione di volano per l'inclusione che essa può svolgere nei contesti aziendali.

A muovere da tale scenario, il presente contributo dà conto degli esiti di una ricerca qualitativa che ha indagato pratiche di inserimento lavorativo a partire da interviste discorsive rivolte a figure manageriali di un gruppo di cooperative sociali di tipo B, aderenti a una realtà consortile veneta¹.

2. Esiti del percorso di ricerca

La ricerca in oggetto ha permesso di approfondire aspetti di rilievo sui diversi processi di orientamento e sulle pratiche di inserimento lavorativo delle persone in situazione di svantaggio messe in atto in singoli contesti organizzativi di matrice cooperativa. Per loro prerogativa tali realtà si avvalgono della prestazione lavorativa di persone svantaggiate al fine di un loro inserimento nel mondo del lavoro. Esse devono costituire almeno il 30% dei lavoratori, così come previsto ai sensi della legge n. 381/1991 in materia di disciplina delle cooperative sociali.

La ricerca qualitativa con interviste in profondità (Cardano, Ortalda, 2021) rivolte a 20 dirigenti di cooperative sociali di tipo B sui responsabili per l'inserimento lavorativo, ne ha indagato le pratiche, relativamente alle figure che ne sono responsabili e gli esiti sui percorsi di vita delle persone con svantaggio.

L'analisi tematica, circa il primo nucleo, lascia intravedere come i soggetti intervistati appartenenti a piccole e medie cooperative (con meno di 50 lavoratori) che svolgono il ruolo di responsabile per l'inserimento lavorativo, coincidano, sul piano organizzativo, con figure apicali con ruoli di presidenza o direzione, e con figure intermedie di coordinamento di squadra. Relativamente alle caratteristiche legate al ruolo, si tratta di persone esperte nelle mansioni specifiche, a cui in più occasioni, nel corso delle diverse interviste, è stata riconosciuta una "spiccata sensibilità". L'espressione è rappresentativa di un modo di descrivere una competenza non formale che racchiude capacità di ascolto, empatia e di accompagnamento educativo. Per tali figure, inoltre, non è prevista nessuna formazione specifica se non quella data dall'esperienza maturata sul campo, emergente dalle disposizioni personali ad operare in un contesto aziendale cooperativo. Risultano, inoltre, essere sporadiche le occasioni di formazione a tale ruolo.

1 Gli esiti qui presentati rientrano nel più ampio progetto di ricerca diretto da Davide Girardi e Claudia Andreatta dell'Area di Pedagogia dell'Istituto Universitario Salesiano di Venezia dal titolo *Insieme per il lavoro*.

I soggetti intervistati rappresentanti di grandi realtà cooperative, con oltre 50 lavoratori, si caratterizzano, invece, con un profilo dedicato e con laurea magistrale in Psicologia o in ambito pedagogico. Il percorso di studi di provenienza, nel contesto lavorativo pare essere tacitamente inteso come idoneo allo svolgimento di tale ruolo e non è stata registrata, al momento dell'intervista, attività di formazione ricorrente specifica.

Nei contesti considerati la principale mansione del responsabile per l'inserimento lavorativo sembra vertere principalmente attorno ad attività di tutoraggio operativo su funzioni e mansioni specifiche svolte dai lavoratori con svantaggio. Nel caso delle grandi cooperative, questa si allarga anche ad attività di accompagnamento educativo.

Il secondo nucleo tematico qui approfondito e relativo agli esiti dell'inserimento lavorativo, fa emergere come questo venga inteso, dalla pluralità degli intervistati, come la risultante dell'insieme di caratteristiche personali, cultura organizzativa e *commitment* aziendale, chiamato ad essere forte in una realtà cooperativa.

Gli intervistati lasciano intendere che l'inserimento lavorativo delle persone svantaggiate è di buon esito laddove il lavoratore permane a lungo nella realtà cooperativa, accresce progressivamente abilità e livelli di competenza, stabilisce un rapporto di tipo fiduciario nel contesto lavorativo, modifica abitudini di vita utili ad aumentarne la qualità, accede ad altri contesti lavorativi. Di contro, sono considerate variabili di non esito, la fuoriuscita dal mercato del lavoro motivata dal preferire altre forme di sussidio pubblico, il mancato inserimento nel mercato del lavoro dovuto alla rigidità dei contesti rispetto alle caratteristiche personali del lavoratore, la resistenza al cambiamento, il mancato instaurarsi, infine, di un clima di fiducia legato a fallimenti e insuccessi. Tutti aspetti in cui il responsabile per l'inserimento lavorativo è chiamato a giocare un ruolo di snodo.

3. Conclusioni

I dati parziali del percorso di ricerca qui sintetizzato restituiscono uno spaccato della complessità del lavoro nelle cooperative di tipo B che hanno come componente statutaria la dimensione dello svantaggio, mettendo a tema anche gli esiti delle pratiche di integrazione socio-lavorativa. L'azione "dell'uomo giusto al posto giusto" pone l'accento sulla necessità di operare culturalmente sull'allargamento di contesti inclusivi. I dati raccolti portano a chiedersi se, in prospettiva inclusiva (Miatto, 2020), davvero si tratta di uomo giusto o se, invece, come fortemente crediamo, sia questione di creare contesti giusti, tali anche perché dotati di figure professionali competenti e non solamente "sensibili". Gli esiti di tale indagine, lasciano affiorare nodi critici in merito a fabbisogni formativi espressi e inespressi del *Disability Manager*, e al suo profilo di competenza *on the job*. In linea con altri lavori (Sacchi, 2022; Amatori, 2020; Romano, 2020; Friso, 2017) si rileva la necessità di un presidio pedagogico nella formazione di tale figura e nel suo accom-

pagnamento professionale al fine di trasformare “la sensibilità” in competenza per l’inclusione che rimane questione nodale per la realizzazione di contesti sociali e lavorativi inclusivi.

Bibliografia

- Amatori G. (Ed.). (2020). *Disability management e pedagogia speciale. Nodi concettuali e declinazioni professionali*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cardano M., Ortalda F. (2021). *L'analisi qualitativa*. Milano: UTET
- Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini Scientifica.
- Friso V. (2018). Disability Management. *Studium Educationis*, 3, 125-128.
- Friso V., Scollo S. (2019). Il Disability Manager e le competenze di tutoring, a sostegno dell’inclusione lavorativa. *Formazione, lavoro, persona*, 25, 107-116.
- Giorgi G., Amatori G., Alla E., Battistelli C. (2021). *Disability & diversity management ai tempi del Covid-19*. Milano: FrancoAngeli.
- Miatto E. (2020). L’inclusione come un prisma: significati e prospettive di una incursione nel catalogo OPAC del SBN. *Education Sciences & Society*, 2, 285-295.
- ONU (2006). *Convenzione Internazionale sui Diritti delle Persone con Disabilità*. New York: ONU.
- Romano A. (2020). *Diversity & Disability Management. Esperienze di inclusione sociale*. Milano: Mondadori.
- Sacchi F. (2022). *Disabilità al lavoro. Il responsabile per l’inserimento lavorativo delle persone con disabilità*. Roma: Studium.

Orizzonti inclusivi nell'autodeterminazione del disabile intellettivo

Valentina Perciavalle

*Ricercatrice confermata - Università degli Studi di Catania
valentinaperciavalle@unict.it*

1. Orizzonti inclusivi e buone prassi

Al termine “disabilità”, viene conferita, ad oggi, un’accezione multidimensionale e multi-prospettica (Canevaro, Malaguti, 2014). Si prendono in considerazione, infatti, anche altre dimensioni del vissuto di un individuo disabile, prima tra tutte, la possibilità di vivere la sfera dell’autonomia e l’opportunità di raggiungere l’autodeterminazione. Gli orizzonti inclusivi che permeano la disabilità e le buone prassi finalizzate a migliorare significativamente la qualità della vita dei disabili (OMS, 2001) rendono possibile la strutturazione di itinerari psicoeducativi per sviluppare e migliorare le competenze cognitive, relazionali e della sfera delle autonomie di base. Favoriscono la predisposizione di setting educativi dotati di materiali e strumenti che si configurano come facilitatori e vettori di principi inclusivi, perché il successo formativo di tutti gli alunni possa rappresentare la realtà, nel rispetto delle caratteristiche individuali e dei bisogni precisi di ciascuno. Le ricerche sull’inclusione delle persone con disabilità degli ultimi decenni, hanno affermato sempre più la pressante necessità di individuare sistemi comunicativi e strategie didattiche scientificamente accreditate, in grado di rispondere affermativamente alle problematiche che le persone con disabilità incontrano in famiglia, a scuola e nell’extra scuola. Ripensare agli attuali sistemi comunicativi, in chiave inclusiva, riflette una nuova sensibilità, della nostra società, un nuovo linguaggio in grado di giungere al cuore della disabilità; questo nuovo sistema comunicativo non intende più la disabilità come un’etichetta che accompagna il disabile per tutta la vita, immutabile e fortemente limitante, ma come emergenza educativa e apprenditiva, collegialmente condivisa da tutta la comunità. Tra le buone prassi educative e cliniche si rende altresì necessario uniformarsi a sistemi di classificazione condivisi, per una corretta analisi dei dati. (Buono, Zagaria, 2003). Pertanto ricorrere a strategie e strumenti condivisi consente di individuare, in modo certo, le condizioni di salute di una persona in un dato momento, i punti di forza e le aree di debolezza, ed il livello raggiunto di inclusione sociale. Il modello individuale intende la disabilità come una problematica della persona, causata da uno sviluppo atipico, che necessita della presa in carico da parte del sistema sanitario (Cottini, 2020). Viene introdotto il concetto di *partecipazione attiva* (OMS, 1999)

che andrà poi a costituire l'anima di ICF (OMS, 1999). Viene data estrema importanza alla fase diagnostica che va effettuata tenendo conto anche dei fattori contestuali; permane però la tendenza ad intendere la disabilità come una problematica riguardante un ristretto numero di individui (Oliver, 1990). Se dunque il modello individuale intende la disabilità come legame e concausa tra menomazione e identità disabile, nel modello sociale, i fattori contestuali risultano centrali per diagnosticare la disabilità in una visione abilista e non volta a rilevare lo svantaggio conseguente alla menomazione (Oliver, 1996). Il modello ICF diviene dunque promotore di una visione della disabilità caratterizzata da una serie di fattori in interazione reciproca tra loro. Le condizioni biologiche relative alla salute della persona disabile e le relative limitazioni nelle dimensioni di vita, unite ai fattori contestuali e personali rendono unica ogni persona a prescindere dal fatto che sia disabile e vanno quantificati in modo da garantire il miglior supporto e in modo da promuovere l'autodeterminazione. Soresi definisce ICF come "una rassegna delle componenti della salute" (Soresi, 2016). La visione bio-psico-sociale di ICF ritiene centrale il concetto di funzionamento in relazione alla salute di ciascun individuo e alla possibilità di partecipare socialmente alla comunità. Il funzionamento della persona viene dunque osservato in base ai fattori personali e contestuali (Cottini, 2020), indagando lo stato di salute della persona nelle varie dimensioni di vita.

2. Il ruolo della famiglia nel percorso di autodeterminazione

Negli ultimi tempi l'iter inclusivo che si è sviluppato nel nostro Paese, nei confronti anche delle persone con disabilità ha posto l'enfasi sui contesti e setting educativi, quali famiglia, scuola, gruppo dei pari, Enti locali, all'interno dei quali si rivela indispensabile una presa in carico precoce e solidale. Diviene dunque prioritario riflettere sul cammino educativo ed inclusivo del disabile intellettivo, non dimenticando che vanno contrastati in modo fermo e deciso gli atteggiamenti pietistici e di rassegnazione, che muovendo da un intento iperprotettivo, ostacolano la strutturazione di percorsi identitari volti a sviluppare l'autonomia e l'affermazione del sé (Mulè, 2018). In tema di disabilità, vi è una marcata tendenza a frammentare le dimensioni di vita del disabile intellettivo, quasi a volerne indagare gli ambiti di pertinenza in modo parziale ed ancorato alla fascia d'età della persona disabile, rischiando di comprometterne il continuum esistenziale. La finalità cardine della cura educativa, nella pedagogia speciale, è quella di fornire supporto concreto e mirato al disabile per riprogettare il suo iter esistenziale, riacquistando la cura di sé, iniziando a valorizzare le proprie risorse e potenzialità, migliorando la qualità della propria vita (Mulè, 2018). La famiglia è chiamata a mutare in relazione alle continue necessità dei suoi componenti, e a mantenersi integra nel corso del tempo, nonostante le continue modifiche (McGoldrick et al., 1993). La nascita di un figlio con disabilità pone i genitori di fronte alla necessità di riorganizzare il proprio assetto familiare. Come la Legge 5 febbraio 1992, n. 104 esplicita, la fa-

miglia è un contesto di vita di primaria importanza, che accompagna il vissuto di ogni individuo. Caratterizzata da dialogo e confronto e supportata dalle cure materiali, intende il legame genitori-figli in modo asimmetrico, con prevalenza del ruolo genitoriale sino a quando i figli non raggiungono l'autonomia. La Legge Quadro afferma che la cosiddetta "responsabilità genitoriale" permane per l'intero ciclo vitale delle famiglie di figli disabili. Il nucleo genitoriale e l'eventuale presenza di sibling non rappresentano una monade unitaria, ferma, bensì un sistema variabile, che muta per adattarsi alle sfide contestuali, capace di trasformarsi nel tempo e nello spazio. Da numerosi studi di settore emerge che l'accettazione della condizione di disabilità del proprio figlio procura traumi e cambiamenti negli equilibri familiari; la quotidianità viene esperita dai genitori come schiacciante, si avverte un senso di crescente sconforto (Mulè, 2018). Tale condizione esperita dai genitori e particolarmente rischiosa poiché il supporto esterno costituisce una preziosa risorsa per affrontare proattivamente ed in modo resiliente il carico di stress. Senza una rete sociale a sostegno della famiglia, quest'ultima può sentirsi schiacciata ed impotente e tendere a chiudersi in sé stessa sedimentando senso di frustrazione e inadeguatezza (Ramaglia, Pezzana, 2004). Le fasi di maggiore criticità sono rappresentate dalla notizia della diagnosi, dalla delusione rispetto alle aspettative iniziali, il confronto con i sibling, le incertezze sul futuro scolastico, i dubbi in merito alla futura dimensione di adultità del proprio figlio, la preoccupazione per il futuro del "dopo di noi", se, in buona sostanza, la vita dopo l'allontanamento da casa e dai genitori potrà mai essere caratterizzata da autonomia e indipendenza, oppure da un ricovero in una struttura assistenziale. È fondamentale che la famiglia non sia lasciata da sola e che invece si senta supportata da una rete formata da scuola, specialisti ed Enti territoriali, che la aiuti ad accettare la disabilità del proprio figlio e a delineare orizzonti caratterizzati dalla possibilità di pensare che il proprio figlio disabile intellettuale possa essere in grado di ricoprire "ruoli futuribili" e di sperimentarsi in dimensioni professionalizzanti (Mulè, 2018).

3. Conclusioni

Il cammino inclusivo per l'autodeterminazione, prevede che la famiglia e la scuola costituiscano un punto fermo per il figlio disabile affinché questi possa sentirsi incoraggiato a compiere passi importanti in direzione dell'autonomia e dell'auto-realizzazione.

Bibliografia

- Buono S., Zagaria T. (2003). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute. Ciclo Evolutivo e Disabilità / Life Span and Disability*, 6(1), 121-141.
- Canevaro A., Malaguti E. (2014). *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel di-*

- battito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 97-10.
- Cottini L. (2020). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- McGoldrick M., Heiman M., Carter B. (1993). *The changing family life cycle*. In F. Walsh (Ed.), *Normal Family Processes*, ed 2. New York: Guilford Press.
- Mulè P. (Ed.). (2018). *Alternanza formativa e identità professionale dei disabili di scuola secondaria di II grado. Un'indagine esplorativa*. Ragusa: Cooperativa Sociale Ragazzi in Volo ONLUS.
- Oliver M. (1990). *The Politics of Disablement*. Londra: Macmillan.
- Oliver M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. New York: St Martin's Press.
- OMS (1999). *Classificazione Internazionale del funzionamento e delle disabilità, ICDH-2, Bozza Beta-2, versione integrale*. Trento: Erickson.
- OMS (2001). *Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*. Trento: Erickson.
- Ramaglia G., Pezzana C. (2004). *Capire l'autismo*. Roma: Carocci
- Soresi S. (2016). *Psicologia delle disabilità e dell'inclusione*. Bologna: il Mulino.

Una proposta teorica e metodologica per il lavoro socio-educativo: la mappa per la comunità

Andrea Petrella

Ricercatore - Università degli Studi di Padova
andrea.petrella@unipd.it

1. Introduzione

Il contributo intende condividere una proposta teorica e metodologica rivolta principalmente a educatori e operatori sociali e ispirata all'approccio del *community mapping* di matrice anglosassone. La mappa per la comunità è uno strumento di co-costruzione dal basso di una cartografia su cui gli attori stessi del territorio collocano e problematizzano le proprie connessioni e relazioni e segnalano i propri luoghi – formali e informali – di supporto, aggregazione, confronto. La mappatura partecipata si configura quindi come un possibile nuovo orientamento per le professioni educative, nell'ottica di un lavoro “sul campo” teso a promuovere e consolidare inclusione sociale e comunità educanti capaci di creare integrazione e coesione tra i sistemi educativi e la cittadinanza, con particolare attenzione alle fasce più vulnerabili.

2. Il contesto: vulnerabilità, supporto sociale informale e vicinanza solidale

La proposta di questo strumento si inserisce all'interno della cornice teorico-operativa del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I.), coordinato scientificamente dall'Università di Padova attraverso il Laboratorio di ricerca e intervento in educazione familiare e finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (Milani, 2023). Avviato nel 2011, si concentra sul sostegno a bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità attraverso interventi multiprofessionali e basati sulla resilienza, al fine di ridurre la povertà educativa e la negligenza familiare (Lacharité, Éthier, Nolin, 2006). Con l'approvazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza da parte della Commissione europea, il programma è riconosciuto come intervento finanziabile per tutti gli Ambiti Territoriali Sociali per il 2022-2027, mentre il Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023 ha riconosciuto P.I.P.P.I. come Livello Essenziale delle Prestazioni Sociali.

I dispositivi di intervento che P.I.P.P.I. promuove sono il servizio di educativa domiciliare, il partenariato scuola-famiglia-servizi, i gruppi genitori e la vicinanza solidale. Quest'ultima fa riferimento al supporto sociale informale (Spilsbury, Kor-

bin, 2013) e alle opportunità per le famiglie che vivono particolari situazioni di vulnerabilità di poter valorizzare, trovare o costruire nel proprio ambiente di vita occasioni per essere aiutati nel dare risposte ai bisogni di sviluppo dei bambini. Tale supporto si esplica attraverso azioni di vicinato solidale, aiuti della rete familiare allargata e sostegni forniti da associazioni o gruppi informali. La storia e i dati di P.I.P.P.I., pur non rappresentativi della totalità delle situazioni di vulnerabilità familiare, dimostrano una costante fatica da parte di operatori e famiglie nell'attivazione della vicinanza solidale (Serbati, 2016): innescare relazioni di supporto informale partendo spesso da situazioni caratterizzate da esclusione sociale implica scardinare dinamiche cristallizzate e tessere faticosamente reti che possano fornire sostegno, superando pregiudizi e chiusure. Individuare o, in alcuni casi, "abbinare" chi offre un sostegno a chi lo necessita è un passaggio non così scontato, anche fuori dalle situazioni di vulnerabilità (Tuggia, 2017). Ecco, allora, l'opportunità offerta dallo strumento di mappatura collettiva: co-costruire dal basso, in forma collettiva, una mappa della propria comunità ove famiglie e bambini segnalano le proprie interrelazioni e i luoghi di supporto e socializzazione (Petrella, 2022).

3. La comunità e la mappatura collettiva

Cosa intendiamo per comunità? Il termine latino *communitas* origina da *communis* (comune, pubblico, che appartiene a tutti o a molti) e ha nel suffisso *cum* il fulcro del suo significato, poiché suggerisce la dimensione di relazione, di "fare e agire con" (Pozzobon, 2020). Ha quindi a che vedere con la con-esistenza di attori che condividono un luogo, valori, interazioni. La comunità è un contesto all'interno del quale i propri membri possono, interagendo e comunicando, trovare sé stessi e realizzare il proprio potenziale, in un intreccio di relazioni indispensabili per il divenire umano (Tramma, 2009).

La proposta teorica e metodologica qui presentata intende pertanto intrecciare diversi filoni ed esigenze: il lavoro socio-educativo "sul campo" e l'animazione di comunità, l'esplorazione dei "territori sociali" delle famiglie con particolare attenzione a quelle in situazione di vulnerabilità, l'emersione e la condivisione delle risorse di supporto sociale informale potenzialmente utili per rispondere ai bisogni della collettività e dei singoli nuclei. La mappa per la comunità, ispirata al *community mapping* di origine anglosassone (Amsden, VanWynsberghe, 2005; Cochrane, Corbett, 2020), è quindi lo strumento-collettore che può far convergere fisicamente le famiglie e gli individui appartenenti alla medesima comunità attorno a un'attività di rappresentazione cartografica "dal basso": la mappatura viene cioè perseguita non solo *per* ma *con* i suoi residenti, in una chiara prospettiva dialogica e con richiami anche alla tradizione pedagogica, nella consapevolezza che l'apprendimento collettivo passa dalla costruzione di una comunità in cui chi parla e chi ascolta (o, in questo caso, chi racconta e chi disegna la mappa) sono parte di un unico processo formativo.

Quali sono i possibili passi per la realizzazione di una mappa per la comunità che segnali e valorizzi i luoghi di socializzazione, di supporto sociale informale, di inclusione? Innanzitutto occorre definire i ruoli: si prevede un ruolo centrale delle figure educative come attivatrici e facilitatrici di relazioni non solo tra le famiglie più vulnerabili della società, ma anche tra esse, le collettività e i sistemi educativi. La pubblicizzazione degli incontri collettivi ha una ovvia rilevanza, così come la gestione vera e propria dei momenti di co-costruzione della mappa: quali strategie utilizzare, come stimolare il confronto, come accompagnare i partecipanti a esprimersi e condividere i propri luoghi? La sintesi delle indicazioni e segnalazioni emerse permetterà, infine, di definire una mappa graficamente ricca e composta, espressione delle diverse risorse della comunità locale e utilizzabile come bussola per orientarsi tra le differenti opportunità di supporto.

4. Due esperienze e alcune considerazioni conclusive

Le mappe per la comunità sono state proposte e realizzate in due differenti territori. La prima esperienza è stata condotta in tre comuni della Valle Scrivia (GE), ove sono stati i servizi sociali e socio-educativi a fare da promotori e animatori dell'iniziativa seguendo da vicino la realizzazione di tre diverse mappe per la comunità. La seconda ha riguardato quattro aree della provincia di Belluno e ha avuto nelle scuole e negli insegnanti due solidi pilastri in chiave tanto organizzativa quanto contenutistica. Le mappe, create dal basso nel corso di svariati incontri pubblici, hanno avuto il merito non solo di dotare i territori di nuove e innovative rappresentazioni, ma anche di fornire opportunità di incontro durante la loro stessa elaborazione.

Per restituire sinteticamente il senso di queste esperienze possiamo usare le metafore della bussola e del libro dei desideri. La prima immagine sottolinea come la mappa abbia svolto una funzione di orientamento e guida per le famiglie, soprattutto per quelle escluse da reti informali e che necessitano più di altre di opportunità di incontro, informazioni su dove reperire servizi e risorse, occasioni di socializzazione. La mappa come libro dei desideri, invece, evoca la sua funzione di segnalare alla collettività, *in primis* ai servizi e alle istituzioni, possibili miglioramenti o suggerimenti per realizzare attività, riqualificare luoghi, promuovere iniziative, andando perciò a configurarsi come un laboratorio di cittadinanza attiva.

Gli apprendimenti ci portano a confermare l'imprescindibilità di un duplice sguardo analitico. Se da un lato le mappe sono funzionali a fare emergere le reti di sostegno informale e localizzare i luoghi in cui i nuclei più vulnerabili, attraverso la disponibilità di volontari, associazioni, servizi e altre famiglie possono trovare risposta ai propri diversificati bisogni, dall'altro rappresentano una valida strategia per identificare contesti di aggregazione spontanea o caratterizzati da opportunità informali e diffuse di socializzazione.

Bibliografia

- Amsden J., VanWynsberghe R. (2005). Community mapping as a research tool with youth. *Action Research*, 3 (4), 357-381.
- Cochrane L., Corbett J. (2020). Participatory Mapping. In J. Servaes (Ed.), *Handbook of Communication for Development and Social Change* (pp. 705-713). Singapore: Springer.
- Lacharité C., Éthier L., Nolin P. (2006). Vers une théorie écosystématique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, 59 (4), 381-394.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie*. Roma: Carocci.
- Milani P. (2023). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione - LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare*. Padova: Padova University Press.
- Petrella A. (2022). *Mappare la comunità. Una proposta teorica e metodologica per il lavoro socio-educativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pozzobon A. (2020). *La costruzione della fiducia in famiglia e nella comunità*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Serbati S. (2016). Il supporto sociale informale: esperienze e prospettive in P.I.P.P.I. - Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 95-116.
- Spilsbury J.C., Korbin J.E. (2013). Social Networks and Informal Social Support in Protecting Children from Abuse and Neglect. *Child Abuse & Neglect*, 37, 8-16.
- Tramma S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Tuggia M. (2017). La vicinanza solidale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 77-93.

Dall'osservazione alla valutazione inclusiva delle competenze del bambino in uscita dalla scuola dell'Infanzia: il protocollo PUER 5

Stefania Pinnelli

*Professoressa Ordinaria - Università del Salento
stefania.pinnelli@unisalento.it*

1. Scuola dell'infanzia, compiti di sviluppo e osservazione del bambino

La scuola dell'infanzia è il primo fondamentale tassello del sistema scolastico e ha il compito formativo di rispondere efficacemente ai bisogni di crescita dei bambini. Essa, lungi dall'essere solo il momento preparatorio per la scuola primaria, ha invece uno specifico paradigma formativo in cui si lascia spazio al gioco, alla scoperta, all'avventura, un luogo in cui i bambini incontrano quei linguaggi che in seguito apprenderanno in forma sempre più sistematica (Frabboni, Pinto Minerva, 2008). Dalla sua istituzione ad oggi, essa è andata sempre più evolvendo verso un modello capace di favorire i reali processi di crescita di ogni bambino e del suo sviluppo emotivo, sociale, cognitivo e relazionale nel rispetto dei traguardi personali di sviluppo all'interno dei cinque campi di esperienza attraverso cui articola il suo curriculum. Il progressivo sviluppo delle tappe evolutive del bambino e la progressiva differenziazione delle funzioni (Werner, 1970) rispondono a delle *costanti* che conferiscono direzione al processo di crescita del soggetto e svolgono una funzione di orientamento per l'educatore e a delle *variabili* che dipendono dalla maturazione neurologica, da fattori fisici, come l'accrescimento di muscoli ed ossa, e fattori ambientali come le esperienze, le stimolazioni del contesto e l'esperienza di apprendimento (Mussen, Conger, Kagan, 1984).

L'ingresso nella Scuola Primaria coincide per il bambino con il completamento di un processo di crescita che gli consente il passaggio e l'adattamento ad un mondo basato su una realtà governata da regole condivise e da compiti di prestazione più complessi. Per poter affrontare con facilità tale passaggio, il bambino deve possedere un bagaglio di competenze di base, tra cui un'adeguata capacità motoria e di coordinazione visivo-motoria, adeguate capacità visive ed uditive, padronanza del linguaggio, sia in comprensione che in espressione, capacità di prestare e mantenere il livello di attenzione, capacità di elaborare i simboli; deve inoltre essere in grado di entrare in relazione con gli altri riconoscendo, rispettando e condividendo le regole del gruppo di appartenenza. Il dinamismo tra processi costanti e variabili dello sviluppo può essere compreso partendo dall'osservazione del bambino; tale pratica consente di rilevare situazioni di differenza e difficoltà

sulla base delle quali riorientare l'impegno educativo in modo da favorire l'adattamento scolastico sin dalle prime fasi del suo inserimento a scuola.

La professionalità dei docenti, dunque, deve essere sollecitata ad assumere competenze più complesse, utili alla progettazione di percorsi mirati e personalizzati, in grado di promuovere, in alunni e alunne, il desiderio di apprendere e di suscitare la motivazione, deve in altri termini accettare la sfida di progettare "la problematizzazione, l'incompiutezza, l'interpretazione e la tensione verso il futuro" (Cambi, 2009, p. 39).

Nella scuola dell'infanzia la valutazione delle competenze del bambino in uscita è parte integrante della programmazione (Indicazioni per il Curricolo 2012). Essa è funzionale ad una maggiore consapevolezza del docente circa i processi attivati, a costruire un curriculum verticale e ad intercettare precocemente punti di criticità e punti di forza dell'alunno. Ciò al fine di mettere in atto azioni di sostegno mirato e di potenziamento in una finestra temporale preziosa per lo sviluppo personale e affinché non si avviino pericolosi meccanismi di esclusione e autoesclusione o ancora di stigmatizzazione. L'osservazione pedagogica è determinante per la progettazione di percorsi educativi specifici e per l'orientamento dello stesso curriculum, nel momento in cui viene utilizzata come strumento per rilevare bisogni educativi ed interessi autentici dei bambini (Indicazioni per il curriculum 2012), ed è parte integrante dei processi di misurazione che permettono di valutare lo sviluppo di specifiche abilità nell'area cognitiva, comunicativo-linguistica e sociale. Osservare significa mettere in luce alcune caratteristiche relative ad un fenomeno ponendole in relazione con una costellazione di fattori, all'interno di un contesto spazio-temporale definito.

Gli elementi basilari che connotano l'osservazione sono la finalità e l'intenzionalità: una persona che osserva ha un preciso obiettivo che consiste nella conoscenza e nella descrizione, il più possibile oggettiva, fedele e completa, di un determinato fenomeno, considerato significativo rispetto a particolari interessi, motivazioni.

L'osservazione è la strategia privilegiata, in contesto formativo, per la comprensione e l'interpretazione dei processi di sviluppo e di valutazione degli stessi; per assolvere al suo ruolo essa deve essere un processo conoscitivo sistematico, controllato e misurato (Camaioni, Bascetta, Aureli, 2001), scientificamente fondato e i cui risultati consentano comparazioni e previsioni.

2. Puer 5

Il Puer 5 è uno strumento di osservazione delle competenze del bambino di 5 anni in uscita dalla scuola dell'infanzia. La sua peculiarità risiede nel fatto che permette un'osservazione strutturata, all'interno di un contesto naturale scolastico, del profilo completo del bambino e ciò non attraverso schede pre-strutturate, ma utilizzando i momenti e le attività proprie della programmazione di sezione o intersezione. Un ulteriore valore aggiunto di tale strumento è dato dal fatto che

esso stesso è parte della programmazione in quanto presenta percorsi trasversali ai campi di esperienza, risultando funzionale all'utilizzo delle docenti delle classi ponte e in continuità, per la costruzione di percorsi didattici collegati e graduati armoniosamente.

Scopo del Puer 5 è quello di disegnare un profilo dell'alunno rispetto alla sua maturazione globale e alle competenze trasversali in un determinato momento dell'anno, e risponde al bisogno di intercettare tempestivamente eventuali segnali di difficoltà di apprendimento o, per converso, aree di talento ed eccezionalità da monitorare e potenziare nella programmazione personalizzata e nel proseguo delle attività.

Esso è esito di un processo di ricerca-azione condotto con la rete delle scuole dell'infanzia della Provincia di Lecce negli anni accademici 2019-2022. Nato dall'idea della dirigente scolastica Ornelia Castellano con un profilo molto spinto verso una dimensione clinica, esso è stato ristrutturato e riorientato verso un profilo pedagogico-didattico e sperimentato con la rete delle scuole dell'Infanzia dell'ambito capofila; al restyling è stato integrato anche il livello di rilevazione dell'alto potenziale allo scopo di permettere ai docenti di leggere le aree di forza che sin dalla scuola dell'infanzia si manifestano, specialmente rispetto ai talenti accademici (lettura, scrittura, conteggio, scienze) e creativi. (disegno). La letteratura, infatti, nelle produzioni più recenti attesta le significatività di predittori discriminanti dei talenti scientifici (Schäfers et al., 2023) e del disegno (Mathijssen et al., 2023), quali strumenti di screening precoce della plusdotazione.

La riorganizzazione a cura della scrivente, del protocollo di osservazione sistematica PUER, 5 nella versione oggetto della sperimentazione, ha previsto inoltre, la redazione: della scheda di Osservazione, costruita secondo il modello della doppia stimolazione allo scopo di tracciare il profilo della zona di sviluppo prossimale in cui è collocato il bambino e in cui ha senso l'azione educativa (Vygoskji, 1990), della guida per l'educatore alla individuazione dell'aiuto più funzionale al bambino e del file di elaborazione dati che consente di individuare, anche visivamente, la zona di sviluppo prossima per ciascun indicatore da cui è composto il PUER 5.

PUER 5 è composto da 10 Aree, ognuna delle quali declinata in diversi indicatori per un totale di 43 articolati su 4 livelli di performances (Raggiunto, parzialmente raggiunto, non raggiunto e un quarto livello volto a rilevare performances eccezionalmente Alte). Le aree di osservazione e gli indicatori sono:

1. *Disegno proiettivo* (disegno della figura umana, della famiglia, della classe).
2. *Bilancio psicomotorio* (Equilibrio statico, Equilibrio dinamico, Coordinazione delle mani, Coordinazione dinamico generale, Motricità fine, Ritaglio, Dominanza della mano).
3. *Rispetto e controllo del comportamento* (Percezione dell'altro, Riconoscimento delle emozioni, Comportamento in sezione).
4. *Conoscenza del corpo e strutturazione dello schema corporeo* (Su sé stesso, Sugli altri, Su un disegno o gioco).

5. *Spazio* (Conoscenza topologica, Strutturazione dello spazio, Orientamento destra \sinistra).
6. *Temporalità* (Strutturazione spazio-temporale, Prove di lettura, Ritmo).
7. *Prove grafiche* (Coloritura nei margini, Disegno libero (scelta soggetti precisione e fantasia, Abilità grafo motoria con labirinti e tracing).
8. *Memoria – Espressività* (Ripetere 5 parole, Individuare tra 6 un oggetto mancante, Riconoscere suoni comuni, Uso del Linguaggio, Comprendere il contenuto di una storia, Raccontare una storia seguendo le sequenze, Partecipazione ad attività ludiche, Partecipazione ad attività drammatiche).
9. *Problem Solving* (Enumerare, Ordinare, Numerare, Costruire insiemi logici e riconoscere corrispondenze, Seriare).
10. *Area Sociale* (Sensorialità, Sguardo, Gestualità, Emotività, Gioco).

Per ciascun indicatore il protocollo PUER 5 descrive accuratamente i comportamenti osservabili dall'insegnante per i quattro livelli di performance previsti, dall'Alto livello al non raggiunto. Tali rilevazioni sono operate durante l'esecuzione delle attività curriculari previste in sezione in tre momenti dell'anno (ottobre, febbraio e maggio) e consente di progettare le azioni di intervento più idonee a sostenere la maturazione del bambino.

3. Conclusione

La sperimentazione del PUER 5 prosegue con molta soddisfazione anche attraverso la sua applicazione con le esperienze di tirocinio degli studenti di Scienze della Formazione Primaria del V anno; esso si è rivelato particolarmente funzionale nella lettura e profilazione di alunni eccezionalmente avanti rispetto all'età così come per bambini che, nonostante si apprestino ad uscire dalla scuola dell'infanzia, attestano aree di fragilità specifiche. Tale strumento, lungi dall'essere un prodotto finalizzato ad alcun tipo di valutazione o di screening, intende proporsi come guida ragionata per una più attenta lettura del livello di sviluppo del bambino da parte dell'insegnante nella consapevolezza dell'eterogeneità di sviluppo del bambino di età prescolare. L'essere pensato per una applicazione incastonata nella programmazione curriculare lo rende flessibile all'uso e definisce una traiettoria di attenzione del docente il quale può rilevare con maggiore accuratezza le componenti dello sviluppo per riorientare funzionalmente le attività.

L'approccio scientifico all'osservazione educativa in questa fascia di età oltre a fornire un prospetto articolato e dettagliato di riferimento, un modello evolutivo della professione docente rispetto a nuove competenze anche in termini di personalizzazione delle attività e del supporto da offrire ai bambini.

Bibliografia

- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2008). *La Scuola dell'Infanzia*. Bari: Laterza.
- Mussen P.H., Conger J.J., Kagan J. (1982). *Lineamenti dello sviluppo del bambino*. Bologna: Zanichelli.
- Cambi F. (2009). Una professione tra competenze e riflessività. In F. Cambi et al. (Eds.), *Le professionalità educative*. Roma: Carocci.
- Werner H. (1970). *Psicologia comparata dello sviluppo*. tr. it. Giunti: Firenze.
- Schäfers M.S., Perleth C., Bueno Castellanos C.P., Lübcke H., Wegner C. (2023). How can scientific talent be recognized in the early years? Validating a scientific talent test for pre-school age. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 10(1), 33-43.
- Mathijssen A.C., Feltzer Max J.A., Hoogeveen L., Denissen J., Bakx A. (2023). Back to the Drawing Board Again: Potential Indicators of Giftedness in Human Figure Drawings of Children Aged 4 to 6 Years. *Roeper Review*, 45(2), 128-139.
- Vygotskji L.S. (1990). *Pensiero e Linguaggio*. Bari: Laterza.

Educazione, benessere e patrimonio per lo sviluppo sociale delle comunità di riferimento

Antonella Poce

*Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Roma Tor Vergata
antonella.poce@uniroma2.it*

1. Educare al patrimonio per promuovere il benessere

Esperienze di fruizione e educazione al patrimonio risultano, secondo numerosi studi del settore, particolarmente efficaci per promuovere il benessere personale e comunitario. In particolare, arte e patrimonio sono estremamente adeguati nel definire opportunità educative che aiutano l'individuo e la comunità ad esplorare il concetto di identità personale e di gruppo. Il senso di identità è, infatti, strettamente legato alla promozione della cittadinanza attiva, definita come la capacità dell'individuo di partecipare alla vita sociale, politica, economica e culturale del contesto in cui opera (Makela, 1998). Il patrimonio non è quindi una mera caratteristica del contesto in cui è inserito, ma un elemento fondamentale nella creazione dell'appartenenza sociale e, di conseguenza, di rispetto reciproco (Dodd, Sandell, 2001, p. 32): lo sviluppo delle competenze trasversali (Poce, 2018), attraverso specifiche attività educative e di integrazione culturale, può anche contribuire alla promozione della democrazia e delle politiche di partecipazione (Newman, McLean, Urquhart, 2005), nonché al benessere della società stessa.

Come sottolineato dal Consiglio d'Europa, sollecitare competenze trasversali all'interno di un contesto culturale democratico migliora il benessere degli alunni e delle persone, che include l'essere attivi, responsabili, connessi, resilienti, apprezzati, rispettati e consapevoli (DES & NCCA, 2017). Il Consiglio d'Europa considera il benessere come la capacità di partecipare a una comunità e consente lo sviluppo di cultura attiva. Investire su un approccio al patrimonio incentrato sulle persone porta vantaggio a tutti i livelli della società, coesione sociale e crescita economica, riducendo il divario tra ricchi e poveri. Quando le persone interagiscono con, imparano, valorizzano e promuovono il loro patrimonio culturale, possono contribuire allo sviluppo sia sociale che economico.

Un modo di lavorare inclusivo che coinvolga gli individui e le comunità nel loro patrimonio può portare a un migliore benessere sociale, tenendo conto anche dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Il patrimonio diventa così una fonte di sostenibilità, un modo "per celebrare il passato nel mondo in evoluzione di oggi" (British Council, 2018, p. 4).

Secondo tali presupposti, la realizzazione di esperienze educative personalizzate

e inclusive di fruizione e educazione al patrimonio risulta un'azione pedagogica estremamente importante, nonché occasione di innovazione comunitaria e sviluppo sociale preziose.

2. Strategie didattiche, tecnologie e valorizzazione del patrimonio

Definita la centralità dell'apporto del patrimonio nella costruzione del senso identitario del singolo e della comunità, dello sviluppo di occasioni di promozione delle competenze trasversali e di cittadinanza attiva nonché di promozione del benessere singolo e di gruppo, dal punto di vista educativo è importante definire quali siano le strategie e le metodologie didattiche più efficaci per il raggiungimento degli obiettivi pedagogici. In quest'ottica, una riflessione sugli spazi educativi e sui contesti formativi risulta essenziale.

Partendo dalla definizione di “esperienze di apprendimento integrato” (Bal-dacci, 2006), negli ultimi anni, i musei e i siti del patrimonio sono stati sempre più definiti come spazi per la formazione permanente attraverso la realizzazione di esperienze educative decentrate sul territorio per la promozione di competenze trasversali e di approfondimento (Poce, 2018). I musei sono sempre più considerati luoghi educativi, non solo per le mostre permanenti e temporanee che offrono, ma anche in riferimento all'idea di integrazione sociale e culturale e della promozione del benessere (Kador, Chatterjee, 2020; Poce, 2020).

L'uso di metodi di apprendimento innovativi nell'ambito della didattica museale può contribuire efficacemente allo sviluppo delle competenze di base e digitali degli utenti. Negli ultimi tre decenni, Object Based Learning (OBL), Digital Storytelling (DST) e Virtual Reality (VR) sono stati conosciuti e utilizzati come importanti risorse di apprendimento per qualsiasi studente, dagli alunni delle scuole primarie agli adulti (Duhs, 2019; Kearney, 2009), in particolare per il miglioramento di Digital Skills e 4C skills (Creatività, Comunicazione, Collaborazione e Pensiero Critico). Il ruolo di OBL, DST e VR nel mondo digitale di oggi e nel contesto del patrimonio potrebbe portare nuove voci nel dibattito pubblico e aiutare non solo l'apprendimento formale/informale ma lo sviluppo professionale, insieme alla co-creazione di una cultura inclusiva.

È vero che l'allerta sanitaria COVID-19 abbia messo in luce alcuni problemi di vecchia data in Italia soprattutto legati allo smaltimento e all'uso delle competenze digitali che devono essere sviluppate per essere parte attiva nella società (OCSE, 2019). La competenza digitale è una delle otto competenze richieste per essere gestite dai cittadini europei al termine della scuola dell'obbligo in una prospettiva di apprendimento permanente. L'acquisizione di tale competenza non deriva solo dalla capacità di utilizzare gli strumenti digitali: le tecnologie digitali si evolvono e cambiano rapidamente; quindi, padroneggiare la competenza digitale significa soprattutto potersi avvicinare all'uso dei nuovi strumenti tecnologici in modo flessibile e critico (Poce, 2015). È altamente probabile il rischio di allargamento della marginalizzazione per deficit digitale in crescita (Azevedo, Hasan,

Goldemberg, Iqbal, Geven, 2020). Secondo tali motivazioni, ideare esperienze educative basate su canoni culturali solidi e condivisi, come il patrimonio, al fine di promuovere un'educazione permanente e per tutto l'arco della vita (Cerrocchi, Dozza, 2018) potrebbero essere una soluzione vincente, soprattutto per offrire pari opportunità di successo educativo (ONU, 2020).

3. Un modello di sviluppo sociale tramite il patrimonio: identificazione dei macrotemi

A partire dai concetti teorici sovraesposti, è in corso di definizione un modello di sviluppo sociale e comunitario basato sulla fruizione e valorizzazione del patrimonio. Il primo passaggio riguarda l'identificazione dal concept generale ai macrotemi, che sono stati così definiti:

1. Progettare modelli di business sociali per la crescita inclusiva delle realtà locali
 - Progettazione strategica
 - Brand e identità
 - Governance e modelli operativi
 - Strategie di sviluppo sociale
 - Strategie per la programmazione pubblica
2. Sviluppo sostenibile, equo e distribuito
 - Ruolo della cultura nella crisi climatica
 - Turismo, educazione e comunità
 - Sostenibilità finanziaria e ambientale
 - Benessere civico e sviluppo delle aree urbane
3. Capitale comunitario e sociale
 - Impatto sociale ed economico
 - Sviluppo e formazione professionale
 - Animazione dello spazio pubblico

I risultati attesi dall'impiego del modello sono vari e rivolti alle persone che vivono e lavorano sul territorio di riferimento, nel loro insieme e non solo ai gruppi target: alunni delle scuole primarie e secondarie di primo grado, insegnanti in servizio e in formazione, educatori museali. Si tratta di un processo innovativo in quanto cerca di affrontare la questione dello sviluppo delle competenze digitali e trasversali e della consapevolezza della cittadinanza, nonché del benessere, concentrandosi sui bisogni e sulle opinioni degli attori chiave, sia nell'istruzione che nel patrimonio.

Le attività in divenire prevedono l'applicazione dei risultati derivanti dalla valutazione degli indicatori individuati nel modello suddetto e faciliteranno l'identificazione e la sperimentazione di soluzioni diverse tese ad una valorizzazione del patrimonio che sia centrata sulla incentivazione della partecipazione alla vita sociale delle comunità di riferimento.

Bibliografia

- Azevedo J.P., Hasan A., Goldemberg D., Iqbal S.A., Geven K. (2020). *Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates*. Washington: World Bank.
- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- British Council (2018). *Cultural Heritage for Inclusive Growth*. Disponibile al link https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/bc_chig_report_final.pdf
- Cerrocchi L., Dozza L. (Eds.). (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Department of Education and Skills & National Council for Curriculum and Assessment (DES & NCCA) (2017). *Guidelines for Wellbeing in Junior Cycle*.
- Dodd J., Sandell R. (2001). *Including Museums: perspectives on museums, galleries and social inclusion*. Leicester: RCMG.
- Duhs R. (2019). "Hands on" Learning From Museums and Collections in Higher Education. In A. Poce A. (Ed.), *Studi Avanzati di Educazione Museale. Lezioni* (pp. 37-48). Edizioni Scientifiche Italiane.
- Kador T., Chatterjee H. (Eds.). (2020). *Object-Based Learning and Well-Being. Exploring Material Connections*. Londra: Routledge.
- Kearney M. (2009). *Towards a learning design for student-generated digital storytelling*. The Future of Learning Design Conference.
- Makela L. (1998). *Social exclusion and culture - the role of culture in preventing social exclusion*. Working Paper for the Eurocities Cultural Committee.
- Newman A., McLean F., Urquhart G. (2005). Museums and the Active Citizen: Tackling the Problems of Social Exclusion. *Citizenship Studies*, 9, 41-57.
- OCSE (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Parigi: OECD Publishing.
- ONU (2020). *2030 Agenda for Sustainable Development*. Disponibile al link <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>
- Poce A. (Ed.). (2015). *Tecnologia critica, Creatività e Didattica della Scienza*. Milano: FrancoAngeli.
- 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: ESI.

Carcere e lavoro tra passato e presente

Rossella Raimondo

Professoressa Associata - Università di Bologna
rossella.raimondo@unibo.it

Luca Decembrotto

Ricercatore Senior - Università di Bologna
luca.decembrotto@unibo.it

1. Carcere e lavoro: aspetti e questioni della ricerca storico-educativa

Una disamina storica che tenga conto del rapporto tra carcere e lavoro in Europa può partire dall'esperienza delle case di correzione, sorte dal XVI secolo in Inghilterra per rispondere ai processi di pauperizzazione e disorganizzazione sociale: mendicizia e vagabondaggio divennero pericoli sociali da fronteggiare attraverso l'internamento e il lavoro coatto in modo da conservare l'ordine pubblico e, al contempo, disciplinare le classi subalterne secondo l'archetipo del "cittadino operaio modello" (Innes, 1987). La loro diffusione interessò molti Paesi Europei, compresa l'Italia: si tratta del primo esempio di detenzione in cui i reclusi erano contemporaneamente confinati e fatti lavorare allo scopo di apprendere l'abitudine all'operosità. È opportuno specificare che nei fatti questo modello falliva di frequente: il lavoro eseguito all'interno di queste istituzioni rispondeva alle sole istanze di controllo e correzione; il regime chiuso, fortemente segregante e spersonalizzante, si mostrava del tutto antitetico rispetto all'obiettivo di valorizzazione delle soggettività e di miglioramento morale dei reclusi. In modo particolare, in Italia, le normative del 1862 (Primo regolamento del Regno di Italia), del 1889, del 1891 e del 1931 continuarono in questa direzione, mantenendo una connotazione afflittiva. Solo per fare un esempio, il regolamento del 1891 attribuiva alla direzione di ogni struttura carceraria la possibilità di stabilire la proporzionalità tra la pena da scontare e la pesantezza dei lavori da eseguire.

La scrittura del testo costituzionale rappresentò un momento di svolta, portando l'attenzione sulla cultura dei diritti del detenuto e attivando soluzioni alternative a tutela della dignità della persona, anche se nella realtà dei fatti il dettato costituzionale non trovò piena applicazione. A diversi anni di distanza, tra il 1960 e il 1970 (Pavarini, 1977, p. 133), se analizziamo i dati che permettono di rilevare le statistiche annue che riportano le giornate lavorative e le giornate di ozio sul totale delle giornate di presenza, la prima evidenza che balza agli occhi è che le giornate di ozio sono numericamente sempre state superiori; le attività prevalenti erano rivolte ai lavori domestici o per i servizi di *corvée*.

Gli anni Sessanta e Settanta del Novecento sono caratterizzati da un acceso dibattito – in cui si sono contraddistinti apporti distanti dalle posizioni fino a quel momento egemoni sul rapporto tra carcere e lavoro – che portò all’Ordinamento penitenziario del 1975, da cui è scaturito un nuovo modo di intendere il lavoro in carcere, inteso principalmente come preparazione professionale per agevolare il reinserimento dell’ex detenuto nella società. Il lavoro in carcere diventa così una opportunità formativa per ricostruire la propria identità personale al fine di “ri-pensarsi diversi da prima”, permettendo allo stesso tempo di realizzare un ponte tra il carcere e il mondo esterno. La retribuzione è determinata in una misura non inferiore ai due terzi delle tariffe sindacali. Ulteriori, importanti novità furono introdotte durante la discussione al Senato, tra cui la partecipazione dei sindacati alla determinazione delle mercedi e la previsione che il lavoro carcerario dovesse essere produttivo e rispecchiare l’organizzazione del lavoro della società libera.

Nonostante il regolamento del 1975, il fenomeno lavorativo in carcere ha continuato a presentare numerose contraddizioni, e questo fino ai giorni nostri, compreso lo stato attuale. Lo scarto tra la teoria e la prassi, tra quanto stabilito dai regolamenti e quanto effettivamente realizzato, è tuttora una costante. La questione è complessa e problematica perché abbiamo un sistema carcerario che ancora mostra tutti i suoi limiti, impedendo nella maggior parte dei casi al detenuto di emanciparsi attraverso il lavoro, ma anche perché non possiamo dimenticare la crisi di lavoro che coinvolge la società attuale, una società ancora poco incline alla “messa alla prova” di chi ha trasgredito nei suoi confronti. Ciononostante, non dobbiamo lasciare spegnere la convinzione che percorsi di recupero fondati sul lavoro debbano essere comunque pensati, proposti.

2. Quale lavoro nella società contemporanea?

La preparazione professionale per agevolare il reinserimento nella società dell’ex persona ristretta è quantomeno un obiettivo mancato. La formazione professionale dipende dalle Regioni e in generale è carente, mentre le opportunità lavorative – nonostante alcune situazioni virtuose – sono concentrate in attività necessarie all’amministrazione penitenziaria (segreteria, pulizie, cucina, spesa). I datori di lavoro diversi dal carcere sono una rara eccezione. Secondo i dati del Ministero della Giustizia, solo il 35,3% delle persone ristrette aveva un impiego il 31/12/2022 (19.817 su 56.196) e appena il 13,2% di costoro (2.608) era alle dipendenze di un ente diverso dall’amministrazione penitenziaria. Pendendo in esame la serie storica degli ultimi 30 anni (non riporta in questa sede) appare evidente che, pur crescendo il numero di lavoratori ristretti, il lavoro svolto è rimasto legato alle esigenze interne agli istituti. Non c’è stato un coinvolgimento delle imprese presenti sui territori, nonostante esistano sgravi e agevolazioni fiscali destinati alle imprese e alle cooperative sociali che assumono lavoratori detenuti (L. 193/2000 ex Smu-raglia). E sebbene sia possibile professionalizzare anche queste figure, per costoro non sono previste formazioni, né questi spazi di “formazione in situazione” sono

colti come momenti per ragionare sulle competenze trasversali e potenziarle; al contrario, i dispositivi penitenziari associano a tali ruoli un linguaggio “svilente” (es. il commesso/fattorino viene chiamato “spesino”; l’addetto alle pulizie “scopino”), ben lontano da una possibile riflessione educativa sulla molteplicità dei ruoli che arrochisce la nostra identità (Friso, Decembrotto, 2019), altrimenti appiattita sul ruolo di “detenuto”.

Siamo di fronte a un fallimento sistemico che intreccia dequalificazione e disoccupazione: il carcere non offre sufficienti percorsi formativi e occupazionali interni (Kalica, 2014) e quindi non garantisce un inserimento lavorativo significativo, restituendo alla società persone e lavoratori non appetibili per il mercato del lavoro (Sbraccia, 2020). Il mancato raggiungimento dell’obiettivo del reinserimento sociale (art. 1 O.P.), del rafforzamento positivo della percezione di sé e della partecipazione sociale, sono alcune delle evidenze che mostrano la distanza nei dispositivi penitenziari tra il dichiarato – gli obiettivi generali e individuali – e quanto effettivamente realizzato. Gli effetti di ciò si ripercuotono nei processi di stigmatizzazione nella ricerca del lavoro: alla persona non rimane che tornare a “considerare le strutture di opportunità che conoscevano prima della detenzione (o delle detenzioni): ovvero a dover scegliere tra lavori precari, usuranti, sottopagati, pericolosi, spesso in nero o in grigio nei vasti settori delle economie informali e lavori nell’area dell’illegalità” (Sbraccia, 2020).

Teoricamente il lavoro penitenziario dovrebbe contribuire alla finalità “rieducativa”. In pratica, ciò che più si avvicina a questa finalità, il lavoro alle dipendenze di imprese diverse dal carcere, è un privilegio di chi già possiede qualche risorsa personale ed è in grado di “farsi assumere” (Kalica, 2014), poiché può/sa affrontare la fatica di calarsi in un lavoro con regole, orari, programmi e traguardi. Porre il lavoro all’interno di un discorso più ampio, riguardante la crescita continua della persona, la costruzione di un proprio progetto di vita, il potenziamento della sua dimensione politica (la coscientizzazione freiriana) e non soltanto il sostentamento economico o la normalizzazione, significa rivedere profondamente le pratiche e il senso di quanto oggi è offerto a livello lavorativo. Prendere in considerazione il mondo esterno, utilizzando gli strumenti necessari a facilitare questo incontro (misure alternative), e agire su più livelli formativi può ampliare le possibilità di nuove e significative esperienze lavorative, favorendo al contempo la rielaborazione di passate esperienze di sfruttamento o di umiliazione (per fare alcuni esempi) e un graduale rientro nella società.

Bibliografia

- Friso V., Decembrotto L. (2019). La Pedagogia dell’inclusione e le sfide del diritto al lavoro in carcere. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 121-136.
- Innes J. (1987). Prison for the Poor: English Bridewells, 1555-1800. In F. Snyder, D. Hay, (Eds.), *Labour, Law and Crime: An Historical Perspective* (pp. 42-122). New York: Tavistock Publications.

- Kalica E. (2014). Lavorare per lavorare: quando il lavoro in carcere non reinserisce. *Antigone*, IX, 2, 206-223.
- Pavarini M. (1977). La nuova disciplina del lavoro carcerario nella riforma dell'ordinamento penitenziario. In F. Bricola (Ed.), *Il carcere riformato* (pp. 105-176). Bologna: Il Mulino.
- Sbraccia A. (2020). Il rientro in società: nodi critici nell'analisi delle traiettorie di uscita dal penitenziario. In L. Decembrotto (Ed.), *Adulità fragili, fine pena e percorsi inclusivi. Teorie e pratiche di reinserimento sociale* (pp. 67-81). Milano: FrancoAngeli.

Processi trasformativi e strategie di *Disability management*: esperienze di inclusione lavorativa

Alessandra Romano

Professoressa Associata - Università degli Studi di Siena
alessandra.romano2@unisi.it

1. L'inclusione lavorativa nella prospettiva del progetto di vita

Lo scenario internazionale e nazionale ha individuato nel supporto all'inserimento lavorativo delle persone con disabilità un suo asset strategico, su cui sono stati dirottati ingenti finanziamenti nell'ambito del PNRR. Solo nel biennio 2021-2022, sono stati approvati due documenti che hanno segnato delle linee di indirizzo sul tema: le Linee Guida dell'Unione Europea "*Strategies for the rights of persons with disabilities 2021-2030*"¹, e le "*Linee Guida in materia di collocamento mirato delle persone con disabilità*"². Quest'ultime individuano una rete di sostegni per l'attuazione di un sistema interistituzionale per l'inserimento lavorativo di persone con disabilità. Propongono, altresì, prospettive progettuali che siano di tipo intersezionale, attente all'intreccio complesso di più fattori di potenziale svantaggio economico, sociale, lavorativo. Ne consegue che l'interesse scientifico è indagare come questi riferimenti normativi materializzano la tesi che il lavoro costituisca una leva strategica per la costruzione di progetti di vita indipendenti e quale *network* reticolare di attori istituzionali ne favorisca la traduzione in pratica (Gherardi, Lippi, 2000).

2. Il percorso metodologico

Il contributo esplora le pratiche di *disability management* e le metodologie a supporto dell'inclusione lavorativa di persone con disabilità, a partire dai risultati di un progetto di ricerca collaborativo condotto nel triennio 2019-2022.

Il *framework* teorico-concettuale è costituito dalla letteratura nazionale empirica sull'inserimento lavorativo di persone adulte con disabilità (Zappaterra, 2012; Caldin, Friso, 2016; Mura, 2016) e sui dispositivi a sostegno dell'inclusione lavo-

1 Disponibili al link: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8376&furtherPubs=yes>.

2 Disponibili al link: <https://www.fishonlus.it/files/2022/03/dm-n43-11-03-2022-linee-guida-collocamento-mirato.pdf>.

rativa (Giaconi, 2015; Cottini, 2013; Murdaca et al., 2018). Muovendo da questi ancoraggi concettuali, abbiamo optato per l'adozione di una ricerca qualitativa di tipo esplorativo (Creswell, 2015): l'articolazione del disegno di ricerca ha previsto un set di indagini situate che sono state condotte con gruppi di professionisti che sostengono i percorsi di inserimento lavorativo. L'interesse per la produzione di conoscenza significativa e rilevante ha richiamato l'opzione del paradigma di ricerca collaborativo (Shani, Guerci, Cirella, 2014; Fabbri, 2019; Scaratti, 2021), attento a produrre conoscenze con (e non su) le persone a partire dalle problematiche che vivono nei contesti di lavoro reali. La Tabella 1 ricostruisce il quadro del percorso metodologico.

Disegno di ricerca	Studio qualitativo esplorativo (Creswell, 2015)
Domande di ricerca	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quali pratiche e sistemi di attività sono efficaci nel promuovere contesti di lavoro inclusivi e accessibili per persone in condizione di disabilità? 2. Quali sono i dispositivi di supporto all'inserimento professionale di persone in condizione di disabilità?
Strumenti di raccolta dati e gruppi di partecipanti	<ul style="list-style-type: none"> ● 20 interviste a CEO, Human Resource Manager, Career Developer; ● 20 interviste e 4 focus group con genitori di persone con neurodiversità; ● 15 interviste e 3 focus group con professionisti che lavorano per cooperative e centri per l'inserimento lavorativo di persone con disabilità; ● 35 interviste e 2 focus group con dirigenti scolastici, docenti di scuole secondarie di I e II grado; ● 4 focus group e tecniche di rilevazione narrativa con gruppi di professionisti socio-sanitari.
Analisi dei Dati	Le interviste e i focus group sono stati registrati/videoregistrati e trascritti ad verbatim. Il corpus testuale raccolto è stato sottoposto ad analisi tematica con codifiche "in-vivo" manuali del gruppo di ricerca (Saldana, 2013).
Criteri di selezione dei partecipanti	I partecipanti sono stati selezionati attraverso procedure di campionamento non probabilistico e a palla di neve, coerenti con gli scopi della ricerca (Creswell, 2015). I criteri di selezione dei partecipanti comprendevano l'individuazione di professionalità qualificate nei seguenti settori: a. gestione della disabilità nei luoghi di lavoro; b. supporto all'inserimento lavorativo di persone in condizione di disabilità; c. sostegno didattico agli alunni con disabilità e sostegno alla costruzione di un orientamento professionale; d. operatori socio-sanitari che lavorano nelle Unità di Valutazione Multidisciplinari e che sono coinvolte nella redazione del Progetto di Vita.

Tab. 1: Articolazione del percorso metodologico

3. Pratiche per il *disability management* e l'inserimento lavorativo di persone con disabilità

Studiare lo sviluppo di pratiche di *disability management* nelle amministrazioni pubbliche e nelle aziende significa interrogarsi sui processi di trasformazione che vengono innestati. L'assunto di partenza è che l'implementazione di dispositivi per l'inserimento lavorativo di persone con disabilità richiede cambiamenti istituzionali che non si compiono solo per effetto dell'emanazione di leggi, né per ef-

fetto della retorica dell'inclusione. Mette in gioco apprendimenti organizzativi che incidono profondamente sulle pratiche lavorative, sugli spazi, sulle tecnologie, sugli accomodamenti fisici e culturali che le aziende e gli enti sono chiamati a concretizzare.

In questo articolo, ci focalizzeremo sul segmento di ricerca che ha coinvolto gruppi di professionisti sociosanitari che lavorano nelle UVM³. Nello specifico, evidenzieremo due snodi concettuali emergenti dai risultati. Si tratta di aspetti situati che hanno costituito degli orientamenti a partire dai quali “smantellare” pratiche disfunzionali o “rilanciare” congegni organizzativi in grado di sostenere progetti di inserimento lavorativo sostenibili nel tempo.

1° snodo: Tra progetto di vita dichiarato e progetto di vita agito

Come costruire sistemi di raccordo tra istituzioni e aziende – contesti di lavoro così variabili, ad alto tasso di burocratizzazione, pervasi da linguaggi tecnocratici – per sostenere la costruzione di progetti di vita indipendente attraverso il lavoro? In questa zona d'ombra si rileva il disagio degli operatori sociosanitari. Attraverso le tecniche di indagine narrative, è stato possibile rilevare le esperienze di quei professionisti sociosanitari che “*si sentono tirati e schiacciati fra le esigenze del linguaggio formale e specialistico del sistema certificativo, e le pratiche informali della certificazione, il contatto con le famiglie, il raccordo con i soggetti attuatori degli interventi educativi*” (M.A., medico). Nello spazio tra le procedure formali e i reticoli informali che attorno a queste si costruiscono, si radica la complessità dei rapporti inter e intra-professionali, della creazione di modalità di lavoro condivise all'interno della UVM, ricercando un equilibrio tra esperienze ed esigenze eterogenee.

2° snodo: Fare per non fare. Tattiche di resistenza ordinaria

Un ulteriore aspetto riguarda la frammentazione e la “contingenzialità” di alcuni progetti. Progetti di inserimento lavorativo spesso dipendono dai finanziamenti contingentati e temporalmente definiti, e assumono declinazioni pratiche orientate dalle cabine di regia regionali e locali. I professionisti riportano consistenti fatiche nel mantenere vivi progetti di inserimento lavorativo, quando finiscono i finanziamenti biennali o triennali (“*il tempo manca, non è semplice trovare altri finanziamenti o sviluppare altri progetti, a volte mi chiedo chi ce lo fa fare*”, E.P., infermiera). Partendo dai racconti di “storie professionali” imbarazzanti, sono emerse le sfide nel confronto con la realtà lavorativa delle piccole e medie imprese, con il mondo delle normative, dei decreti e delle scelte organizzative da “*abitare e interpretare*”. Di chi sono le responsabilità sulle decisioni assunte? Quanta voce hanno i pazienti? Chi mobilita quali risorse? Questi processi non sono privi di ambiguità e di resistenze: nei racconti dei professionisti sociosanitari, per esempio,

3 La presentazione analitica dei risultati del segmento di ricerca condotto con i professionisti delle aziende del settore dello *Human Resource Development* e dei centri per l'impiego è stata oggetto di altra pubblicazione (si veda Romano, 2021).

il “potere” decisionale esercitato costituisce un elemento rimosso, da cui prendere le distanze: “*come professionisti certifichiamo le competenze che le persone con disabilità hanno nelle varie sfere di autonomia. Non siamo noi a decidere per loro, noi forniamo un quadro di sintesi sulla base delle osservazioni e dei colloqui che facciamo. Sono i genitori che spesso decidono per i loro figli e fanno richieste all’USL, a volte chiedono un riesame della certificazione, allungando le procedure per il rilascio della documentazione*” (B.B., infermiera). A queste resistenze si aggiunge la difficoltà di lavorare con procedure “*altamente burocratizzate*” di alcune agenzie statali e locali. La “*carovana*” dell’inserimento lavorativo delle persone con disabilità rischia di perdersi in un rivolo inconcludente di percorsi localistici, perdendo progressivamente significato globale e visibilità.

4. Conclusioni

I prodotti conoscitivi e potenzialmente trasformativi descritti come “emergenze” del processo di ricerca collaborativa esposto sin qui in estrema sintesi, sono stati di diversa “natura”. Alcuni risultati hanno permesso di mettere a fuoco repertori di pratiche e protocolli consulenziali per il sostegno all’inclusione lavorativa. Altri hanno consentito di intercettare una definizione emergente di un professionista che faciliti i processi di inserimento lavorativo delle persone con disabilità, quale *il disability manager*. Si tratta di una professionalità “transizionale” (Tiraboschi, 2019), con un profilo eterogeneo di competenze organizzative, giuridiche, pedagogiche, e manageriali, in grado di prefigurarsi come progettista di “soluzioni ponte” tra la richiesta di occupabilità di persone con disabilità e il mondo del lavoro pubblico e privato.

Bibliografia

- Caldin R., Friso V. (2016). Diventare grandi: la famiglia e il permesso a crescere. In C. Lepri (Ed.), *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili* (pp. 28-38). Milano: FrancoAngeli.
- Cottini L. (2013). Integrazione lavorativa e processi identitari. In A. Mura, A.L. Zurru (Eds.), *Identità, soggettività e disabilità* (pp. 154-165). Milano: FrancoAngeli.
- Creswell J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New York: Pearson.
- Fabbri L. (2019). Per una Collaborative educational research come condizione per lo sviluppo professionale. *Nuova Secondaria*, 10, 149-154.
- Gherardi S., Lippi A. (2000). *Tradurre le riforme in pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura A., Zurru L.A. (2016). *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Murdaca A.M., Palumbo F., Musolino S., Oliva P. (2018). L’integrazione delle esperienze

di apprendimento tra scuola e lavoro: un'ipotesi di ricerca. *Formazione & Insegnamento*, 16(3), 277-289.

Scaratti G. (Ed.). (2021). *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni*. Milano: Raffaello Cortina.

Zappaterra T. (2012). Disabilità e lavoro. Costruzione identitaria ed esercizio di cittadinanza. In V. Boffo, S. Falconi, T. Zappaterra (Eds.), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta* (pp. 17-43). Firenze: Firenze University Press.

Il Progetto Individuale tra orfanità e incertezza identitaria: responsabilità rinnovate e prassi sostenibili

Moira Sannipoli

Professoressa Associata - Università degli Studi di Perugia
moira.sannipoli@unipg.it

1. Un nuovo richiamo normativo

Nel D. Lgs 96/2019 si legge che il Piano Individuale è redatto dall' Ente locale d'intesa con la competente Azienda sanitaria sulla base del Profilo di funzionamento; va prodotto su richiesta e con la collaborazione dei genitori o di chi ne esercita la responsabilità; definisce le prestazioni, i servizi e le misure, in esso previste, anche con la partecipazione di un rappresentante dell'istituzione scolastica interessata. Il Progetto individuale, ai sensi dell'art. 14 della legge n. 328/2000 e alla luce delle successive modifiche, comprende il Profilo di Funzionamento, gli interventi di cura e di riabilitazione a carico del Servizio sanitario nazionale, il Piano educativo individualizzato a cura delle scuole, i servizi alla persona cui provvede il Comune in forma diretta o accreditata, con particolare riferimento al recupero e all'integrazione sociale, le misure economiche necessarie per il superamento di condizioni di povertà, emarginazione ed esclusione sociale; le potenzialità e gli eventuali sostegni per il nucleo familiare. In base a queste considerazioni, si richiama un legame molto forte con il Piano Educativo Individualizzato definito univocamente come "facente parte del progetto individuale" (D. Lgs 96/2019, art. 4, Modifica all'art. 5 del D. Lgs 66/2017), sancendo definitivamente lo statuto del Progetto Individuale come sintesi onnicomprensiva degli interventi predisposti per tutto l'arco di esistenza della persona con disabilità.

La centralità di questo documento potrebbe permettere di dare riconoscimento e sostanza alle riflessioni sulle forme di promozione di autonomia e autodeterminazione, consentendo in maniera collegiale al Progetto di vita di farsi possibile (Lascioli, Pasqualotto, 2021).

2. Il progetto di vita come cuore del documento

Il tema del progetto di vita implica una riflessione sulle cornici di fondo che ne legittimano il significato e quindi la centralità. "Ciascuno ha necessità di una serie di progetti per realizzare la propria vita, cioè di una serie di azioni programmate intenzionalmente capaci di trasformare l'immaginazione in opera compiuta. Anche

il progetto è un modo per anticipare il futuro ma, a differenza del sogno, nel progetto si comincia con il separare ciò che è straordinario da ciò che è impossibile. All'interno del progetto è dunque possibile incontrare le proprie potenzialità ma anche i propri limiti" (Lepri, 2011, p. 88).

Il progetto di vita di una persona non si costruisce ma si riconosce: va messa in conto fin da piccolissimi la necessità di individuare e promuovere le differenze, le possibilità emergenti e farne attualità. Se tutto questo potrebbe apparire fattibile con i giovani e gli adulti, sembrerebbe fuori luogo quando si parla di bambini e bambine. In realtà le possibilità evolutive di coltivare e far fiorire i propri talenti per realizzare al meglio la propria esistenza, la capacità di imparare ad aver fiducia in sé e di desiderare, nascono prima e vanno sostenute, accompagnate, educate.

Nussbaum racconta: "Una volta è stato chiesto ai bambini dell'asilo frequentato da Jamie che cosa desiderassero diventare da adulti. I bambini hanno risposto dicendo le solite cose: stella del basket, ballerina di danza classica, vigile del fuoco. Poiché l'insegnante non era sicura che Jamie avesse effettivamente capito la domanda, gliel'ha riproposta con la massima chiarezza. Jamie ha risposto soltanto: "grande". Con la sua risposta letterale, come ha osservato l'insegnante, Jamie ha avuto modo di insegnare a tutti qualcosa in merito ai suoi problemi" (2002, p. 30).

Per questo motivo le riflessioni su queste dimensioni devono partire dall'infanzia e necessitano fin da subito di un lavoro di rete tra tutti gli attori, per individuare un orizzonte reale, sostenibile, desiderabile. In questo senso vanno messe in conto le opportunità di intrecciare possibilità e limiti, capacità e fragilità perché di questi meticciami è fatta l'esistenza di ciascuno. Imparare a fare i conti con le dimensioni della fattibilità e della difficoltà vuol dire fin da piccoli allenarsi a diventare grandi, tollerando anche le cadute e gli imprevisti indesiderabili come attributi di vita.

"Il rischio, l'incidente, fanno parte dell'ordine delle cose: considerarli non più solamente come errori, ma come oggetti di riflessione, occasioni di crescita" (Schwartz, 1995, p. 208).

Per percepirsi attori anche di un futuro sostenibile, va alimentata proprio una capacità di aspirare (Appadurai, 2004) che richiama la necessità di avere un progetto e l'insieme di azioni necessarie per realizzarle. È una dimensione culturale perché la capacità di immaginarsi nel futuro è influenzata dalla società o dal gruppo sociale con cui ci si identifica e che definisce ciò che si ritiene plausibile e desiderabile. Vanno così sostenuti immaginari meno legati all'identità di categoria e più vicini alla dimensione narrativa di chi si ha la fortuna di accompagnare.

La possibilità di guadagnare uno spazio di autonomia e di autodeterminazione rispettoso diventa centrale in questa partita.

Autonomia e autosufficienza sono due concetti diversi e quindi differentemente implicati anche per chi si trova a vivere in situazione di svantaggio. Ci sono bambini che non potranno mai essere autosufficienti, ma potranno diventare autonomi perché questa competenza riguarda il sapersi dare delle regole, ma anche il saperle cogliere e farle proprie dal contesto. L'autosufficienza, tipica di chi basta a sé stesso, non sarà un traguardo per tutti. Molti avranno bisogno di sostegni e appoggi per

tutta la vita, che muteranno con loro e con il cambiare delle stagioni esistenziali. Questo essere insufficiente a sé stesso per la realizzazione del proprio progetto di vita, non preclude però la possibilità di sperimentare la propria autonomia, quella che porta ad imparare a chiedere a chi, che cosa e come, a scegliere le direzioni della propria esistenza. La parola autonomia, dal greco *autos* (sé) e *nomos* (legge), si identifica con una sorta di autoregolazione. Ogni soggetto infatti come sistema autopoietico ha un'organizzazione che resta invariante e una struttura che permette continue fluttuazioni, variazioni: "la circolarità della sua organizzazione che fa di un sistema vivente un'unità di interazione, ed è questa circolarità che esso deve mantenere per rimanere un sistema vivente e conservare la sua identità attraverso diverse interazioni" (Maturana, Varela, 1992, p. 10). Da qui deriva anche il costruito dell'autodeterminazione recentemente sostenuto dal capability approach (Sen, 1993, 2006). Secondo questa prospettiva la qualità della vita non dipende tanto dai mezzi di cui ciascun soggetto dispone, ma dalla capacità di trasformare tali disponibilità in traguardi potenzialmente raggiungibili, piani di vita da perseguire nella libertà. "La dignità di ogni persona, quindi, risiede nell'essere in grado di guidare la propria azione in riferimento ad una serie di opzioni" (Cottini, 2016, p. 15). L'autodeterminazione diventa quindi non solo la capacità di scegliere quali azioni per le proprie mete personali, ma anche attrezzarsi psicologicamente e socialmente per distinguere ostacoli e facilitazioni, superare i primi e sfruttare i secondi. Se autonomia e autodeterminazioni si esercitano soprattutto in età adulta, sicuramente devono essere favoriti e sollecitati nei differenti percorsi educativi, didattici e riabilitativi fin dall'infanzia così che possano essere allenati, fortificati, sperimentati nelle diverse età della vita con gradienti differenti.

La prospettiva educativa dovrebbe essere orientata al potenziamento delle capacità individuali e alla costruzione di ambienti di vita e di apprendimento che forniscano opportunità contestuali e che consentano di sperimentare comportamenti autonomi e autodeterminanti.

3. Professionalità pedagogiche come custodi

Il Progetto Individuale diventa un documento assolutamente importante ma ad oggi appare orfano: manca la definizione del professionista che ha il compito della stesura, della regia e della valutazione. Viene meno un custode che se ne assuma la responsabilità e la cura. Questa funzione dovrebbe essere affidata a dei professionisti educativi di primo o secondo livello che proprio grazie al pensiero narrativo di cui si nutrono, possono rendere questo documento un portfolio esistenziale, che tiene memoria delle tracce in riferimento ai contesti e al ciclo di vita e le sappia valorizzare. In molte situazioni diventa una scrittura burocratica, poco generativa e non di responsabilità educativa, da attivare come sostituto del PEI dopo il ciclo scolastico, in maniera emergenziale e non progettuale: un documento tampone che ripara le ferite del vuoto dopo la scuola. In realtà, come espressione del progetto di vita, va sostenuto e valorizzato fin dalla comunicazione della diagnosi,

tentando di crescere ed intrecciarsi con tutte le progettazioni individualizzate che possono essere attivate fuori e dentro la scuola. In questa direzione regalare maggiore sostanza a questo piano individuale potrebbe permettere ad alcune pratiche di diventare più significative e rispettose: l'orientamento, la progettazione nei centri diurni e residenziale dopo la scuola, la ricerca di un lavoro non come tempo da occupare ma come occasione per continuare a divenire.

Potrebbe essere un'opportunità importante per evitare che si costruiscano percorsi che non tengano conto dei desideri e dei talenti delle persone e realtà educative che ancora scelgono proposte più di riempimento che di fioritura: potrebbe diventare uno spazio di progettazione e di realizzazione speciale per costruire contesti davvero capaci di far convivere e contaminare le differenze. Accompagnare qualcuno verso il proprio personale progetto di vita significa in prima battuta aiutarlo a riconoscersi nella propria storia, qualunque essa sia, fare i conti con difficoltà e sconfitte, con potenzialità, compensazioni. Riconoscersi in un'identità senza prendere per buona quella che ci è attribuita è il primo passo per riappropriarsi del proprio senso. A partire da questa nuova e continua ridefinizione di Sé, che cambia mano a mano che i vissuti diventano esperienze e le tracce personali elementi di conoscenza, è possibile attivare scelte consapevoli in merito al proprio esserci ed esistere. Tutto questo chiama in causa la possibilità di avere dei professionisti che abbiano strumenti tanto per ascoltare che per pianificare, per sollecitare la capacità di sognare con scadenze (Lepri, 2020): si tratta di cornici pedagogiche che non possono essere delegate ad altri.

Bibliografia

- Appadurai A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In V. Rao, M. Walton (Eds), *Culture and Public Action* (pp. 59-84). Stanford: Stanford University Press.
- Cottini L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.
- Lepri C. (2020). *Diventare grandi. La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
- Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: Franco Angeli.
- Maturana H., Varela F. (1992). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Nussbaum M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- Schwartz B. (1995). *Modernizzare senza escludere: un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*. Roma: Anicia.
- Sen A. (2003). Capability and Well-Being. In M.C. Nussbaum, A. Sen (Eds.), *The Quality of life* (pp. 30-53). Oxford: Clarendon Press.
- Sen A. (2006). What do we want from a Theory of Justice. *The Journal of Philosophy*, 103(5), 215-238.

La transizione scuola-lavoro. Disabilità, sfide educative e impegni di ricerca

Arianna Taddei

Professoressa Associata - Università degli Studi di Macerata
arianna.taddei@unimc.it

Alessia Cinotti

Professoressa Associata - Università degli Studi di Milano-Bicocca
alessia.cinotti@unimib.it

1. Introduzione

Il contributo intende offrire una riflessione teorica sulla potenziale portata emancipatoria che la scuola secondaria di II grado dovrebbe giocare nei confronti degli studenti con disabilità nella progressiva transizione al mondo del lavoro, nonché alla vita adulta. “Educazione” e “lavoro” rappresentano due domini particolarmente rilevanti per la Qualità Vita di ogni persona (Verdugo Alonso, 2009) e la stessa Convenzione ONU fa esplicito riferimento alla realizzazione di tali diritti, in un’ottica di autodeterminazione e di effettiva partecipazione comunitaria. In tal senso, anche la Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994) ha sottolineato, in modo lungimirante agli inizi degli anni Novanta, l’importanza di progettare un’effettiva transizione dalla scuola al mondo lavorativo, ribadendo la centralità delle istituzioni scolastiche che “dovrebbero fornire le competenze necessarie alla vita quotidiana, offrendo una formazione per competenze che rispondano alle esigenze e alle aspettative sociali della vita adulta” (area e – priority areas). Si ritiene, quindi, che la scuola secondaria di II grado possa costituire un luogo privilegiato per promuovere un accompagnamento graduale e quotidiano verso l’adulthood, che sia ancorato a fondamenti teorici e progettuali di dimensioni longitudinali e trasversali rispetto l’intera traiettoria di vita.

2. Verso l’adulthood: questioni culturali e prospettive di formazione

È ormai condiviso nell’ambito della riflessione pedagogica quanto la transizione alla vita adulta per le giovani persone con disabilità sia complessa anche a causa di rappresentazioni sociali che, storicamente, si sono sedimentate nell’immaginario collettivo e che risultano, tutt’oggi, barriere culturali all’acquisizione di ruoli sociali significativi e riconosciuti dalla società. La costruzione identitaria di una persona con disabilità non dipende soltanto dalle sue competenze e caratteristiche personali, ma anche (e soprattutto) dalle immagini di cui le diverse persone sono por-

tatrici - l'eterno bambino, il malato da curare (Cottini, 2021; Lepri, 2011). Il tema delle rappresentazioni sociali è fondamentale anche nel contesto scuola che – se non supportato – rischia, da una parte, di assorbire e/o riprodurre le rappresentazioni sociali presenti nella società e, dall'altra parte, di creare – anche in modo ingenuo – un terreno su cui si innestano processi speculari alla società che non promuovono pienamente l'emancipazione e l'autodeterminazione degli studenti con disabilità in una prospettiva di Progetto di Vita. In tal senso, come rimarca anche il documento sul profilo dei docenti inclusivi dell'Agencia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2012), un passaggio irrinunciabile – nella formazione dei docenti – riguarda proprio il sapere esaminare e decostruire criticamente le convinzioni e gli atteggiamenti riferiti all'inclusione e alla disabilità. È determinante non trascurare le convinzioni e gli atteggiamenti dei docenti che possono fungere da *vettori* o, al contrario, barriere (culturali) all'inclusione, a scuola e nella società. La formazione dovrebbe sviluppare una profonda comprensione dei meccanismi che possono ostacolare la partecipazione e gli apprendimenti degli studenti con disabilità e, più in generale, degli studenti tutti.

Tale questione rappresenta una sfida ancor più rilevante se consideriamo la scuola secondaria di II grado che – in stretta sinergia con la scuola dell'infanzia e del primo ciclo – gioca un ruolo chiave nella transizione alla vita adulta. L'esperienza nella scuola secondaria di II grado rappresenta un'occasione particolarmente importante per la graduale costruzione di un sé adulto, soprattutto laddove la scuola riesca ad offrire una proposta *appropriata*, ovvero calibrata all'età cronologica e non all'età mentale, facendo fare cose “da grandi” e con modalità “da grandi”. Divenire adulti – come indicano Lepri e Montobbio (2003) – significa, in continuità con le precedenti età, aumentare e migliorare i processi di individuazione (conoscenza di sé, incontro con le proprie potenzialità e limiti ecc.) e di separazione (autonomia, indipendenza, distanziamento ecc.), in contesti che sollecitano la crescita, la “fatica di apprendere” e abbandonano modalità educative maggiormente funzionali ad altre fasi dell'esistenza umana (come, ad esempio, durante l'infanzia). Tuttavia, talvolta, con gli studenti con disabilità, lavora (implicitamente) una fantasia legata alla fissità dei ruoli: l'immutabilità dei ruoli ingabbia lo studente con disabilità, continuando ad attribuire alla persona con disabilità – in crescita – il ruolo di eterno bambino, accentuando così nei suoi confronti tutte quelle dimensioni accidenti dell'educare che non facilitano la transizione verso ruoli adulti e socialmente riconosciuti. La sfida consiste principalmente nel promuovere un cambiamento culturale che sia in grado di abbracciare l'idea di un'educazione quale base fondamentale per raggiungere ulteriori conquiste sociali e per poter godere di diritti umani ascrivibili anche all'età adulta (es. il diritto al lavoro).

La sfida culturale si intreccia inevitabilmente con la questione delle competenze professionali della figura dell'insegnante di sostegno che (insieme ai colleghi curricolari), con elevate aspettative, può favorire la transizione verso la vita adulta, sostenendo apprendimenti e competenze che siano spendibili in funzione del Progetto di Vita e in contesti esterni alla scuola e/o alla famiglia (Giacconi, 2015). È necessario

comprendere sia come rendere maggiormente competenti i contesti scolastici rafforzando la cooperazione tra scuola e mondo del lavoro, sia come incrementare le competenze necessarie agli studenti con disabilità per raggiungere un'autonomia "su misura" che, se privata dell'esperienza professionale, rischierebbe di rimanere prigioniera di un'utopia. Tale prospettiva potrebbe essere perseguita se anche gli insegnanti di sostegno possedessero sempre più un profilo di competenze volto realmente alla promozione dell'autodeterminazione quale condizione imprescindibile per ogni percorso di inclusione sociale. Competenze ancor più decisive in una fase del ciclo di vita in cui il set di possibilità inizia a ridursi drasticamente con il rischio di "perdere" il percorso – formativo e educativo – svolto sino a quel momento, soprattutto in assenza specifiche transizioni verso il mondo lavorativo.

3. Conclusioni e impegni di ricerca

Tali considerazioni sollecitano il pensiero e l'agire pedagogico ad investire sulla formazione delle competenze pedagogico-didattiche ritenute fondamentali per la promozione dell'autodeterminazione, e ad individuare le funzioni che la scuola secondaria di II grado dovrebbe svolgere per facilitare, accompagnare e orientare il delicato passaggio verso il mondo del lavoro degli studenti con disabilità.

A partire da una fase esplorativa sulle tematiche suesposte, si delinea una *Scoping Review* che cercherà di articolare ed approfondire la riflessione per prospettare conseguenti percorsi di ricerca quali-quantitativi che possano avere un impatto migliorativo sulle prassi di inclusione tra scuola e mondo del lavoro per gli studenti con disabilità.

La *Scoping Review* (Arksey, O'Malley, 2005; Levac et al., 2010; Colquhoun et al., 2014; Ghirrotto, 2020) consiste nell'esplorare e mappare il tema seguendo uno specifico protocollo. Da un punto di vista procedurale, infatti, la revisione si snoderà attraverso cinque step che consistono in: a) identificazione delle domande di ricerca, b) individuazione degli studi attraverso i concetti chiave, c) selezione degli studi rilevanti, d) sintesi dei dati di ricerca in tabelle, e) analisi, interpretazione e restituzione dei risultati.

Le domande chiave che guideranno la ricerca della letteratura nazionale ed internazionale riguarderanno:

- il possesso di competenze pedagogico-didattiche da parte degli insegnanti per promuovere l'autodeterminazione negli studenti e studentesse con disabilità nella scuola secondaria di secondo grado;
- le funzioni e i processi formativi svolti dalla scuola secondaria di II grado per accompagnare il passaggio verso il mondo del lavoro degli studenti con disabilità.

L'obiettivo è quello di identificare evidenze e lacune presenti nei contesti scolastici e professionali nazionali ed internazionali rispetto all'argomento trattato,

offrendo indicazioni utili ai professionisti del settore per la progettazione e l'implementazione di pratiche e di policies che possano migliorare l'attuale stato dell'arte. Un'applicazione fedele della Scoping Review dovrebbe prevedere, oltre ai cinque step elencati precedentemente, un ulteriore passaggio dedicato alla condivisione dei risultati della ricerca con gli addetti ai lavori, che rappresenta una fase fondamentale per riflettere insieme agli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado sia di sostegno sia curricolari. I risultati potranno essere interessanti anche per una lettura critica dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (MIUR, 2019) che tengano conto delle opportunità formative e delle prospettive professionali degli studenti e studentesse con disabilità nell'ottica dell'autodeterminazione.

Bibliografia

- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Arksey H., O'Malley L. (2005). Scoping Studies: Towards a Methodological Framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Colquhoun H.L., Levac D.E., O'Brien K.K. (2014). Time for clarity in definition, methods and reporting. *Journal of Clinical Epidemiology*, 67(12). <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.03.013>
- Cottini L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.
- Ghirotto L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Roma: Carocci.
- Giaconi C. (2015). *Qualità di vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri C., Montobbio E. (2003). *Lavoro e fasce deboli. Strategie e metodi per l'inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Levac D., Colquhoun H., O'Brien K.K. (2010). Scoping Studies: Advancing the Methodology. *Implementation Sciences*, 5. <https://doi.org/10.1186/s13012-022-01225-4>
- MIUR (2019). *Linee Guida. Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.
- Verdugo Alonso M. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.

Orientamento, sviluppo delle competenze lavorative e di vita indipendente per studenti e studentesse con disabilità

Ivan Traina

Ricercatore - Università degli Studi di Verona
ivan.traina@univr.it

Angelo Lascioli

Professore Ordinario - Università degli Studi di Verona
angelo.lascioli@univr.it

1. Introduzione

La presente relazione intende mettere in evidenza l'importanza di promuovere azioni educative e didattiche volte a favorire l'acquisizione di competenze lavorative e di vita indipendente per gli studenti e le studentesse con disabilità (Boffo et al., 2012; Canevaro et al., 2022). La letteratura scientifica ha evidenziato come il lavoro assume una funzione decisiva nell'accesso alla vita adulta (Montobbio, Lepri, 2000). Dato che consente di fare nuove esperienze, elicitando lo sviluppo di conoscenze, abilità e comportamenti che contribuiscono allo sviluppo dei processi di autodeterminazione e identitari. Partendo da una serie di evidenze emerse dall'analisi della letteratura a livello internazionale saranno approfonditi i seguenti aspetti: la progettazione di esperienze d'alternanza scuola-lavoro (PCTO) e le connessioni con il PEI nella scuola secondaria di II grado, i collegamenti tra azioni didattiche e Progetto di Vita, e il contributo dell'ICF nella definizione degli obiettivi educativi e nel monitoraggio di tali percorsi. Questi aspetti sono inoltre messi in relazione ad un'esperienza condotta dall'Università di Verona, che ha sviluppato una piattaforma online per mettere a disposizione degli insegnanti un supporto per la progettazione del PEI e di esperienze di PCTO. Si tratta di strumenti di progettazione educativa, funzionali alla promozione e all'individuazione delle azioni necessarie per l'orientamento, la progettazione di percorsi di alternanza scuola-lavoro, e per sostenere il processo di transizione verso la vita adulta. Tali interventi risultano decisivi in particolare per gli studenti e le studentesse con disabilità intellettiva, i cui percorsi di transizione verso la vita adulta risultano spesso interrompersi con il termine dell'esperienza scolastica (ISTAT, 2019).

2. Evidenze emerse dall'analisi della letteratura internazionale

L'aspetto principale emerso dall'analisi della letteratura internazionale sul tema dello sviluppo e acquisizione delle competenze lavorative e di vita indipendente

(Traina et al., 2022), è che i giovani con disabilità intellettiva che hanno partecipato a specifici interventi di sostegno nel passaggio dalla scuola al mondo del lavoro hanno migliori risultati occupazionali a lungo termine. In particolare, rispetto a coloro che non hanno frequentato alcun programma di transizione (OECD, 2011; Lascioli, 2017; Green et al., 2017). Le principali evidenze rilevate dall'analisi riguardano:

- l'importanza dell'autodeterminazione tra i contenuti dei percorsi di apprendimento per l'acquisizione di abilità lavorative e di vita indipendente;
- la possibilità di svolgere esperienze di lavoro in contesti reali attraverso tirocini individualizzati;
- l'opportunità di ancorare i programmi di transizione a contesti comunitari.

Inoltre, dagli studi indagati risulta che gli individui che apprendono in ambienti autentici hanno maggiori probabilità di trovare un'occupazione, di acquisire effettive competenze lavorative, di vita indipendente, e di conoscere la comunità e il territorio (Rogan et al., 2014; Wehman et al., 2017).

3. Elementi caratteristici del contesto italiano

Lo sviluppo delle competenze lavorative e di vita indipendente volta a sostenere i processi di transizione verso la vita adulta trova nell'organizzazione dei PCTO un'occasione di grande valore soprattutto per gli studenti con disabilità (Gaspari, 2022). L'analisi delle esperienze realizzate dalle scuole nell'ambito dei PCTO (OECD, 2019; Zanniello, De Vita, 2019; Lo Presti, Tafuri, 2020), oltre a evidenziare gli aspetti positivi, fa emergere alcune difficoltà:

- il problema della scarsa formazione degli insegnanti sul tema dell'orientamento (indagine internazionale TALIS 2018⁴);
- l'assenza di una rete di raccordo tra scuola, istituzioni e realtà imprenditoriale;
- il rischio di ridurre il tema dell'orientamento solo al lavoro e alle sole questioni professionali, trascurando la necessità di promuovere un progetto di vita più ampio.

Rispetto a quest'ultima difficoltà, risulta senz'altro di supporto quanto stabilito dal D.L. 66/2017, e dalle recenti "Linee Guida per la nuova certificazione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica e per il Profilo di Funzionamento su base dell'ICF", che prevede per gli studenti con disabilità il necessario collegamento tra PEI e progetto di Vita (Lascioli, Pasqualotto, 2021).

4 Disponibile all'indirizzo: https://www.invalsi.it/invalsi/ri/talis.php?page=talis_it_00

4. L'esperienza realizzata

In questo paragrafo è riportata un'esperienza realizzata dall'Università di Verona per progettare un'efficace intervento di PCTO. Tale esperienza ha portato alla creazione di una piattaforma web open access, l'ICF Applicazioni⁵, in grado di elaborare i dati raccolti attraverso l'osservazione degli alunni con disabilità tramite questionari ICF scuola⁶. I questionari riportano una check-list di indicatori su base ICF, dalla cui compilazione e attraverso l'utilizzo della piattaforma è possibile ricavare una serie di elaborazioni funzionali alla progettazione educativa. In primis, un Profilo biopsicosociale di funzionamento, tramite il quale è possibile individuare i punti di forza e di debolezza dello studente/essa con disabilità. Inoltre, la piattaforma consente di individuare quali sono i fattori facilitanti e le barriere presenti nel contesto di apprendimento degli allievi/e. Oltre a queste elaborazioni, la piattaforma è predisposta per la generazione di ulteriori informazioni che risultano molto utili per la progettazione dei PCTO, in particolare il grafico delle competenze e del potenziale lavorativo.

5. Conclusioni

In conclusione, sebbene ci siano studi promettenti a livello internazionale per facilitare la transizione dalla scuola alla vita adulta dei giovani con disabilità intellettiva, mancano delle vere e proprie linee guida condivise per operare nella direzione della realizzazione di tali percorsi. Questo dato si rileva anche nel contesto scolastico italiano. Seppur presente nel PEI un'apposita sezione dedicata alla progettazione dei PCTO e alla valutazione delle competenze, mancano indicazioni rispetto alle modalità di progettazione e di verifica di tali percorsi. Il problema si fa ancor più delicato quando si tratta di progettare esperienze di alternanza scuola/lavoro per promuovere percorsi di transizione scuola-vita adulta rivolti a studenti con disabilità intellettiva. Pertanto, risultano necessari ulteriori studi e una maggiore evoluzione degli strumenti di supporto all'orientamento e all'inserimento lavorativo di queste persone, in quanto sono processi che concorrono a promuovere il diritto all'autodeterminazione, il cui riconoscimento risulta fondamentale per la costruzione di progettualità educative efficaci.

Bibliografia

Boffo V., Falconi S., Zappaterra T. (2012). *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*. Firenze: University Press.

5 Disponibile all'indirizzo: <https://www.icfapplicazioni.it/>

6 Disponibile all'indirizzo: <https://www.icf-scuola.it/>

- Canevaro A., Cibin C.M., Bottà M., Calderoni S. (2022). *Dalla scuola al lavoro. Verso una realtà inclusiva*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2021), Autodeterminazione, qualità della vita e capability approach. In D. Ianes, S. Cramerotti, F. Fogarolo (Eds.), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica* (pp. 69-79). Trento: Erickson.
- Gaspari P. (2022). Nuovo PEI-Progetto di vita. L'esigenza di una rinnovata professionalità del docente specializzato. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(3), 39-55.
- Green J.C., Cleary D.S., Cannella-Malone H.I. (2017). A model for enhancing employment outcomes through postsecondary education. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 46, 287-291.
- ISTAT (2019). *Conoscere il Mondo Della Disabilità: Persone, Relazioni e Istituzioni*.
- Lascioli A. (2017). Orientamento al lavoro e disabilità intellettiva: quali responsabilità educative per la scuola? *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(2), 196-211.
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.
- Lo Presti F., Tafuri D. (2020). La prospettiva dell'orientamento formativo. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(1), 82-88.
- Montobbio E., Lepri C. (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*. Pisa: Edizioni Del Cerro.
- OECD (2011). *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment*.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.
- Rogan P., Updike J., Chesterfield G., Savage S. (2014). The SITE program at IUPUI: A post-secondary program for individuals with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40, 109-116.
- Traina I., Andreoli M., Ghirrotto L., Leader G. (2022). I programmi a sostegno della transizione al lavoro di giovani con disabilità intellettiva: una integrative review. *Education Sciences & Society*, 13, 2.
- Zanniello G., De Vita A. (2019). La progettazione del se professionale alla fine dell'adolescenza. In *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (Vol.1, pp. 73-81). Lecce: Pensa MultiMedia . SIRD, SIREM, SIPES, SIEMES Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze, Atti del Convegno Internazionale SIRD, Roma 26-27 settembre 2019.
- Wehman P., Schall C.M., McDonough J., Graham C., Brooke V., Riehle J. E., Avellone L. (2017). Effects of an employer-based intervention on employment outcomes for youth with significant support needs due to autism. *Autism*, 21(3), 276-290.

Sessioni Parallele

Sessione H

Università, scuole, tecnologie, orientamento e lavoro.
Tra storia e didattica, progetti e linee di ricerca pedagogica

Relazioni introduttive

Massimiliano Costa

Antonia Cunti

Interventi

Sergio Bellantonio, Antonia Chiara Scardicchio	Anita Macauda
Elena Bortolotti	Giuseppina Rita Jose Mangione
Nicolina Bosco	Mirca Montanari
Davide Capperucci	Luca Odi
Severo Cardone	Elena Pacetti, Alessandro Soriani
Alessandra Carenzio	Franco Passalacqua, Valentina Pagani
Giovanna Del Gobbo, Roberta Piazza	Andrea Pintus, Marco Bartolucci
Alessandro Di Vita, Giuseppe Zanniello	Francesca Davida Pizzigoni
Manuela Fabbri	Alessandra Priore
Alessio Fabiano	Anna Salerni, Irene Stanzione
Andrea Galimberti	Donatello Smeriglio
Mabel Giraldo	Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar
Emanuela Guarcello	Monica Tombolato
Iolanda Sara Iannotta, Rosanna Tammaro	Giusi Antonia Toto
Cristina Lisimberti	Alessandro Versace
Alessandro Luigini	Franca Zuccoli

Relazioni introduttive

Microcredenziali e la formazione terziaria

Massimiliano Costa

Professore Ordinario - Università Ca' Foscari di Venezia
maxcosta@unive.it

1. Le Microcredenziali per la formazione degli adulti tra rischio o opportunità

Secondo la ricerca del Cedefop (2022) nel biennio 2020-22, quasi la metà dei lavoratori adulti ha visto l'introduzione di nuove tecnologie digitali sul posto di lavoro e il 35% di loro ha dovuto imparare a usarle. I dati mostrano come l'esposizione alle nuove tecnologie e il miglioramento delle competenze variano in base al livello di abilità occupazionale, all'istruzione, al genere e all'età, dimostrando inoltre disuguaglianze nell'accesso alla tecnologia e all'apprendimento da essa abilitato. Sulla base dei dati Cedefop (2022) fino al 60% dei lavori potrebbero venire automatizzati, con conseguente rischio di esclusione per i lavoratori fragili da un mercato del lavoro già, per altro, caratterizzato dal *low skill equilibrium*.

2. Una nuova necessità di formazione

Ripensare il portato formativo del lavoro nella società delle macchine intelligenti necessita un'analisi pedagogica che contemperi le sollecitazioni provenienti dai nuovi processi industriali (come il cambiamento della domanda di competenze digitali), con la caratterizzazione antropocentrica dell'agire lavorativo (come lo sviluppo dell'*agency* digitale). Oggi rispetto al passato è il lavoratore ad essere chiamato a progettare e realizzare un percorso di costruzione della propria identità professionale (*life design*) tra istruzione formale e apprendimento autodiretto, autonomo e informale (approccio eutagogico) in una transizione dal modello di *self-directed learning* a quello di *self-determined learning* (Hase, 2016). I nuovi ambienti di lavoro, non più caratterizzati dalla presenza di spazi fisici, diventano ecosistemi digitali in cui la potenzialità della tecnologia rappresenta una sorta di esoscheletro abilitante l'apprendimento connettivo come esperienza auto-diretta. Il risultato vede il futuro della formazione porre al centro la scelta del lavoratore, attraverso il suo coinvolgimento e la partecipazione. Ne deriva una progettualità formativa attivata da scelte e aspirazioni individuali (auto-dirette ed autoregolate) che risulta al contempo socialmente integrata (*embedded* alle relazioni sociali e alle forme di

collaborazione) ed orientata alla creazione di valore (*value-oriented*) (Hase, Blaschke, 2021).

3. Le politiche europee

L'Unione Europea è intervenuta a sostegno della transizione digitale e verde. Nel 2009 il Quadro Strategico per la Cooperazione Europea nel Settore dell'istruzione e della Formazione aveva già posto l'accento sul potenziamento dell'apprendimento convenzionale, non convenzionale ed informale, con una logica di base fondata sulla promozione qualitativa dell'apprendimento permanente, la promozione dell'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva incoraggiando processi di creatività e di innovazione. La nascita di un approccio europeo alle microcredenziali trova quindi spazio tra gli obbiettivi dell'Agenda per le competenze in Europa del 2016. La Commissione si è impegnata infatti alla diffusione delle microcredenziali in tutta l'U.E., definendone le norme relative ai requisiti di qualità e trasparenza per l'inserimento delle stesse nei quadri delle qualifiche. Nel 2020 ad integrare e potenziare questa iniziativa viene anche lanciato lo Spazio Europeo dell'Istruzione, che prevede un attivo coinvolgimento delle università nei processi di *lifelong learning* attraverso lo sviluppo anche delle microcredenziali.

Per la Commissione europea (2020, p.6) le microcredenziali rappresentano quindi nuovi futuri educativi in grado di ampliare le opportunità per un apprendimento permanente e migliorare l'occupabilità. Per tale ragione sono considerate *Door Openers*, che aiutano i nuovi entranti nel mercato del lavoro a entrare in un campo; e *Career Escalators*, che aprono la strada alla mobilità verso l'alto dei lavoratori esperti (Pirkkalainen et al., 2023).

4. Microcredenziali e formazione terziaria: le criticità

L'introduzione delle microcredenziali nelle università ha suscitato un grande dibattito educativo a tal punto da diventare per alcuni autori (Raston, 2021) la dimostrazione di assunzione passiva della formazione terziaria delle logiche di mercato. Lo studio di HolonIQ (2021) stima come il mercato globale dei diplomi online e delle micro-credenziali crescerà in modo esponenziale nei prossimi anni, con un valore stimato di 117 miliardi di dollari entro il 2025. Oggi prevalentemente, ad integrare l'offerta formativa in ambienti didattici tradizionali e digitali, ci sono i MOOC. Gli studenti che vi partecipano non rappresentano però cittadini a rischio di fragilità, ma sono piuttosto adulti istruiti: quasi di due terzi hanno la laurea, sono di sesso maschile e con una età media al di sotto dei 35 anni (Kato, Galán-Muros, Weko, 2020). Sempre in prospettiva di mancata inclusione, i dati mostrano come la diffusione delle microcredenziali è spesso correlata alle differenze delle culture dell'apprendimento dei partecipanti, delle condizioni del mercato del lavoro e della lingua veicolare (Kato, Galán-Muros, Weko, 2020). Altre ricerche

che si sono concentrate sulla efficacia formativa (Morris et al., 2019), non hanno riscontrato inoltre miglioramenti significativi nell'apprendimento dei partecipanti in quanto, troppa flessibilità non regolata da competenze di autodeterminazione dell'apprendimento, lascia troppo spazio agli studenti per sviluppare in modo casuale parti di abilità senza sviluppare profondità di comprensione o persino contesto per queste abilità (Bideau, Kearns, 2022) A. Il rischio è che le micro-credenziali siano pericolosamente riduzioniste e qualifichino l'apprendimento superiore come un elenco di *hard skills* e competenze tecniche definite sul bisogno del mondo del lavoro ma che tendono ad escludere la dimensione socio emotiva ritenuta centrale nello sviluppo della carriera e della crescita personale (Ralston, 2020).

5. Conclusioni

La formazione terziaria è oggi coinvolta attivamente nel processo delle microcredenziali. Se il loro sviluppo sarà ispirato da una forte istanza di partecipazione e di formazione integrale dell'uomo, esse rappresenteranno una vera opportunità (Cera, 2021) per ridefinire l'istruzione terziaria e l'apprendimento come un percorso unico, continuo e flessibile. Conoscenze, abilità e valori dovrebbero infatti essere considerate parte del curriculum delle micro-credenziali (Cary, 2006) e l'esperienza di apprendimento dovrà al contempo essere fondata su un lavoro accademico promosso dalla comunità docente e non costruito sulle sole richieste del mercato.

Bibliografia

- Bideau H.M., Kearns T. (2022). A European Approach to Microcredentials for Lifelong Learning and Employability. *Journal of European CME*, 11(1), 2147288. DOI: 10.1080/21614083.2022.2147288.
- Cary L.J. (2006). *Curriculum Spaces. Discourse, Postmodern Theory and Educational Research*. New York: Peter Lang Publishing Incorporated.
- Cedefop (2022). *Impostare l'Europa sulla rotta per una transizione umana digitale: nuovi dati dalla seconda indagine europea sulle competenze e sui posti di lavoro del Cedefop*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, serie di riferimento del Cedefop, N. 123 <https://data.europa.eu/doi/10.2801/253954>
- Cera R. (2021). Nuovi modelli di formazione per gli insegnanti in un mondo di competenze: formazione tradizionale vs micro-credenziali? *Formazione & Insegnamento*, 19 (1 Tomo II), 644-656. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_55
- Commissione europea (2020). Un approccio europeo alle micro-credenziali: risultati del gruppo di consultazione sulle micro-credenziali dell'istruzione superiore, relazione finale. Estratto da: <https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/europeanapproach-microcredentials-higher-education-consultation-group-output-final-report.pdf>

- Hase S. (2016). Self-determined learning (heutagogy): Where have we come since 2000? *Southern Institute of Technology Journal of Applied Research*, Special Edition. <https://www.sit.ac.nz/Portals/0/upload/documents/sitjar/Heutagogy%20-%20One.pdf>
- Hase S., Blaschke L.M. (2021). *Unleashing the Power of Learner Agency*. EdTech Books. <https://edtechbooks.org/up>
- HolonIQ (2021). Micro e credenziali alternative. Dimensioni, forma e scenari. <https://info.courseloop.com/white-paper-micro-credentials-a-growth-market-website>
- Kato S., Galan-Muros V., Weko T. (2020). L'emergere di credenziali alternative. Documento di lavoro dell'OCSE sull'istruzione n. 216. *Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico* (OCSE), 1-40. Parigi: OCSE. <https://www.oecd.org/publications/the-emergence-of-alternative-credentials-b741f39e-en.htm>
- Kato S., Galán-Muros V., Weko T. (2020). The emergence of alternative credentials. *OECD Education Working Papers*, No. 216. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b741f39e-en>
- OECD (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
- Oliver B. (2019). *Making Micro-Credentials Work for Learners, Employers and Providers*. Geelong: Deakin University.
- Pirkkalainen H., Sood I., Padron Napoles C., Kukkonen A., Camilleri A. (2023). How might micro-credentials influence institutions and empower learners in higher education? *Educational Research*, 65(1), 40-63. DOI: 10.1080/00131881.2022.2157302.
- Ralson S.J. (2021). Higher education's microcredentialing craze: a postdigital-Deweyan critique. *Postdigital Science and Education*, 3, 83-101. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00121-8>

Relazioni introduttive

L'orientamento: un futuro possibile

Antonia Cunti

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Napoli "Parthenope"
antonia.cunti@uniparthenope.it

1. Criticità ed elementi di prospettiva

Il postmodernismo del terzo millennio ricalca ancora più fortemente la ricerca di senso di fronte a una dispersione e a una perdita di rotta sempre più forti ed evidenti (Bauman, 2010). Si rende necessaria una dimensione educativa in grado di poter fronteggiare la frammentazione che rende sempre più difficile individuare desideri, interessi e bisogni esistenziali.

Il costrutto di orientamento racchiude significati e pratiche anche molto differenti che ricalcano l'evoluzione della sfera dell'educazione, anche se nell'attualità la riflessione pedagogica ha enfatizzato l'ambito della progettualità e della realizzazione di sé stessi (Loiodice, 2021).

Non è un processo unidirezionale, di progressione lineare che si snocciola lungo un proprio individuale percorso, ma è definito attraverso le esperienze di sé stessi nel costante confronto con gli altri e nel mondo (Milani, 2017), per addivenire a forme cangianti che si modificano in una costante e mai definitiva riscrittura del proprio progetto di vita, da cui non possono essere estromessi esiti imprevedibili e inediti.

L'orientamento si configura, così, come un lavoro educativo di creazione di condizioni materiali e dialogiche che consentano a ciascuno di operare delle scelte in relazione alle proprie prerogative e a quelle che via via si paleseranno. Uno dei fini principali risiede nel promuovere l'autodeterminazione nel soggetto, favorendone «i processi di scelta nei momenti di transizione» nonché la capacità di essere presente a sé stesso, condizione questa fondamentale ai fini di scelte consapevoli (Margottini, 2017, p. 26).

L'orientamento, così inteso, accompagna i processi evolutivi delle persone e, non costituendo più un elemento aggiuntivo al processo di formazione del soggetto, assume i caratteri di educazione a un processo permanente-intenzionale, sistemico, integrato, narrativo (Dato, Montalbetti, 2016).

Su questa linea, l'orientamento si colloca all'interno dei modi della formazione, in come essa si esprime, si manifesta, e i talenti, le attitudini, le inclinazioni e il merito configurano nel loro insieme una condizione, pur mutevole e processuale, da legare alle variabili dell'insegnamento, e quindi alla didattica, da cui, quindi,

per molti versi, ne dipende. È proprio questo uno degli assi fondamentali che concorre a definire il ruolo e l'essenza della scuola.

Considerare il talento come qualcosa di simile a una condizione preesistente, legata ad aspetti biologici e ambientali, su cui l'impegno e lo sforzo personale interferiscono con un'influenza relativa, nasconde il pericolo che da parte delle agenzie educative si agisca un progressivo disinvestimento dall'impegno formativo, laddove la dimensione della responsabilità educativa venga limitata alla mera individuazione e registrazione di quanto già si evidenzia, rispetto a cui i condizionamenti prodotti dal processo d'insegnamento non assumano particolare rilievo. A partire dalla considerazione di talento come costruito multidimensionale, moltiplicativo e dinamico (Simonton, 1999), l'auspicio sarebbe invece quello di andare verso la creazione di contesti di apprendimento che permettano a tutti i soggetti di interagire in maniera soddisfacente con gli ambienti didattici generati, attraverso un insieme di relazioni che facilitano l'espressione delle proprie potenzialità e la loro trasformazione dinamica.

Nelle *Linee guida per l'orientamento* del Ministero dell'Istruzione e del Merito del dicembre 2022, si scrive che "la persona necessita di continuo orientamento e ri-orientamento rispetto alle scelte formative, alle scelte lavorative, alla vita sociale e, in particolare, che i talenti e le eccellenze di ogni studente, quali che siano, se non costantemente riconosciute ed esercitate, non si sviluppano, compromettendo in questo modo anche il ruolo del merito personale nel successo formativo e professionale"; talenti ed eccellenze sono qui prevalentemente considerati come delle precondizioni.

Sempre su questo, è probabilmente da accogliere favorevolmente il fatto che in questo documento, a partire dalla scuola dell'infanzia e primaria, ci sia la valorizzazione delle esperienze degli alunni, come pure il superamento della sola didattica trasmissiva, a vantaggio anche di quella laboratoriale, e il sostegno alla fiducia, all'autostima, alle motivazioni; molto meno pertinente appare, invece, il chiamare in causa, ancora una volta, il sostegno al riconoscimento dei talenti e delle attitudini fin dalla scuola dell'infanzia e primaria. In generale, se è da ritenere adeguata un'attenzione specifica ai percorsi individuali, pur tuttavia occorre fare attenzione a che effettivamente prevalga una dimensione evolutiva e generativa, connaturale all'educare, piuttosto che un appiattimento sull'esistente.

Quanto mai urgente appare il consolidarsi di una visione differente, contestuale, sistemica e complessa dell'apprendimento, che da un lato attribuisca protagonismo esperienziale agli studenti e dall'altro valorizzi l'artificio della creazione funzionale e autentica di interattività volte alla crescita dell'individuazione di sé.

Un aspetto legato a quanto si diceva riguarda tutte quelle situazioni, purtroppo frequenti, in cui non sono ravvisabili talenti e fattori suscettibili di emancipazione; quindi, più che tirar fuori quello che già c'è, sarebbe importante creare dei contesti dialogici e riflessivi in cui sia possibile per questi studenti sentire i propri desideri e le eventuali scelte. Il fermarsi a quanto c'è di osservabile potrebbe, inoltre, chiudere la strada al possibile, all'inedito, a quanto di generativo è dentro le dinamiche educative. Del resto, accompagnare la crescita degli studenti in vista del loro de-

finirsi quali soggetti in grado di scegliere costituisce un compito peculiare della scuola e per alcuni versi anche dell'università; al riguardo, appare particolarmente pertinente quanto sostenuto da Biesta quando rileva come non sia tanto importante che gli studenti sviluppino quanto è già in nuce, quanto il loro porsi in dialogo con i propri talenti, predisposizioni e potenzialità, per vedere in che rapporto stanno con il loro modo personale di divenire soggetti e adulti, la cosiddetta desiderabilità dei desideri (Biesta, 2022, p. 29).

2. Orientamento, competenze e socialità nell'apprendere

Un ambiente scolastico dovrebbe mettere gli alunni nelle condizioni di lavorare sul proprio potenziale esercitando la capacità di scegliere in autonomia, non trascurando la possibilità di coltivare anche direzioni di crescita inedite e non convenzionali. Il pedagogista Liebau (cit. in Oliverio, 2022) ha posto la domanda "Di che società ha bisogno la scuola?": qui si apre il tema di come le domande e i desideri delle giovani generazioni possano e debbano innescare processi di cambiamento sociale, non riservando alla scuola un ruolo di adattamento alle attuali caratteristiche socio-economiche; l'idea che la scuola dovrebbe incoraggiare a spingersi anche verso qualcosa di nuovo va controcorrente rispetto a una certa tendenza all'omologazione di cui sembra risentire l'orientamento. Investire sui processi di formazione legati a dimensioni operative, collegiali e collaborative significa favorire nei soggetti lo sviluppo di *capabilities* (Sen, 1985), ovvero di risorse personali e relazionali di cui una persona dispone congiuntamente con le sue capacità di impiegarle operativamente. In questo senso, le competenze sono da considerare non tanto come strumenti finalizzati alla produttività, quanto come risorse che rendono gli individui liberi di agire e capaci di realizzare azioni nella direzione della realizzazione del proprio progetto di vita. Le competenze trasversali si collegano inoltre ai processi di autoregolazione che consentono alla persona di dirigere i propri pensieri, le proprie emozioni, di lavorare per obiettivi e di modificare il proprio comportamento; considerarle un tassello fondamentale del percorso formativo conferisce al processo di costruzione della propria identità un valore evolutivo nei percorsi di crescita (Bembich, 2022). L'elaborazione del concetto di sé e delle aspettative riguardo il proprio futuro è, infatti, anche frutto della qualità delle esperienze di apprendimento, orientamento e formazione nei contesti scolastici; è documentata, al riguardo, l'influenza significativa che esse hanno sulle rappresentazioni che i giovani creano di sé stessi e sugli obiettivi futuri che pensano possibili (Hoyle, Sherrill, 2006). Nei casi di maggiore vulnerabilità si ha difficoltà a sviluppare una rappresentazione in termini positivi del sé proiettato nel futuro e dei percorsi di vita desiderabili; esperienze scolastiche ripetute di insuccesso vanno infatti a minare il senso di autoefficacia e, pertanto, l'orientamento dovrebbe anche essere inteso come affiancamento per lo sviluppo di una maggiore consapevolezza riguardo le competenze operative in grado di guidare positivamente le scelte (Oyserman, Terry, Bybee, 2002).

Un'ultima questione da attenzionare riguarda la scuola come luogo che viene costruito da una collettività; in particolare, il tema dell'interazione sociale è strettamente intrecciato con le competenze trasversali, opportunamente richiamate dalle Linee guida, competenze ampiamente connesse con i processi di regolazione e con le rappresentazioni che i giovani hanno di sé rispetto al futuro, i cosiddetti possibili sé (Markus, Nurius, 1986). Al riguardo, è importante evidenziare due cose; la prima è che la rappresentazione di sé, presente e futura, è da collegare alla qualità delle esperienze di formazione, che necessariamente chiamano in causa anche un'idea di futuro, e questa idea rientra nell'immaginario dei giovani unitamente alla proiezione di sé. Il lavoro collaborativo si rivela a questo proposito fondamentale per potersi sperimentare in forme sociali nei contesti di apprendimento, ed è per questo motivo che tali forme non possono essere messe in atto in maniera separata dall'ordinarietà didattica e dai saperi culturali. Il secondo aspetto è che l'orientamento dovrebbe indurre a privilegiare proprio quelle dimensioni del percorso formativo più idonee a sollecitare la consapevolezza di sé e a esercitare le proprie capacità riflessive e di pensiero critico; questo vale soprattutto per i soggetti più fragili, poiché, tra l'altro, queste competenze costituiscono importanti antidoti rispetto a percorsi scolastici contrassegnati da mancanze e da insuccessi, di cui sono protagonisti una platea di giovani purtroppo in crescita.

L'orientamento riveste, in tal senso, una fondamentale funzione preventiva, attraverso la costruzione e la verifica di percorsi di cura consapevoli e intenzionalmente volti ad arginare e a direzionare in maniera alternativa, di maggiore benessere individuale e sociale, tutte quelle situazioni in cui si palesi un rischio educativo e sociale, di una mancata evoluzione di un senso di sé come soggetto in grado di scegliere dei propri modi di essere nel mondo.

Bibliografia

- Bauman Z. (2010). *L'arte della vita*. Bari-Roma: Laterza.
- Bembich C. (2022). Orientamento come strumento di contrasto alla dispersione: soft skills ed elaborazione del concetto di sé. *Studium educationis*, 2, 64-76.
- Biesta Gert J.J. (Ed.). (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dato D., Montalbetti K. (2016). L'attualità pedagogica dell'orientamento fra teoria e pratiche di ricerca. In L. Dozza, S. Ulivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 562-566). Milano: FrancoAngeli.
- Hoyle R.H., Sherrill M.R. (2006). Future orientation in the self-system: Possible selves, self-regulation, and behavior. *Journal of Personality*, 74, 1673-1696.
- Loiodice I. (2021). Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi "schiacciare" dal cambiamento. *Metis*, 1 (2).
- Margottini M. (2017). Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*. Milano: LED.
- Markus H., Nurius P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41 (9), 954-969.

- Milani L. (2017). La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti. *Pedagogia Oggi*, 15 (2), 235-248.
- Oliverio S. (2022). Il significato educativo del lavoro tra partecipazione e soggettivazione. *Nuova Secondaria*, 4, 423-428.
- Oyserman D., Terry K., Bybee D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25 (3), 313-326.
- Sen A.K. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Simonton D.K. (1999). Talent and its development: An emergenic and epigenetic model. *Psychological Review*, 106 (3), 435-457.

La promozione del *Growth Mindset* per il successo formativo: una ricerca esplorativa presso l'Università di Foggia

Sergio Bellantonio

Ricercatore - Università degli Studi di Foggia
sergio.bellantonio@unifg.it

Antonia Chiara Scardicchio

Professoressa Associata - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
antoniachiara.scardicchio@uniba.it

1. Per una declinazione pedagogica del *Growth Mindset*

Il successo formativo in ambito universitario, declinato non in termini di performance ma in senso pedagogico, come consapevolezza e capacità progettuale critico-creativa, è influenzato da molteplici componenti; tra queste, le convinzioni che gli studenti hanno delle loro capacità sembrano essere di fondamentale importanza. Il legame tra il senso del Sé e quella che da alcuni studiosi è stata definita come “mentalità di crescita” sembra essere un predittore relativamente forte del successo formativo in ambito accademico in tutti gli strati socioeconomici (Claro, Paunescu, Dweck, 2016). La mentalità di crescita (“*Growth Mindset*”) – vale a dire la convinzione che l’intelligenza non sia fissa ma possa essere sviluppata attraverso l’apprendimento continuo – sembra avere una correlazione positiva con il successo formativo. Di converso, lo studio delle teorie implicite dell’intelligenza ha evidenziato una correlazione tra fallimento, sia scolastico che accademico e “rigidità”: più in particolare, il fallimento è legato alla percezione da parte degli studenti che l’intelligenza sia un tratto immutabile, dunque sia inutile impegnarsi per il proprio miglioramento, cercando piuttosto strategie di evitamento (come l’imparare a memoria o, persino, il copiare). La letteratura definisce questa “credenza popolare” come un tratto che produce effetti tangibili nei modelli cognitivi, emotivi e comportamentali degli studenti, tali da essere predittivi di fallimento o successo, corrispondenti di fatto a scelte nel metodo di studio, così come del comportamento etico-morale. D’altra parte, una «teoria del Sé» caratterizzata da un’idea «plastica» della propria intelligenza, spostata atteggiamenti comportamentali cognitivi ed emotivi verso pratiche caratterizzate da impegno ed accoglienza dello “sforzo” funzionali non soltanto al perseguimento del titolo di studio. Il posizionamento relativo alla convinzione di intelligenza non migliorabile corrisponde al profilo del “Fixed Mindset”. Il secondo, relativo al successo inteso come postura di apprendimento continuo, alla «Growth Mindset» (Dweck, 1999; 2006; 2017). Avere una menta-

lità di crescita aiuta gli studenti a eccellere negli obiettivi scolastici e accademici, con una predisposizione che consente di raggiungere anche obiettivi d'integrazione sociale (Card, 2001). Rispetto agli studenti con mentalità fissa, gli studenti con mentalità di crescita vivono l'esperienza accademica come più positiva ed ottengono voti migliori, ma soprattutto sono capaci di fronteggiare compiti più impegnativi (Blackwell, Trzesniewski, Dweck, 2007), il che ci consente di correlare il costrutto di *mindset* alla questione più ampia inerente alle *life skills*.

Le azioni di ricerca presentate in questo contributo hanno difatti preso le mosse dalle ricerche internazionali sul costrutto di Growth Mindset (ancora poco esplorato nella letteratura scientifica italiana) al fine di integrarla nella prospettiva educativa che si occupa di orientamento in ambito accademico inteso come promozione di "successo" pedagogicamente inteso.

2. La ricerca esplorativa presso l'Università di Foggia

Nell'ambito del Progetto di Ricerca di Ateneo (PRA) dal titolo *Correlations Between Academic Success and Mindsets: Pilot Study Exploring Model From Fixed to Growth Mindset*, attivato presso il Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione (DISTUM) dell'Università degli Studi di Foggia, a partire dal 2018 si è inteso sviluppare un modello di orientamento formativo in ambito universitario (Bellantonio, 2017, 2018; Loiodice, 2004, 2009; Scardicchio, 2009) che fosse funzionale alla promozione educativa delle *life skills* (Sala et al., 2020; WHO, 1993) a partire dalla valorizzazione degli studi teorici ed empirici relativi alla fissità o alla flessibilità dei *mindsets* degli studenti.

Sebbene il costrutto di Growth Mindset figuri all'interno dell'European Life-Comp framework (Sala et al., 2020) e vi sia un'ampia letteratura internazionale di ambito psicologico e neuroscientifico che ne sostenga l'efficacia applicativa (Aditomo, 2015; Hochanadel, Finamore, 2015; Sisk et al., 2018; Zander et al., 2018), esso trova ancora scarsa applicazione nei contesti accademici italiani e pertanto lo studio esplorativo sperimentato si auspica apra a collaborazioni di ricerca-formazione interateneo.

Tra i risultati emersi, oltre a quelli di natura metodologico-didattica, relativi alla sperimentazione di forme laboratoriali che intrecciano setting narrativi e reflective practices (Schön, Striano, Capperucci, 2006) nella applicazione italiana del modello della Dweck, segnaliamo in particolare la rilevazione di uno spaccato significativo di "fixed mindset" nella popolazione studentesca, caratterizzata da una percezione di Sé come non propriamente incline al "lavoro sul Sé".

Per tali ragioni, i processi di orientamento attivati hanno lavorato in modo particolare sul costrutto di flessibilità – coniugando le ricerche della Dweck anche alla letteratura neuroscientifico in tema di plasticità cerebrale (Siegel, 2001) – innestando la questione del "successo accademico" nella più ampia prospettiva pedagogica inerente alla maturazione complessiva dell'identità (Cunti, Priore, 2020).

Gli studenti partecipanti alle due sessioni sperimentali hanno difatti identifi-

cato, tra gli output formativi rilevati, apprendimenti relativi proprio a modalità di fronteggiamento di ostacoli e difficoltà – “compiti” – non solo nel contesto di studio ma anche nel contesto di vita, consentendoci di correlare i benefici della formazione offerta a percorsi di orientamento inteso come *life-oriented*, ovvero caratterizzati dalla tesaurizzazione in apprendimenti (e dunque *successi*) anche degli stessi *fallimenti* (Bellantonio, Scardicchio, 2023).

Bibliografia

- Aditomo A. (2015). Students' Response to Academic Setback: “Growth Mindset” As A Buffer Against Demotivation. *International Journal of Educational Psychology*, 4(2), 198-222. <https://doi.org/10.17583/ijep.2015.1482>.
- Bellantonio, S., Scardicchio A.C. (2023). *Orientarsi per crescere. Il Growth Mindset nella formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellantonio S. (2017). Tra resistenza e ri-esistenza. Educare al lavoro liquido nella società dell'incertezza. *Metis*, 1(6). <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/991-2017-07-10-14-55-36.html>.
- Bellantonio S. (2018) Apprendimento e trasformazione in età adulta: le transizioni identitarie secondo la prospettiva pedagogica. *Educational Reflective Practices*, 2, 66-78.
- Blackwell L.S., Trzesniewski K.H., Dweck C.S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263.
- Card D. (2001). Estimating the return to schooling: Progress on some persistent econometric problems. *Econometrica*, 69(5), 1127-1160.
- Claro S., Paunesku D., Dweck C.S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(31), 8664-8668.
- Consiglio dell'Unione Europea (2006). Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione Europea del 18 dicembre 2006. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea* 394, 30.12.2006, 10-18.
- Cunti A., Priore A. (2020). *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Dweck C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck C.S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Dweck C.S. (2017). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Milano: FrancoAngeli.
- Hochanadel A., Finamore D. (2015). Fixed and Growth Mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research*, 11(1), 47-50. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1051129.pdf>.
- Loiodice I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice I. (2009). *Orientarsi per tutta la vita. Teorie e pratiche di lifelong guidance*. Bari: Progedit.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020). *LifeComp: The European Fra-*

- mework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Scardicchio A.C. (2009). Orientamento come paradigma dell'azione. Hope Theory e sue connessioni con la promozione delle competenze trasversali. In I. Loidice (Ed.), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente* (pp. 83-108). Bari: Progedit.
- Schön D.A., Striano M., Capperucci D. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Sisk V.F., Burgoyne A.P., Sun J., Butler J.L., Macnamara B.N. (2018). To What Extent and Under Which Circumstances are Growth Mind-Sets Important to Academic Achievement? Two Meta-Analyses. *Psychological Science*, 29(4), 549-571. <https://doi.org/10.1177/0956797617739704>.
- Zander L., Brouwer J., Jansen E., Crayen C., Hannover B. (2018). Academic self-efficacy, Growth Mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, 62(1), 98-107. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.012>.

Migliorare l'inclusione nelle Università europee: il progetto Euni4all

Elena Bortolotti

Professoressa Associata - Università degli Studi di Trieste
ebortolotti@units.it

1. Introduzione

Secondo l'articolo 24 della Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (CRPD), gli Stati parti devono garantire che le persone con disabilità siano in grado di accedere all'istruzione terziaria, alla formazione professionale, all'educazione degli adulti e all'apprendimento permanente senza discriminazioni e su base paritaria con gli altri. Tutto ciò sollecita le università europee a condividere obiettivi, programmi, organizzazione e altro, ponendo nuove sfide anche in termini inclusivi (Pavone, 2018).

Il Rapporto di monitoraggio globale dell'educazione 2020 dell'UNESCO, «Inclusione e istruzione: Tutti significa tutti», avverte proprio della necessità di intensificare le azioni per garantire sistemi educativi inclusivi, poiché i divari di disuguaglianza stanno aumentando in molte regioni del mondo (UNESCO, 2020).

Nonostante gli obiettivi normativi siano molto chiari è da dire che ad oggi non è molto diffusa la ricerca che analizza le istituzioni accademiche dal punto di vista dei programmi di supporto per gli studenti con disabilità. Eppure gli studi presenti mostrano che i supporti universitari progettati per aiutare gli studenti sono associati a miglioramenti nella persistenza e nel completamento del percorso universitario (Kutscher, Tuckwiller, 2019; Bellacicco, 2018).

Inoltre, nei paesi europei esiste ancora una elevata disparità (Hernández et al., 2018), per quanto riguarda l'attuazione di strategie universali che facilitino e promuovano l'accesso e la partecipazione delle persone con disabilità all'istruzione superiore, e in particolar modo all'università (Díez et al., 2011; Rodríguez, Álvarez, 2016). Quando si fa riferimento all'Università si deve tenere in conto che la formazione chiama in causa anche le opportunità di mobilità, che si caratterizzano soprattutto con il programma Erasmus che, promuovendo gli spostamenti in paesi esteri, favorisce esperienze che ampliano le possibilità, per gli studenti, di migliorare le proprie capacità di comunicazione, di conoscenza di lingue straniere, di approfondimenti di competenze (Caviezel et al., 2015).

A conferma dell'impatto positivo della partecipazione a un programma di mo-

bilità per studenti universitari con disabilità si è espressa pure la fondazione ONCE, riportando come queste esperienze aiutino a migliorare l'autonomia, le competenze, le aspettative professionali e le opportunità di lavoro (Fundación ONCE, 2014).

In base a queste premesse, e con l'obiettivo di favorire l'individuazione di università inclusive per gli studenti che intendono spostarsi per fare esperienze in Europa, è stato sviluppato, da novembre 2019 a dicembre 2022, il progetto Erasmus+, European Network of Inclusive Universities (EUni4All-Network). Il progetto è stato coordinato dalla Fondazione ONCE (sede Madrid) in collaborazione con il Forum Europeo della Disabilità (EDF) e altri sette partner che hanno partecipato a questa iniziativa: l'Università della Finlandia Orientale, l'Università di Trieste (Italia), l'Università di Tecnologia di Lublino (Polonia), l'Università di Porto (Portogallo), le Università spagnole di Murcia, l'Università Autonoma di Madrid e l'Università di Siviglia.

2. Il progetto

Il presente progetto ha avuto come riferimento quanto affermato nel rapporto dell'UNESCO, ha accolto il principio di una inclusione per tutti, pur concentrandosi sugli studenti con disabilità e sui loro diritti specifici.

L'obiettivo principale era sviluppare un nuovo strumento per incoraggiare la capacità inclusive delle università e, al contempo, promuovere la mobilità internazionale degli studenti con disabilità, sensibilizzando le comunità universitarie in merito all'accoglienza, all'accessibilità e all'inclusione sociale.

Ulteriore obiettivo del progetto era costruire una rete europea di università che lavorino per l'inclusione. La creazione di una piattaforma web, contenente le informazioni raccolte in modo sistematico, rappresentava l'obiettivo finale del progetto ed era mirata a divenire un elemento di consultazione per gli studenti interessati. La piattaforma voleva inoltre essere pensata come un sistema aperto, dedicato a tutte quelle università europee che vorranno progredire nel processo di revisione della loro cultura, delle loro politiche e delle loro pratiche, contribuendo così a migliorare la qualità e l'eccellenza del mondo universitario.

3. Le fasi del progetto

Il progetto ha visto diverse fasi che avevano scopi diversi, possiamo così riassumerle:

1. Creazione della Guida agli standard di inclusione per gli studenti con disabilità.
2. Creazione di una rete europea di università che lavorano per l'inclusione degli studenti con disabilità (Rete europea delle università inclusive).

3. Creazione di workshop e materiali didattici per promuovere la formazione dei docenti in termini di inclusione.
4. Creazione di una piattaforma web che identifichi le università europee appartenenti alla rete, per facilitare le informazioni utili agli studenti universitari con disabilità interessati a partecipare a un programma di mobilità. Queste università potranno condividere le loro buone pratiche e accedere alle buone pratiche di altri Paesi e istituzioni.

Per quanto riguarda la prima fase, la creazione della guida agli standard di inclusione per gli studenti con disabilità, si è trattato di un lavoro di revisione della letteratura, sessioni di discussione e scambio tra i partner del progetto, consultazione di esperti. Scopo finale era individuare delle dimensioni e degli indicatori che permettessero di valutare l'inclusività delle istituzioni universitarie. Gli indicatori trovati sono stati ben 365 e hanno permesso di individuare tre dimensioni principali, che riferiscono alle tre fasi che gli studenti attraversano nella loro esperienza universitaria: accesso/accessibilità, vita universitaria e laurea.

Si trattava poi di identificare gli indicatori considerati più idonei a rappresentare ogni dimensione analizzata e presentarli in sottodimensioni. Questa fase ha visto, durante il primo incontro internazionale di questo progetto, un lavoro di quattro gruppi di discussione, ciascuno composto da tre o quattro membri provenienti da diverse organizzazioni, che si sono confrontati per concordare gli elementi essenziali per la creazione di indicatori da inserire in ogni sottodimensione. Per ogni sottodimensione, le proposte del gruppo sono state condivise e discusse con l'intero gruppo e gli indicatori essenziali sono stati concordati da tutti i membri.

Ne è risultato un documento organizzato in base a 38 indicatori, suddivisi in quattro dimensioni principali e otto sottodimensioni, che è stato inviato a molte università europee, con lo scopo di raccogliere una loro adesione al progetto tramite una autovalutazione della propria capacità inclusiva e la disponibilità a far parte della rete.

Ulteriore fase del progetto aveva come obiettivo creare alcuni workshop e dei materiali didattici per promuovere la formazione dei docenti, ma in generale di tutto lo staff di ateneo, per sensibilizzare all'inclusione. Alcune linee comuni che riguardavano gli workshop organizzati presso gli atenei riguardavano il concetto di disabilità e la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, gli standard per essere più inclusivi con particolare attenzione all'accessibilità fisica, cognitiva e digitale, la promozione di misure per supportare gli studenti con disabilità nell'intraprendere programmi di mobilità europea e internazionale.

La fase finale del progetto ha visto la nascita della piattaforma Euni4all-Network¹. La piattaforma è consultabile da tutti e rappresenta non un punto di arrivo, quanto piuttosto un punto di partenza, utile per promuovere la mobilità interna-

1 <https://www.euni4all-network.com>

zionale degli studenti con disabilità, che possono consultare l'attuale presenza di università europee che hanno proceduto nell'autovalutazione, fornendo indicazioni sui propri punti di forza e di debolezza rispetto agli standard inclusivi. In piattaforma è presente un invito ad ulteriori università a partecipare al processo di autovalutazione, nella speranza di procedere con una sensibilizzazione della comunità universitaria europea sull'accessibilità e l'inclusione sociale dei giovani con disabilità e una futura crescita di attenzione nell'operare quelle trasformazioni necessarie affinché tutti gli studenti possano godere del fondamentale diritto ad accedere all'alta formazione di qualità.

Bibliografia

- Bellacicco R. (2018). *Verso una università inclusiva. La voce degli studenti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Caviezel V., Vitali S., Falzoni A.M. (2015). *L'esperienza ERASMUS: la valutazione degli studenti dell'Università di Bergamo*. Roma: Fabrizio Serra.
- Díez Villoria E., Alonso A., Verdugo Alonso M.Á., Campo Blanco M., Sancho I., Sánchez S., Calvo I., Moral E. (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. INICO.
- Fundación ONCE (2014). *La Movilidad Transnacional de los Estudiantes Universitarios con Discapacidad: Estudio de situación y retos de futuro*. Biblioteca Fundación Once. 291-293 https://www.fundaciononce.es/sites/default/files/estudio_de_movilidadeditoweb.pdf
- Hernández M., Macanás G., Illán N., Molina J., Casanova E., Manzano A., Martínez-Cegarra A., Guerrero C., Pérez M.Á. (2018, Octubre 4-5). *Políticas europeas para el fomento de la movilidad de las personas con discapacidad en la educación superior*. [Conference Session] VII Congreso de la Red Española de Política Social (REPS) Políticas sociales ante horizontes de incertidumbre y desigualdad. Universidad de Zaragoza, España.
- Kutscher E.L., Tuckwiller E.D. (2019). Persistence in higher education for students with disabilities: A mixed systematic review. *Journal of Diversity in Higher Education*, 12(2), 136-155. <https://doi.org/10.1037/dhe0000088>
- Pavone M. (2018). Postfazione. Le università di fronte alla sfida dell'inclusione degli studenti con disabilità. In S. Pace, M. Pavone, D. Petrini (Eds.), *Universal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context* (pp. 283-298). Milano: FrancoAngeli.
- Rodríguez A., Álvarez E. (2016). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25 (2), 457-479.
- UNESCO (2020). *Rapporto di monitoraggio globale sull'istruzione 2020: Inclusione ed educazione: Tutti significa tutti*. Parigi: UNESCO. <http://bit.ly/2020gemreport>

Sperimentare e valutare l'esperienza universitaria nella società pluralista

Nicolina Bosco

Ricercatrice Senior - Università degli Studi di Siena
nicolina.bosco@unisi.it

1. L'università multiculturale: riflessioni teoriche e metodologiche in corso

“Quando entro in aula oggi rimango affascinata dalle studentesse e dagli studenti che incontro: giovani provenienti da svariate parti del mondo che lavoreranno in un mondo sempre più pluralista. Ho sempre sentito il senso di responsabilità nella mia pratica professionale, ma oggi più che in passato mi sento chiamata a capire come gestire e valorizzare la dimensione culturale che caratterizza l'aula. Questa per me è la sfida da affrontare”.

Negli ultimi decenni, il numero di studentesse e studenti universitari con background migratorio è aumentato notevolmente¹. Se nell'anno accademico 2010/2011 si contavano 63.524 unità tra i banchi universitari, queste sono diventate 94.924 nel 2020/2021 (Bosco, Fabbri, Giampaolo, 2022) e 109.681 nell'anno accademico appena trascorso. Il capitale sociale e culturale che vive i contesti universitari sollecita riflessioni teoriche e metodologiche che si intrecciano con gli assetti strutturali, organizzativi e simbolici dell'università (Fabbri, Melacarne, 2020). La presenza di giovani studentesse che indossano il velo, ad esempio, ha un impatto visivo e sociale immediato in aula e rappresenta la “tangibilità” (Horn, 2018) simbolica del processo di multiculturalizzazione che caratterizza i contesti organizzativi e di vita e che inevitabilmente coinvolge anche il mondo accademico (Fabbri, Melacarne, 2023). La valorizzazione della dimensione culturale in aula passa anche attraverso la tematizzazione – o almeno il riconoscimento - del simbolo culturale attraverso cui studentesse e studenti con un background migratorio raccontano di sé alle/ai pari e alle/ai docenti, alle risorse quindi informali e formali con cui costruiranno la propria esperienza universitaria (Lucisano, 2012; Fiorucci, 2019).

Le aule pluraliste e l'impatto che la trasformazione multiculturale può avere sulla didattica universitaria attiva così un processo di *inquiry* (Argyris, Schon, 1978) in cui il problema scientifico da affrontare si traduce in come facilitare forme di interazioni e di apprendimento in contesti a pieno titolo strutturalmente multiculturali (Fabbri, Amiraux, 2020; Malavasi, 2020).

1 <http://ustat.miur.it>

Le evidenze raccolte suggeriscono che tali contesti generano un impatto in studentesse e studenti che vi prendono parte, in particolare per: 1) lo sviluppo di abilità personali e professionali – poiché il dialogo cross-culturale tra pari permette di esercitare un punto di vista differente sull'interpretazione degli eventi sociali; 2) la costruzione di relazioni significative con gli attori che costituiscono il contesto universitario – poiché la dimensione sociale fornisce maggiori opportunità di apprendimento, che può essere così maggiormente situato e interpretato coerentemente con gli scenari quotidiani e culturalmente familiari della popolazione studentesca (Gay, 2018).

2. Quale misura per la valutazione delle strategie didattiche *culture-based*?

Affinché l'esperienza universitaria e gli apprendimenti che ne conseguono possano essere culturalmente significativi e rilevanti per l'intera popolazione studentesca, è necessario che le attività didattiche proposte permettano di “*identificare similarità e differenze*” (Trincherò, 2013, p. 56) attraverso schemi di connessioni tra queste e il materiale e gli oggetti di apprendimento, che si connettono a problemi reali, concreti e culturalmente significativi.

Come possiamo quindi gestire la dimensione culturale nella didattica universitaria? Come possiamo facilitare in aula processi di apprendimento *culture-based*?

Tali domande di ricerca aiutano a disegnare questo contributo e – seppur sinteticamente - la traiettoria d'indagine che si incardina all'interno del Progetto “Forward - Formazione, ricerca e sviluppo di strategie Community Based”, i cui obiettivi e azioni sono volti a comprendere come facilitare e supportare le pratiche di convivenza nei contesti ad elevata complessità multiculturale². La teoria trasformativa applicata alla lettura delle esperienze anche di micro-radicalizzazione che riguardano i contesti di vita quotidiana, definisce il framework teorico di questo lavoro, in cui prende avvio – ed è tuttora in corso – lo studio e l'indagine di una prospettiva teorica e metodologica definita *Culturally Responsive Teaching* (CRT, Gay, 2018) volta a comprendere come facilitare processi di insegnamento-apprendimento più efficaci per la popolazione studentesca che cambia. Studi precedenti (Dickson, Chun, Fernandez, 2016; Huang, 2019) inseriti all'interno della traiettoria di ricerca citata, hanno permesso di individuare uno strumento di misura volto alla valutazione delle strategie didattiche attente alla dimensione culturale, la *Student Measure of Culturally Responsive Teaching* (SMCRT). Le prime evidenze sull'adattamento e sulla validazione della versione italiana dello strumento sono state condotte per esplorarne la struttura fattoriale (Bosco, Fabbri, Giampaolo, 2022), le cui dimensioni emergenti costituiscono le riflessioni di questo lavoro. La peculiarità dello strumento SMCRT infatti è legata alla possibilità di misurare le dimensioni latenti che costituiscono il CRT. L'Analisi Fattoriale Esplo-

2 Responsabile Scientifica del Progetto Forward: Prof.ssa Loretta Fabbri – Università di Siena.

rativa (AFE) condotta ha permesso di confermare la struttura trifattoriale anche della versione italiana della scala e di identificare, coerentemente con lo studio originale (Huang, 2019), gli item che intercettano: 1) le pratiche didattiche differenti – la cui stima dell'indice di alpha di Cronbach è pari a $\alpha = 0.85$; 2) il coinvolgimento culturale – la cui consistenza interna è pari a $\alpha = 0.85$; 3) la messa in atto di pratiche centrate sulla costruzione di una relazione positiva con studentesse e studenti – che riporta un indice di affidabilità interna pari $\alpha = 0.80$.

La prima dimensione enfatizza la differenziazione delle strategie didattiche utilizzate in aula, attraverso cui rispondere ai bisogni educativi e culturali della popolazione studentesca; la seconda dimensione ha a che fare con le competenze della/del docente di analizzare e rispondere adeguatamente all'assetto dell'aula, integrando ad esempio contenuti didattici agganciati alla ricchezza culturale che la caratterizza; il terzo fattore si concentra sulla costruzione di relazioni positive tra docenti e studentesse/studenti e quindi fa leva sulle abilità del docente di costruire un ambiente di apprendimento multiculturalmente sensibile e inclusivo.

3. Considerazioni conclusive “aperte”

La struttura a tre fattori dello strumento permette di rilevare le misure delle osservazioni delle studentesse e degli studenti su alcuni degli aspetti che caratterizzano il processo di insegnamento-apprendimento *culture-based*. Le dimensioni che emergono dall'AFE delineano infatti le competenze didattiche del docente che vengono valutate così come la sua capacità di tematizzare e gestire l'aula in un senso culturalmente inteso. Saper costruire relazioni positive con studentesse e studenti può facilitare la costruzione di un sentimento di appartenenza al contesto accademico, di accettazione e valorizzazione della diversità culturale, fattori che possono incidere sul successo accademico e che, allo stesso tempo, possono potenzialmente intercettare “deviazioni di percorso” nella carriera universitaria. Sul piano più prettamente pratico, i fattori emergenti sottolineano la necessità di sperimentare e valutare l'efficacia delle azioni educativo-formative volte a promuovere apprendimenti culturalmente significativi.

L'esperienza universitaria pluralistica potrebbe generare distanziamenti relazionali e cognitivi tra i pari, attivando ad esempio l'assunzione di significati distorti, che si basano sull'interpretazione dicotomica (noi/loro, ad esempio) che non permettono il richiamo alla pluralità delle prospettive attraverso cui si interpretano gli eventi sociali. Sarà, dunque, necessario attivare forme di contatto quotidiano in aula – tra docenti e studentesse/studenti – che potranno essere valutate in itinere e che potranno fornire informazioni utili per facilitare la costruzione di prospettive di significato che contemplano il pluralismo culturale nella didattica e nell'interpretazione del mondo circostante.

Bibliografia

- Argyris C., Schon D.A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bosco N., Fabbri L., Giampaolo M. (2022). La Student Measure of Culturally Responsive Teaching scale: adattamento e validazione per il contesto universitario italiano. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*, 7(1), 39-54.
- Dickson G.L., Chun H., Fernandez I.T. (2016). The development and initial validation of the student measure of culturally responsive teaching. *Assessment for Effective Intervention*, 41(3), 141-154.
- Fabbri L., Amiraux V. (2020). Apprendere a vivere in una società multietnica. Apprendere a vivere in una società multietnica. *Educational Reflective Practices*, 1, 5-17.
- Fabbri L., Melacarne C. (2023). *Understanding radicalization in everyday life*. Milano: McGraw Hill – Education.
- Fiorucci M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 9(2), 15-34.
- Gay G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers college press.
- Horn M.S. (2018). Tangible interaction and cultural forms: Supporting learning in informal environments. *Journal of the Learning Sciences*, 27(4), 632-665.
- Lucisano P. (2012). Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa. *Italian Journal of Educational Research*, 13-20.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Melacarne C., Fabbri L. (2020). Apprendere e disapprendere nei contesti di vita quotidiana: il caso di un quartiere multietnico. *Educational Reflective Practices*, 1, 18-54.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Trincherò R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *Form@re*, 13(2), 52-67.

Orientare il miglioramento delle scuole a partire dall'autovalutazione

Davide Capperucci

Professore Associato - Università degli Studi di Firenze
davide.capperucci@unifi.it

1. Il ruolo orientativo dell'autovalutazione per la definizione delle politiche scolastiche

Negli ultimi decenni, i sistemi educativi di molti paesi europei hanno introdotto significative innovazioni in materia di autovalutazione d'istituto evidenziandone la funzione strategica e orientativa nella definizione delle politiche scolastiche (EECEA/Eurydice, 2021).

A conclusione del primo triennio di attuazione del SNV, nell'a.s. 2019/2020 l'Università di Firenze ha condotto un'indagine esplorativa con 104 istituti comprensivi della Toscana, limitatamente alle scuole del primo ciclo, denominata "*Monitoraggio dei processi di autovalutazione delle istituzioni scolastiche*". Le finalità, la metodologia e i risultati del presente studio sono descritti nel paragrafo successivo.

2. Monitoraggio dei processi di autovalutazione delle istituzioni scolastiche: un'indagine esplorativa condotta con le scuole della Toscana

L'indagine ha coinvolto le 10 province della regione, con un numero minimo di scuole partecipanti pari a 4 per le province più piccole e a 16 per quelle più grandi. Il campione è stato individuato attraverso una procedura non probabilistica, di adesione volontaria alla ricerca, che si è posta i seguenti obiettivi:

- individuare le criticità incontrate dai NIV nella definizione di *Priorità e Traguardi* a conclusione del processo di stesura del RAV;
- verificare l'efficacia del RAV nell'accompagnare i processi di autovalutazione e rilevare su quali aree e obiettivi di processo si sono concentrate le scelte di miglioramento delle scuole;
- riconoscere le modalità di utilizzo dei giudizi autovalutativi che le scuole si sono attribuite in merito alle aree degli *Esiti* e dei *Processi* del RAV;
- far emergere le esigenze dei componenti dei NIV per implementare le loro competenze nella conduzione dei processi di autovalutazione.

Per rispondere agli obiettivi dello studio è stato predisposto il questionario SSE-Moniquest (*School Self-Evaluation Monitoring Questionnaire*) rivolto ai dirigenti scolastici e ai componenti dei NIV appartenenti al personale scolastico. Il questionario, composto da 42 item, è stato organizzato in 4 sezioni: 1. Definizione delle priorità e dei traguardi; 2. Aree e obiettivi di processo; 3. Autovalutazione degli esiti e dei processi; 4. Misure per lo sviluppo delle competenze dei Nuclei Interni di Valutazione. Sono state predisposte domande dicotomiche, con risposte a scelta multipla e con l'impiego di scale Likert a 5 punti. Per la validazione del questionario sono stati utilizzati cinque esperti di diverse università italiane e i componenti dei NIV di 10 scuole non coinvolte nella ricerca. Sono stati ottenuti soddisfacenti coefficienti di correlazione intraclassa (ICC) (.957 nella sezione 1; .976 nella sezione 2; .955 nella sezione 3; .958 nella sezione 4), un accordo significativo tra gli esperti rispetto al coefficiente di concordanza W di Kendall $p < 0.001$ (.192 per la chiarezza delle dimensioni considerate; .197 per la coerenza; .202 per la pertinenza; .218 per l'obiettività) e un'elevata validità interna complessiva indicata dal coefficiente α di Cronbach pari a .982. L'elaborazione dei dati ottenuti a seguito della somministrazione del questionario, effettuata online mediante il software *LimeSurvey*, si è basata sulle risposte fornite da 624 componenti dei NIV. La presentazione dei risultati di seguito riportata fa riferimento agli obiettivi della ricerca.

La corretta definizione delle Priorità e dei Traguardi rappresenta un'attività molto importante a conclusione del processo di autovalutazione (Invalsi, 2019). Dalla ricerca è emerso come buona parte delle scuole abbia incontrato non poche difficoltà nell'individuare correttamente Priorità e Traguardi. Il 16% dei componenti dei NIV evidenzia difficoltà nella corretta formulazione delle "Priorità" a fronte dei dati raccolti nel RAV, minori sembrano essere le criticità legate alla definizione dei "Traguardi", pari al 7%. In questo caso l'87% dei rispondenti dichiara che il NIV ha preferito ricorrere a Traguardi quantitativi perché ritenuti più facili da verificare, mentre il 19% dichiara di aver incontrato difficoltà nel collegare i traguardi alle priorità individuate. Per quanto riguarda la scelta delle aree degli Esiti alle quali ricondurre priorità e traguardi, il 65.3% dei rispondenti riferisce che il NIV di appartenenza ha scelto l'area dei "Risultati scolastici", il 57.2% quella dei "Risultati nelle prove standardizzate nazionali"; il 39.1% quella dei "Risultati a distanza" e il 49.8% quella delle "Competenze di cittadinanza e europee". Il 76.2% ha individuato due aree su cui concentrare i propri sforzi di miglioramento; il 18.8% ha scelto una sola area e il 5.0% più di due. Per quanto riguarda il numero delle priorità prescelte la maggior parte si è concentrata su due di esse (89%).

La seconda sezione del questionario ha inteso verificare l'efficacia del RAV nell'accompagnare i processi di autovalutazione e su quali aree e obiettivi di processo si sono orientate le scelte dei NIV. Se per un verso la struttura complessiva del RAV, articolata in Contesto, Esiti e Processi, sembra aver ricevuto un apprezzamento positivo dalla maggior parte dei componenti del NIV, come attestato dal 76.9% di essi, diverso sembra essere il parere rispetto alle aree e agli obiettivi di processo. Rispetto alle aree infatti si riscontra un generale apprezzamento per

quanto riguarda quelle riferite agli Esiti (80%), seguito dalle aree dei Processi educativi e didattici, da quelle dei Processi organizzativi e gestionali ed infine dal Contesto. Rispetto ai Processi organizzativi e gestionali e al Contesto rispettivamente il 55.5% e 58.8% dei rispondenti ritiene che le aree previste non siano in grado di rappresentare chiaramente la complessità e la variabilità connessa al funzionamento delle istituzioni scolastiche e ancor meno l'eterogeneità dei contesti socio-economici e culturali in cui esse sono collocate. Per quanto riguarda gli indicatori riferiti alle varie aree del RAV, quelli ritenuti dai NIV in grado di raccogliere dati significativi per l'autovalutazione e il miglioramento delle scuole, in senso decrescente, risultano essere quelli dell'area "Risultati scolastici", "Risultati nelle prove standardizzate nazionali", "Curricolo, progettazione, valutazione", "Continuità e orientamento", "Ambiente di apprendimento"; quelli maggiormente critici, che richiederebbero di essere ulteriormente integrati, riguardano le aree "Orientamento strategico e organizzazione della scuola", "Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie", soprattutto per quanto riguarda il coinvolgimento delle famiglie nella condivisione degli esiti della valutazione, e "Territorio e capitale sociale".

Rispetto alla selezione degli obiettivi di processo in funzione dei quali individuare apposite azioni di miglioramento, i componenti dei NIV sembrano privilegiare soprattutto le aree legate alle Pratiche educative e didattiche (68.8%) e in misura minore quelle relative alle Pratiche organizzative e gestionali (31,2%). Il numero più consistente di obiettivi di processo infatti ha riguardato le aree "Curricolo, progettazione, valutazione", "Continuità e orientamento" e "Ambiente di apprendimento". Questo dato potrebbe in parte essere correlato alla composizione dei NIV, dove il numero dei docenti risulta essere superiore a quello dei dirigenti scolastici.

Come noto il SNV prevede che le scuole, sulla base delle evidenze raccolte nella fase di costruzione del RAV, esprimano un giudizio di autovalutazione rispetto alle aree degli Esiti e dei Processi, utilizzando apposite rubriche valutative articolate in sette livelli (Freddano, Pastore, 2019). Il 64.6% dei rispondenti ritiene che esse siano in grado di descrivere la situazione della scuola nel momento in cui questa si appresta ad autovalutare i propri risultati e le proprie pratiche. Il 31.2%, per contro, afferma che gli indicatori dei livelli della rubrica non siano in grado di intercettare la situazione particolare di ciascun istituto, soprattutto quando questi fanno riferimento a contesti lontani dalla micro-realtà della scuola, operando rimandi e confronti con il livello provinciale o regionale. In virtù di questo il 35.7% dichiara di aver utilizzato livelli non descrittivi, in quanto la realtà della scuola rilevata dal NIV risulta essere a cavallo tra due livelli, mentre il 60.7% ha fatto ricorso ad uno dei livelli descritti. Per quanto riguarda la scelta dei livelli le scuole hanno dimostrato di utilizzare tutti i livelli previsti, da quelli che identificano una situazione molto critica (livello 1) a quelli riferiti a condizioni di eccellenza (livello 7).

La quarta sezione del questionario ha inteso rilevare quali aspetti possono sostenere lo sviluppo delle competenze dei componenti dei NIV a vantaggio sia della professionalità dei singoli che del miglioramento della scuola. Le risposte del cam-

pione hanno fatto emergere la necessità di una formazione specifica per i NIV (78.8%); la disponibilità di risorse metodologiche, strumentali e tecnologiche per poter diffondere la cultura della valutazione dentro le scuole attraverso un approccio *evidence-based* (66.9%); il riconoscimento di incentivi economici e/o incarichi per la valorizzazione della professionalità a fronte delle responsabilità connesse all'attuazione delle pratiche valutative (78.4%); la necessità di disporre del tempo necessario da dedicare all'autovalutazione (88.3%); la presenza di misure di accompagnamento esterne mediante forme di collaborazione con Università e centri di ricerca (80.2%); forme continuative di raccordo tra la valutazione interna e la valutazione esterna (79.6%), ed infine la costruzione di un clima collaborativo attorno all'autovalutazione in grado di favorire la partecipazione e il coinvolgimento dell'intera comunità scolastica (88.4%).

3. Conclusioni

La presente ricerca ha evidenziato il ruolo centrale dell'autovalutazione nella costruzione delle politiche scolastiche. L'autovalutazione, se concepita come strumento di conoscenza, sviluppo e autoregolazione (Scheerens, 2018), può orientare il cambiamento delle istituzioni scolastiche verso livelli di efficacia ed efficienza condivisi a livello sistemico e locale, valorizzando le competenze professionali del personale e le caratteristiche peculiari di ciascuna scuola.

Bibliografia

- EECEA/Eurydice (2021). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2021: overview of major reforms since 2015*. Luxembourg. Retrieved April 25, 2023, from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/structural_indicators_2021_chapter_3.pdf.
- Freddano M., Pastore S. (Eds.). (2018). *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento. Riflessioni e pratiche sui processi valutativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Invalsi (2019). *RAV e dintorni: verso il consolidamento del sistema nazionale di valutazione*. Retrieved April 25, 2023, from https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAV_dintorni.pdf.
- Lai M.K., Schildkamp K. (2016). In-service teacher professional learning: Use of assessment in data-based decision-making. In G.T.L. Brown, L.R. Harris (Eds.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (pp. 77-94). New York, NY: Routledge.
- Scheerens J. (2018). *Efficacia e inefficacia educativa. Esame critico della Knowledge Base*. Dordrecht: Springer.

“*Take care before*”: il Career Development Center e il sistema integrato di orientamento dell’Università di Foggia

Severo Cardone

Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Foggia
severo.cardone@unifg.it

1. Il Career Development Center: Take care before!

L’Università di Foggia attraverso la creazione nel 2020 del *Career Development Center* (CDC) ha deciso di investire maggiormente nell’orientamento come processo formativo, vocazionale e narrativo centrato sulle caratteristiche ed esigenze personali dello studente, finalizzato a generare una duplice conoscenza (Sé e contesto) in grado di promuovere il benessere e la felicità della persona. Coordinato da un board scientifico, il CDC è un centro specializzato nello sviluppo della carriera degli studenti ma anche la cabina di regia di tutte le attività di orientamento in ingresso, in itinere e in uscita/placement in grado di progettare, coordinare, supervisionare strumenti e servizi efficaci di orientamento informativo e formativo, di costruzione della carriera e di sviluppo delle soft skills/Career Management Skills «su misura dello studente», accompagnando lo stesso in un percorso ideale che va dall’immatricolazione alla transizione verso il mondo del lavoro. Il motto del Career Development Center è *Take care before*, un invito rivolto agli studenti a “prendersi cura prima”, durante il percorso universitario, superando la tradizionale tripartizione delle misure e azioni di orientamento (in ingresso, in itinere, in uscita) e accogliendo una visione dell’orientamento come sistema integrato e complesso finalizzato a promuovere il benessere dello studente/persona/cittadino. Accogliendo questa prospettiva, le pratiche e le azioni di orientamento progettate a livello di Ateneo dal CDC, in sinergia con l’Area Orientamento & Placement e il Laboratorio di bilancio di competenze, sono finalizzate al raggiungimento dei seguenti obiettivi: favorire la transizione (scuola-università) e l’integrazione nel contesto universitario; accompagnare e supportare gli studenti durante l’intero percorso universitario, valorizzando le dimensioni del *peer guidance* e del *modeling*; prevenire il dropout universitario e promuovere il successo formativo grazie al sostegno continuo di tutor e peer career advisors (PCA); allenare gli studenti nell’acquire e sviluppare le principali soft e Career Management Skills attraverso laboratori formativi (LABS) e la didattica orientativa; fidelizzare gli studenti e promuoverne l’occupabilità attraverso servizi di orientamento fortemente personalizzati finalizzati ad una efficace pianificazione della carriera e alla costruzione di un progetto di sviluppo formativo-professionale.

2. I LABS orientativi e formativi

Come sostiene Daniela Dato (AA.VV., 2023), “Unifg ha dunque deciso di fare propria una prospettiva educativa che riconoscesse l’importanza delle soft skills nell’istruzione universitaria evidentemente interpretata come processo in cui lo sviluppo professionale è direttamente collegato allo sviluppo personale e al benessere comunitario e viceversa” (p. 19). Questa visione sistemica, in grado di intrecciare orientamento formativo, sviluppo professionale e benessere comunitario si mostra in modo particolare attraverso la progettazione e realizzazione di tre LABS (*Happiness Labs*, *Soft skills Labs* e *Career Labs*), ognuno dei quali della durata complessiva di 16 ore; si tratta di insegnamenti “trasversali” alle tradizionali discipline accademiche, aperti agli studenti iscritti ai corsi di laurea triennale e magistrale di qualsiasi dipartimento, prevedono un voto finale, l’assegnazione di 2 CFU e di specifici open badge, i LABS sono stati progettati per rispondere a specifiche esigenze degli studenti: comprendere come gestire la transizione nel contesto accademico migliorando la *self awareness* e ampliando la conoscenza dei servizi universitari (*Happiness Labs*); acquisire e sviluppare quelle competenze trasversali o soft (*Career Management Skills/Character skills/Non-cognitive skills/Life skills*) altamente richieste dalle organizzazioni del lavoro, ma altrettanto indispensabili per fronteggiare le problematiche della vita quotidiana (*Soft Skills Labs*); conoscere e saper progettare efficaci strumenti di Self marketing utili per raccontarsi e promuoversi in modo distintivo nel mercato del lavoro (*Career Labs*).

Per generare scelte formative e professionali consapevoli e strategiche occorre investire fin dal primo anno in percorsi di orientamento finalizzati a promuovere una migliore conoscenza di sé (bisogni, valori, motivazioni) e del contesto, perché spesso è facile riscontrare nello studente un profondo “disallineamento” tra bisogni e propositi di vita, la sua dimensione emozionale e le azioni o comportamenti che mette in campo nel prendere decisioni: “anche alla luce dello scenario VUCA (*Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity*), che connota l’attuale fase della postmodernità, non possiamo più illuderci che le nostre scelte formative o professionali non siano in grado di rispecchiare e valorizzare il nostro essere, perché compito della formazione (e del lavoro) è anche di contribuire alla fioritura e alla generatività del nostro essere (*Self awareness*), non certo alla sua negazione, e questo vuol dire anche dare colore a tutte le nostre sfumature, valorizzare tutte le nostre dimensioni, dare spazio ai nostri talenti e potenzialità inespressi, orientare il nostro percorso esistenziale in funzione del nostro benessere e della nostra felicità” (Cardone in AA.VV., 2023, pp. 27-28).

3. Il servizio di Peer Career Advising e la piattaforma UniPlacement

Il trait d’union di questi tre percorsi è l’offerta di un servizio di orientamento e mentoring altamente personalizzato che valorizza la relazione e la formazione tra pari (*peer guidance*), denominato *Peer Career Advising* (PCA). Se durante i LABS

gli studenti ascoltano interventi offerti da professionisti esterni o partecipando ad attività laboratoriali condotte da consulenti di orientamento senior, grazie al servizio PCA ogni studente ha la possibilità di approfondire e personalizzare le tematiche affrontate nei LABS grazie al supporto di un consulente alla carriera “alla pari”; fin dall’immatricolazione, infatti, gli studenti unigf possono chiedere di essere “affiancati” da un *peer career advisor* (attualmente ne sono trenta), uno studente “senior” adeguatamente formato al ruolo che, attraverso consulenze individuali o in piccoli gruppi, è in grado di accompagnare, sostenere e promuovere la loro crescita formativa, professionale e personale. Il servizio PCA è gratuito, altamente personalizzabile, fruibile in modalità blended (in presenza/a distanza), non prevede l’obbligo di frequenza ma consente la possibilità di ottenere il riconoscimento di CFU, tramite la frequenza ai tre LABS, e di open badge da inserire, ad esempio, nel profilo LinkedIn o sulla piattaforma UniPlacement Unigf, implementata nel 2006 al fine di incentivare il matching tra domanda e offerta di lavoro, creando una relazione diretta tra studenti/laureati e aziende. Grazie a UniPlacement le imprese possono far conoscere la loro mission, il loro brand, pubblicare una o più offerte di lavoro/stage, selezionare i candidati migliori; mentre gli studenti possono realizzare la personale “*job page*”, inserendo una fotografia, una frase di presentazione/aforisma, il CV tradizionale o creativo, il video cv, il link del profilo LinkedIn ed eventuali open badge.

Il sistema integrato di orientamento dell’Università di Foggia, così come è stato pensato, rappresenta per lo studente uno spazio e un tempo per la cura di sé (non solo dello studio) grazie al quale svelare potenzialità, dar forma ai propri talenti, soddisfare i tre bisogni psicologici fondamentali per lo sviluppo e il benessere descritti da Ryan e Deci nella *Self-Determination Theory* (2000): la competenza, l’autonomia e la relazione. Come ci ricorda anche Tinto (2006), più lo studente si percepirà coinvolto ed integrato nel contesto universitario, maggiori saranno per lui le possibilità di raggiungere il successo accademico, sviluppare autoconsapevolezza e gestire efficacemente la successiva transizione verso il mondo del lavoro.

Bibliografia

- AA.VV. (2023). *Happiness Labs. Percorsi di orientamento per la promozione del benessere degli studenti universitari*. Milano: FrancoAngeli.
- Bandura A. (1996). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.
- Dato D., Cardone S., Mansolillo F. (Eds.). (2020). *E-guidance. Percorsi online di orientamento formativo in gruppo per studenti universitari*. Bari: Progedit.
- Chiosso G, Poggi A.M., Vittadini G. (Eds.). (2021). *Viaggio nelle Character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: Il Mulino.
- Clerici R., Da Re L., Giraldo A., Meggiolaro S. (2019). *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari. Il processo, la soddisfazione, l’efficacia*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A., Priore A. (2008). *Aiutami a scegliere. L’orientamento nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

- Demetrio D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Loiodice I. (2004). *Non perdere la bussola*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Savickas M. (2014). *Career Counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erickson.
- Sultana R. (2011). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25 (2), 225-248.
- Tinto V., Pusser B. (2006). *Moving from Theory to Action: Building a Model of Institutional Action for Student Success*. U.S. Department of Education.

Gli investimenti tecnologici delle scuole incontrano le campagne della grande distribuzione¹

Alessandra Carenzio

*Professoressa Associata - Università Cattolica del Sacro Cuore
alessandra.carenzio@unicatt.it*

1. Il contesto

L'incontro con il mercato della grande distribuzione ha rappresentato una sfida a due punte. In primo luogo, ci ha fornito l'occasione di tornare – con le scuole – sul tema dello sviluppo di prospettive a medio o lungo termine, soprattutto quando si parla di dotazioni tecnologiche alla luce della complessità del sistema. Il confronto con dirigenti, insegnanti e risorse amministrative ha fornito un contributo molto utile a chi si occupa di scuola, anche nello spazio di un'indagine circoscritta come quella che presentiamo nel contributo. In secondo luogo, ci ha consentito di raggiungere interlocutori importanti attraverso tre grandi player italiani (Conad, Coop ed Esselunga) e le “campagne community”² nazionali associate che prendono il nome di “Insieme per la scuola” (Conad), “Coop per la scuola” (Coop) e “Amici di scuola” (Esselunga). In tutti e tre i casi, la parola *scuola* identifica i destinatari delle azioni e degli investimenti, il fulcro che genera movimento, e viene unita a un'idea di *comunità*, di *vicinanza*, di *sussidiarietà* e di *servizio*. Certamente, la fidelizzazione è uno degli aspetti che muovono il sistema, ma non basta per inquadrare il fenomeno e non è la sola leva.

La richiesta di verificare l'impatto delle campagne di community shopping, inizialmente avanzato al centro di ricerca CREMIT³, si è trasformata in una indagine ad ampio respiro che ha coinvolto manager, responsabili, attori della scuola

- 1 Il contributo è stato pensato insieme a Pier Cesare Rivoltella, che ha presentato la comunicazione insieme a chi scrive.
- 2 Una definizione è fornita da Martina Morreale, coinvolta nell'indagine oggetto del contributo: «esperienze consolidate e sempre più diffuse che hanno alla base un'idea molto semplice: alcune catene della grande distribuzione permettono infatti, in determinati periodi dell'anno, di associare alla spesa sostenuta dai consumatori dei buoni da donare alle scuole. Facendo la spesa, le famiglie italiane possono collezionare dei buoni utilizzabili per attrezzare gratuitamente gli istituti dei loro figli di strumentazione didattica e tecnologica». Morreale M. (2023). Community Shopping. Come costruire comunità nella comunità crea valore per il territorio e le future generazioni. *Essere a Scuola*, Numero 11, Giugno 2023 (in corso di pubblicazione).
- 3 Il Centro di ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia, fondato nel 2006, ha sede presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore ed è stato fondato da Pier Cesare Rivoltella. In Internet, <http://www.crem.it>.

per comprendere a fondo le logiche di ingaggio, le richieste, i bisogni latenti o manifesti, gli investimenti di sistema che ruotano attorno alla raccolta di “bollini” alla fine della spesa.

Come ben scrive Rivoltella, “se la raccolta di bollini suscita un così forte interesse, significa che la scuola ha bisogni insoddisfatti sul versante della dotazione tecnologica, ma anche della carta, dei materiali didattici. Questione questa in cui, in una logica di sussidiarietà, trovano spazio di azione le aziende” (Rivoltella, 2022, p. 6). Non si tratta solo di comportamenti individuali, ma di una vera e propria rete che coinvolge nonni, amici, vicini di casa e che fa rivivere il senso della cura e dell’attenzione verso gli altri, in particolare nei quartieri e nei piccoli centri, e che ci riporta alla grande distribuzione: “quanto e in che misura, si chiede Rivoltella, le aziende si pensano oggi in funzione della comunità? Quanto la creazione di valore per il territorio è presente nelle loro mission?” (Morreale, 2023, in corso di pubblicazione).

È in questo senso che dobbiamo intendere il senso dell’orientamento: fare il punto, gestire le opportunità, riconoscere le competenze, definire percorsi per un progetto di vita (della scuola e dell’organizzazione).

2. La ricerca: impianto, strumenti e rilievi

La ricerca che abbiamo condotto nell’anno scolastico 2021-22 aveva tre obiettivi⁴: supportare la capacità di riflessione degli attori coinvolti, favorire un incontro fecondo tra università, organizzazioni e scuola, inquadrare e studiare le principali campagne di community shopping attivate dalla grande distribuzione.

Ci siamo serviti di un piano di interviste qualitative semi-strutturate con domande aperte (Viganò, 2002) rivolte ai manager della grande distribuzione, ai dirigenti, agli insegnanti referenti e ai genitori.

In questo contributo ci focalizzeremo sulle interviste alle scuole, la cui traccia è organizzata in quattro momenti:

- la ricostruzione delle motivazioni della partecipazione;
- la riflessione sull’impatto delle iniziative per la scuola e il territorio, avendo scelto istituti comprensivi con scuole dell’infanzia, primarie e secondarie di primo grado (collocate anche in plessi e frazioni diverse);
- la condivisione dei modelli organizzativi adottati nella gestione delle campagne (dagli strumenti excel all’acquisizione dei lettori per registrare i bollini);
- il ruolo delle tecnologie nella cornice dell’innovazione didattica.

4 I dati sono riportati e commentati nella loro interezza nel volume: Rivoltella P.C. (Ed.). (2022). *Community shopping. Retail, responsabilità sociale e sostegno alla scuola*. Brescia: Scholé. Rimandiamo al testo per approfondimenti.

Sono stati adottati i seguenti criteri di selezione⁵:

- la collocazione geografica;
- la tipologia (come detto, solo istituti comprensivi);
- la durata della partecipazione alle campagne;
- il criterio quantitativo, riferito ai punti raccolti nel corso del tempo;
- la tipologia di premi capitalizzati.

Vediamo, dunque, i rilievi più interessanti. La principale motivazione che sollecita la partecipazione alle campagne della grande distribuzione è la necessità di sostituire i materiali tecnologici obsoleti o inutilizzabili, considerando la frequenza d'uso (sono scuole, evidentemente, che non lasciano la LIM o i dispositivi nella sala professori o nello studio dei dirigenti). Segue la progettazione didattica vera e propria: “queste campagne ci hanno consentito di portare a compimento determinati progetti, che altrimenti sarebbero stati difficili da mettere in piedi e portare avanti” (referente, Nord). Un affondo interessante che lega la scelta del dispositivo e del premio a una precisa identità progettuale.

Le campagne, potremmo dire, supportano investimenti che toccano il destino di più plessi scolastici, elemento centrale nel bilancio della scuola: “grazie a queste iniziative siamo riusciti in questi anni a rimettere a posto la situazione di tutte le classi: tutte, sono 49 classi, hanno i videoproiettori interattivi, per il 70% adottati tramite queste raccolte” (DS, Centro).

In questo spazio rientrano anche le considerazioni relative alla collaborazione con le famiglie. La partecipazione e l'interessamento dei genitori e del gruppo familiare allargato sono essenziali e portano alla creazione di una passerella importante tra casa e scuola, incidendo sulla trasparenza. Poter accedere agli elenchi e alla distribuzione dei materiali è un aspetto centrale per i genitori.

Passando al terzo punto, partecipare alle campagne della grande distribuzione richiede un impegno organizzativo importante: “dopo il terzo anno dalla nostra prima adesione, mi sono accorto che, di fatto, c'era una sorta di perdita: se ogni plesso si muoveva autonomamente, si chiedeva del materiale che spesso rimaneva inutilizzato e che sarebbe servito in altri plessi [...] Unificare tutti i bollini ha permesso alla scuola e lo consente ancora, di gestire meglio le risorse economiche” (referente, Nord).

Infine, pensando ai premi, emerge una forte centratura sui prodotti, mentre i progetti e le iniziative di formazione associati alle campagne rischiano di passare in secondo piano: “molto spesso questi progetti educativi si sovrappongono a quelli che noi già proponiamo da anni” (DS, Centro) e ancora “se la grande distribuzione ha l'intenzione di continuare a offrire aggiornamento per i docenti, dovrebbe ca-

5 Si tratta dell'IC Montebello di Parma e dell'IC Curiel di Paullo (MI). Le interviste sono state condotte nel mese di novembre 2021. Si ringrazia Martina Morreale per la produzione delle trascrizioni.

larsi maggiormente nel territorio” (referente, Centro). Un dato, questo, che potrebbe alimentare nuove piste di lavoro per immaginare relazioni e interazioni con i gruppi locali (le cooperative, le associazioni, gli esperti) oltre che con le scuole.

3. Rilanci

La trama del film che le interviste ci hanno consentito di comporre ci dice che non è sufficiente la presenza di un dispositivo (o di più dispositivi) per innovare la didattica, mentre è essenziale essere dotati di un progetto e di competenze organizzative complesse. Si tratta di elementi che non sono definibili come qualità del dispositivo, ma appartengono al corredo delle pratiche dei docenti e richiamano gli scenari di investimento del sistema di istruzione. Nel primo caso, infatti, sappiamo bene che saper progettare è un nodo cruciale del sapere professionale dell’insegnante (Rivoltella, Rossi, 2022). Nel secondo, la competenza sviluppata dai docenti varia dai semplici *conoscitori*, che non si sporcano le mani, agli innovatori (definiti non a caso *pionieri*, che colonizzano per primi spazi di lavoro destinati a diventare di pubblico accesso) e ai *resistenti*, che si radicalizzano nei soggetti che provano in tutti modi a cancellare ciò che è stato fatto⁶.

I rilanci che abbiamo avuto modo di immaginare, pensando ai dati raccolti, riguardano tre misure.

La prima ci chiede di immaginare un sistema di accompagnamento della distribuzione delle risorse che dovrebbe essere seguito da un follow up strutturato, per capirne il reale utilizzo, le modalità di adozione, la raccolta dei bisogni formativi.

La seconda misura riguarda la predisposizione di un canale di comunicazione più efficace tra la scuola e i promotori delle campagne di community shopping, in termini di progetti, formazione (insieme alle università e agli enti sul territorio), iniziative (concorsi, challenge, webinar).

La terza misura ci riporta alla scuola e chiede di dare valore alla progettazione che gli insegnanti portano avanti, pensando a dotazioni già “investite progettualmente” per ampliare o supportare il piano dell’offerta formativa, grazie a kit per costruire laboratori di scienze, di musica, di arte, ad esempio, o pensando a temi annuali.

Questo è il lascito della ricerca: non procedere per strade parallele, ma favorire un confronto su un terreno comune, quello dell’educazione e del lavoro didattico che coinvolge insegnanti, dirigenti, genitori, bambini e ragazzi per un’istruzione di qualità.

6 La metafora della matita definisce alcuni profili davanti alle novità in ambito tecnologico. In Internet, <https://www.teachthought.com/technology/pencil-metaphor-how-teachers-respond-to-education-technology/>

Bibliografia

- Carenzio A., Pace R. (2014). Rappresentazioni e dispositivi di attesa. In P.C. Rivoltella (Ed.), *Smart Future. Didattica, media digitali e inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Morreale M. (2023). Community Shopping. Come costruire comunità nella comunità crea valore per il territorio e le future generazioni. *Essere A Scuola*, 10 (in corso di pubblicazione).
- Olivetti A. (1955). *Il cammino delle comunità*. Roma: Edizioni di comunità.
- Rivoltella P.C. (Ed.). (2021). *Apprendere a distanza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella P.C. (Ed.). (2022). *Community shopping. Retail, responsabilità sociale e sostegno alla scuola*. Brescia: Scholé.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (Eds.). (2022). *Nuovo agire didattico*. Brescia: Scholé.
- Shirky C. (2010). *Surplus cognitivo. Creatività e generosità nell'era digitale*. Torino: Codice.
- Viganò R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e pensiero.

Orientare al lavoro educativo: potenzialità di un modello on line *self-directed*

Giovanna Del Gobbo

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Firenze
giovanna.delgobbo@unifi.it

Roberta Piazza

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Catania
roberta.piazza@unict.it

1. Azioni di orientamento per prefigurazioni professionali consapevoli

Molti studentesse e studenti che immaginano il proprio futuro professionale nell'ambito dei servizi socioeducativi sviluppano questa idea in base ad una percepita predisposizione per entrare in relazione con le persone. Al momento della scelta del corso di studio la propensione, unitamente a una forte spinta valoriale, non sono completate dalla consapevolezza delle caratteristiche professionali della figura di educatore/educatrice, né sono conosciuti a fondo il percorso di studi, i molteplici e differenziati contesti nei quali queste figure possono operare, i possibili ruoli e sbocchi occupazionali.

L'esistenza di un *gap* tra aspirazioni, propensioni e realtà occupazionale è una questione dibattuta e legata ad una scarsa e inadeguata conoscenza da parte dei giovani del mondo del lavoro e delle professioni (OECD, 2017). Alla base delle idee che giovani hanno interiorizzato su ciò che è appropriato per loro, o su ciò che le famiglie pensano possa essere il percorso educativo e lavorativo più adeguato, sta una conoscenza solitamente determinata da esperienze informali. La possibilità di auto-determinazione del proprio percorso di sviluppo appare debole e condizionata. Questo scenario può apparire più rilevante quando l'ambito lavorativo risulta non ben definito anche nell'immaginario sociale, come ancora accade per l'area delle famiglie professionali degli educatori e formatori (Del Gobbo, Federighi, 2021).

Proprio per comprendere come sostenere studenti e le studentesse della scuola secondaria nel fare una scelta consapevole del percorso universitario, fondata su una adeguata conoscenza del mondo delle professioni educative, tra il 2020 e il 2022 è stato realizzato presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università di Firenze, un percorso sperimentale di orientamento interamente online come follow up di un precedente progetto POT (Federighi, Del Gobbo, Frison, 2020). Il percorso è stato poi applicato, dopo gli opportuni adeguamenti legati al contesto locale, al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione del Dipartimento di Scienze

della Formazione dell'Università degli Studi di Catania (CdS L19) (Piazza, Rizzari, 2021), come azione di verifica degli elementi di trasferibilità del dispositivo messo a punto grazie alla sperimentazione realizzata a Firenze.

Il percorso, rivolto agli studenti e alle studentesse del IV e V anno degli istituti secondari di secondo grado, è stato guidato da docenti e tutor dei Dipartimenti dei due Atenei. Ha offerto, attraverso un dispositivo di orientamento auto-diretto, video-lezioni ed esercitazioni alternate a momenti di supporto orientativo. Ciascun modulo ha previsto un incontro on line di gruppo su Microsoft Teams e attività individuali da svolgere autonomamente su Google Classroom.

Articolato in quattro incontri, il percorso ha consentito di: riflettere su propensioni e prefigurazioni professionali; conoscere i contesti e le figure professionali dell'educatore e del formatore, costruire un piano di sviluppo personale e professionale.

Il presente contributo intende offrire alcuni risultati dei percorsi di orientamento realizzati, mettendo in luce anche le prospettive di futuro sviluppo del modello creato.

2. L'orientamento come processo di *self-directed guidance*

La domanda di orientamento di cui è portatore uno studente deriva essenzialmente dalla sua necessità di costruire un progetto di vita professionale e personale attraverso un percorso di studi universitario (Härtel, Marterer, 2018). Tuttavia, nei momenti di transizione la domanda degli studenti si rafforza e richiede quanto serve a compiere scelte informate e a migliorare le proprie cognizioni riguardo a prodotti, concetti e rischi della futura carriera universitaria e professionale. Agli studenti serve soprattutto sviluppare le abilità e la fiducia nei propri mezzi necessarie ad acquisire maggiore consapevolezza delle opportunità e dei rischi, a fare scelte informate, a sapere dove rivolgersi per ottenere assistenza e decidere le scelte più efficaci per il proprio futuro benessere (Arnkil, Spangar, 2017).

La ricerca internazionale identifica la *guidance* come processo continuo, finalizzato a individuare capacità, competenze e interessi, a prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione, a gestire i personali sviluppi di carriera (Hooley, 2014). Il riconoscimento della componente dinamica e "attiva" del *career development* (Patton, 2001; McMahan, Patton, Tatham, 2003) evidenzia la correlazione "vita" e "carriera" e pone in evidenza il bisogno che siano riconosciuti il protagonismo e l'autonomia dell'individuo nel "prendere in mano" il proprio sviluppo.

La domanda di orientamento di un potenziale studente universitario non si risolve, quindi, nel facilitare l'iscrizione ad un corso di studio e nel passaggio al mercato del lavoro. La *guidance* sposta l'attenzione dal sistema di orientamento ai percorsi di vita individuali e alla pratica dell'orientamento come una attività di *self-directed learning*, quale dispositivo che pone gli studenti in condizione di gestire supporti e servizi che scuole e università sono in grado di mettere a loro disposi-

zione, potendo sempre di più far ricorso anche a media digitali e risorse educative aperte.

3. Il trasferimento del dispositivo: riflessioni e prospettive

Il modello di orientamento elaborato dall'Università di Firenze è stato utilizzato anche dal CdS L19 dell'Università di Catania, corso di laurea coinvolto nel medesimo POT nell'ambito del quale era nata l'esperienza dell'Università di Firenze. La proposta era di verificare la fruibilità del dispositivo in un differente contesto territoriale, mantenendo però inalterata la struttura nella sua articolazione generale.

Il lavoro preliminare ha consentito, attraverso diversi incontri on-line tra i referenti di UNIFI e il gruppo di lavoro UNICT, di acquisire familiarità con gli strumenti e di adattare questi alla specificità del CdS. Nello specifico, il lavoro di adattamento è consistito nella revisione del questionario iniziale nella sezione relativa all'auto-valutazione del livello di conoscenza dei CdS L19 e nelle attività di approfondimento sulle figure professionali. Il questionario è stato modificato adattandolo alle caratteristiche dei curricula del CdS L19; i video appositamente creati per illustrare professionalità e contesti di lavoro delle figure educative sono stati sostituiti da altri relativi alle figure professionali maggiormente presenti nel territorio catanese (non sempre coincidenti con quelle presentate nel percorso di UNIFI).

La realizzazione del percorso ha registrato alcune difficoltà.

La mancanza di contatti consolidati da parte del CdS con le scuole del territorio ha reso complicato il coinvolgimento di queste ultime, come dimostra la partecipazione quantitativamente modesta. A ciò si aggiunga che il percorso ha costituito un impegno di lavoro ritenuto da alcuni studenti e alcune studentesse non sostenibile. Malgrado gli strumenti utilizzati - utili a rafforzare l'autovalutazione dei partecipanti circa le loro abilità e competenze, la conoscenza del mondo delle professioni educative e le loro prefigurazioni professionali - siano stati riconosciuti validi, ha pesato negativamente una visione tradizionale delle attività di orientamento "tradizionale", di tipo informativo più che auto-orientativo. Sarebbe interessante investigare il peso che ha giocato e gioca la concezione di orientamento acquisita a scuola e che probabilmente relega questa attività ad un semplice passaggio di informazioni piuttosto che a un impegno personale di ricerca e riflessione.

La validità del percorso realizzato ha consentito di riutilizzare alcuni degli strumenti in attività di orientamento organizzate dal UNICT e rivolte alle scuole del territorio (marzo-aprile 2023). Anche in questo caso, gli studenti e le studentesse, interpellati sull'utilità degli strumenti, li hanno ritenuti particolarmente significativi e stimolanti in vista delle scelte future. Ciò consente di ritenere possibile un'implementazione del modello, non solo per una specifica area disciplinare, ma anche per altre, come già dimostrato dall'utilizzo del percorso per la L31 da parte

di UNIFI nel 2022 e per l'area delle discipline STEAM da parte di UNICT nel mese di aprile 2023.

Bibliografia

- Arnkil R., Spangar T., Vuorinen R. (2017). *Practitioner s Toolkit for PES Building Career Guidance and Lifelong Learning*. Luxembourg: European Commission.
- Del Gobbo G., Federighi P. (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: Ed.It.
- Del Gobbo G., Frison D., Galeotti G. (2021). *Early Career Education*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Del Gobbo G., Frison D., Pellegrini M. (2021). Verso un modello di self-directed career management: una proposta di tirocinio digitale. *Formazione, Lavoro, Persona*, 33, 149-170.
- Federighi P., Del Gobbo G., Frison D. (2021). Un dispositivo di self-directed guidance per orientare alle professioni educative. *Educational Reflective Practices*, 1, 22-36.
- Härtel P., Marterer M. (2018). Skills and Competence Requirements for Career Starters. Online https://stvg.at/wp-content/uploads/2019/03/19_01_Conference_Paper_Marterter_H%C3%A4rtel_FINAL.pdf
- Hooley T. (2014). *The Evidence Base On Lifelong Guidance* (Extended Summary). Jyväskylä, Finland: European Lifelong Guidance Policy Network.
- McMahon M., Patton W., Tatham P. (2003). *Managing life, learning and work in the 21st Century*. Subiaco, WA: Miles Morgan Australia.
- OCDE (2017). *Youth Aspirations and the Reality of Jobs in Developing Countries: Mind the Gap, Development Centre Studies*. Paris: OECD Publishing.
- Ogude N.A., Kilfoil W.R., Du Plessis G. (2012). An institutional model for improving student retention and success at the University of Pretoria. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(1), 21-34.
- Patton W. (2001). Career education: What we know, what we need to know. *Australian Journal of Career Development*, 10, 13-19.
- Piazza R., Rizzari S. (2021). Verso la costruzione dell'identità professionale: un percorso di self-assessment per gli educatori del CdS L-19. *Education Reflective Practice*, 1, 65-77.

Costruire il proprio progetto di vita professionale al liceo: un ponte per l'università

Alessandro Di Vita

Professore Associato - Università degli Studi di Palermo
alessandro.divita@unipa.it

Giuseppe Zanniello

Professore Emerito - Università degli Studi di Palermo
giuseppe.zanniello@unipa.it

1. La fase iniziale della ricerca biennale

Sono descritti i primi quattro mesi di una ricerca biennale sull'efficacia educativa di un programma di orientamento per la maturazione della scelta universitaria. Dopo avere accennato al quadro teorico di riferimento, si presentano il campione, gli strumenti di valutazione e gli esiti delle valutazioni iniziali di tre *character skills* che si ritengono fondamentali nel processo di maturazione del progetto formativo-professionale (l'immagine del "sé" attuale, la percezione della propria autoefficacia generale e la capacità decisionale) negli alunni di cinque classi quarte del Liceo "Francesco Scaduto" (indirizzo "Scienze Umane") di Bagheria (PA).

Entro la fine dell'a.s. 2023-24 ci si prefigge di far migliorare in questi 115 studenti (88 femmine e 27 maschi iscritti attualmente al quarto anno) le predette *character skills* ed il grado di chiarezza della scelta universitaria mediante la partecipazione a quattro tipi di attività che, su proposta dei ricercatori, sono state inserite nei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) dell'Istituto per l'a.s. 2022-23, per essere provate e messe a punto in vista dell'intervento sperimentale che sarà realizzato nell'a.s. 2023-24: *una esperienza di didattica universitaria* in un ambito disciplinare affine agli insegnamenti previsti dal curriculum degli studi del liceo delle scienze umane (12 ore dall'1 al 20 dicembre 2022), per conoscere come si insegna e come si apprende in università; *quattro sessioni mensili di scrittura espressivo-prospettica* di 30 minuti ciascuna (da dicembre 2022 a marzo 2023), per chiarirsi lo stato attuale dei propri interessi, attitudini, competenze, condizione lavorativa preferita, limiti personali, legami affettivi e obiettivi formativo-professionali; *quattro colloqui mensili di orientamento* (da dicembre 2022 a marzo 2023), per chiarirsi gradualmente che cosa si vorrebbe e potrebbe fare dopo la maturità liceale; *la costruzione di un portfolio digitale* (12 ore nel mese di aprile 2023), per approfondire la consapevolezza del percorso di orientamento fatto fino a quel momento nell'ambito del PCTO. Le attività svolte saranno riproposte agli stessi soggetti durante l'anno scolastico successivo, con le

opportune modifiche dettate dall'esperienza fatta in questa prima fase esplorativa della ricerca; ci si aspetta che la loro azione congiunta faccia migliorare significativamente le tre *character skills* ritenute prioritarie nell'orientamento e la chiarezza della scelta formativo-professionale post-diploma; in base a questa ipotesi generale, all'inizio dell'a.s. 2023-24 saranno formulate quelle specifiche.

Il gruppo di controllo sarà costituito dalle quinte classi del liceo delle Scienze Umane territorialmente più vicino a quello del gruppo sperimentale: l'Istituto "Danilo Dolci" che è situato nel quartiere Brancaccio, alla periferia orientale di Palermo; le situazioni del gruppo sperimentale e di controllo saranno confrontate a novembre 2023 e a maggio 2024.

Nella seconda annualità della ricerca (2023-24), contando sull'applicazione delle misure formative destinate ai docenti e agli alunni previste dalle nuove *Linee guida per l'orientamento scolastico* (D.D.A., 2022), dopo una formazione iniziale di otto ore, gli insegnanti saranno maggiormente coinvolti in tutte le attività di orientamento per gli alunni previste dal progetto di ricerca.

Dopo un accenno al quadro teorico, saranno elencati gli strumenti usati per descrivere la situazione del gruppo sperimentale durante il quarto anno di frequenza del liceo delle scienze umane e i suoi aspetti da migliorare mediante gli interventi previsti durante l'anno scolastico successivo.

2. Il quadro teorico di riferimento

La proposta di fare una breve esperienza di didattica universitaria è giustificata dai principi della "didattica metacognitiva" che orientano la costruzione dell'*expertise* degli studenti universitari (La Marca, 2009). All'uso della scrittura espressivo-prospettica è sottesa la teoria psicologica del "pensiero narrativo" proposta da Smorti (2007). L'impiego del colloquio di orientamento è giustificato dal "*counseling* educativo" teorizzato da Simeone (2011). La scelta di supportare gli studenti nella costruzione di un portfolio digitale adeguato ai PCTO è motivata dalla teoria dello "sviluppo dell'identità professionale degli studenti" delle scuole secondarie di secondo grado formulata da Pellerrey (2019).

3. Gli strumenti di valutazione

Gli strumenti di valutazione scelti per valutare le tre *character skills* sono: il *Differenziale semantico per la valutazione del "sé" attuale* (DS) messo a punto da Di Nuovo e Magnano (2013) per valutare l'immagine di sé attualmente percepita; il *Questionario degli stili decisionali* (QSD) validato da Magnano e Costantino (2013) per valutare la capacità decisionale; il *Questionario dell'autoefficacia generale percepita* (GSE-cross cultural test) messo a punto da Schwarzer (1993) per valutare la percezione della propria autoefficacia generale. Questi tre strumenti sono stati applicati il 30 novembre 2022 per rilevare il livello iniziale delle competenze da pro-

muovere e si applicheranno ancora nei mesi di maggio del 2023, novembre 2023 e maggio del 2024 per rilevare il livello intermedio e finale delle medesime competenze.

Per valutare, nel mese di maggio 2023, il livello di maturazione del progetto di vita professionale dei 115 studenti, si userà il *Questionario per l'Adattabilità professionale* (QAP) (Margottini, 2019, p. 315), che è la traduzione italiana, con libero adattamento, della *Career Adapt-Abilities Scale* di Savickas e Porfeli (2012).

4. La situazione iniziale del gruppo sperimentale

Sia gli alunni sia le alunne, nella stessa percentuale del 44% (12 alunni e 40 alunne), possiedono inizialmente un senso di autoefficacia al di sotto del quantile Q1 che identifica il valore minimo della curva normale in cui è compresa l'autoefficacia del campione normativo su cui è stato tarato il questionario GSE. Una più accentuata criticità è ravvisabile nella dimensione "Energia" (impegno motivato nell'esercizio delle attività di studio) dell'immagine del "sé" attuale: il 68% delle femmine (n. 62) e il 70% dei maschi (n. 19) manifestano di possedere un livello di "Energia" al di sotto del quartile Q1 con ampia variabilità. Questo risultato mostra una certa passività e insicurezza, nonché una limitata fiducia nelle proprie capacità, in quasi il 70% del campione. Ancora più critici, se non preoccupanti perché mediamente collocati molto al di sotto del quartile Q1, i valori dell'"Affermità positiva", ovvero della prosocialità, sia delle femmine (81%: 74 alunne) sia dei maschi (78%: 21 alunni): ciò denota una marcata centratura sul proprio "sé", nonché una certa aggressività e complicazione caratteriale. Sono critici per lo stesso motivo, anche se per una percentuale minore sia di femmine (26%, in valore assoluto 24 alunne) sia di maschi (33%, in valore assoluto 9 alunni), i punteggi del terzo fattore dell'immagine del "sé", ovvero la "Stabilità emotiva". Quanto alla terza *character skill*, la capacità di prendere decisioni, non si rilevano particolari criticità: pochi sono i casi che richiedono attenzione, perché collocati al di sotto del quartile Q1 (per quanto riguarda lo stile "No problem": 18,6%) o al di sopra del quartile Q3 (per quanto riguarda gli stili "Dubbiosità": 18,6%, "Procrastinazione": 22% e "Delega": 22%, come pure il "Totale della decisione problematica": 26,2%).

Il grado di chiarezza attuale circa le idee sulla scelta formativo-professionale post-diploma è stato rilevato per la prima volta alla fine del mese di novembre 2022, contestualmente alla somministrazione dei test di valutazione delle tre *character skills*, chiedendo agli alunni di compilare una semplice scheda: 3 studenti (2,6%) hanno risposto "per niente chiare", 37 (32,2%) "poco chiare", 55 (47,8%) "sufficientemente chiare" e 20 (17,4%) "molto chiare".

5. Conclusione

Dopo la valutazione analitica dei risultati, che avverrà a maggio 2024, nel successivo mese di ottobre si verificherà se almeno il 75% degli studenti del gruppo sperimentale avrà fatto una scelta formativo-professionale *coerente* con il progetto di vita professionale costruito anche grazie alle attività di orientamento svolte nei precedenti due ultimi anni di liceo. La coerenza sarà valutata sulla base di tre criteri: la *congruenza* tra l'interesse professionale dominante dichiarato dagli studenti durante il progetto biennale e il tipo di figura professionale alla cui costruzione è orientata la scelta del percorso formativo-professionale post-diploma; l'*affinità* tra le esperienze formative riconosciute dagli studenti come più significative negli anni di liceo e le esperienze formative/lavorative prevedibili in conseguenza della scelta fatta; la *corrispondenza* tra le attitudini-competenze manifestate dagli studenti nell'ultimo anno di liceo e le attitudini-competenze richieste alla figura professionale verso cui essi si orientano con la scelta formativa-lavorativa effettuata.

Bibliografia

- D.D.A. 22 dicembre 2022 – *Linee guida per l'orientamento*, relative alla riforma 1.4 “Riforma del sistema di orientamento”, nell’ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall’Unione europea – *Next Generation EU*.
- Di Nuovo S., Magnano P. (2013). Immagine di sé. In Id. (Eds.), *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici* (pp. 41-63). Trento: Erickson.
- La Marca A. (2009). *Insegnare a studiare in Università*. Troina: Città Aperta.
- Magnano P., Costantino V. (2013). Stili decisionali. In S. Di Nuovo, P. Magnano (Eds.), *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici* (pp. 95-105). Trento: Erickson.
- Margottini M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17 (1), 309-322.
- Pellerey M. (2019). L'identità professionale: la sua natura e il suo sviluppo. Applicazioni al caso dei docenti del sistema educativo italiano di Istruzione e Formazione. In M. Pellerey (Ed.), *Strumento di Formazione Professionale iniziale e continua dei docenti del secondo ciclo del sistema istruttivo e formativo, in particolare dell'IeFP. Verifica della possibilità di estensione al caso degli allievi* (pp. 13-171). Roma: CNOS-FAP.
- 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.
- Schwarzer R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Simeone D. (2011). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Smorti A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*. Firenze: Giunti.

Dare e ricevere feedback: stimolare la competenza riflessiva dei futuri docenti in un corso universitario

Manuela Fabbri

Professoressa Associata - Università di Bologna
m.fabbri@unibo.it

1. Cornice teorica

Nel panorama internazionale della ricerca e della pratica educativa in ambito scolastico degli ultimi trent'anni si è verificata un'importante svolta epistemologica, ovvero l'affermarsi di un approccio riflessivo che vede il docente in quanto attore sociale che apprende continuamente dall'esperienza in una dimensione di lifelong learning, agendo in un sistema di vincoli e condizioni, integrando teoria e pratica in maniera coerente, ciclica, ricorsiva (Schön, 1993; Pescheux, 2007). La stessa definizione di didattica intesa come ricerca sull'insegnamento introduce e legittima il profilo del docente in quanto *ricercatore e progettista riflessivo* che costruisce attivamente ed utilizza nuove forme di conoscenza attraverso pratiche costruttive e ricostruttive di saperi e conoscenze mediate dai processi riflessivi. Ciò è in linea con le direzioni teoriche ed operative di rinnovamento della didattica previste dalle normative europee in materia di individuazione di traguardi per lo sviluppo di competenze richieste ai cittadini del XXI secolo.

2. Contesto e partecipanti

Il contesto di riferimento del presente studio esplorativo è il corso di *Didattica generale e pedagogia speciale*, Laurea Magistrale in Matematica, dell'Ateneo di Bologna. I dati raccolti, relativi agli a.a. 2021-2022 e 2022-2023, riguardano 78 futuri docenti (F=50, M=28) di discipline STEM (matematica, scienze naturali, fisica). L'intervento descrive l'esperienza universitaria in cui, attraverso attività didattiche basate sulla metodologia del Trialogical Learning Approach (Paavola, Engstrom, Hakkareinen, 2010) e supportate da una gestione flessibile di strumenti e ambienti digitali, si proponeva agli studenti, suddivisi spontaneamente in 11 gruppi da 6-7 membri, di co-costruire artefatti significativi legati alla professionalità docente, riflettendo, revisionando e migliorando gli stessi attraverso l'attività di peer feedback. I gruppi commentavano gli artefatti dei pari sulla base di *rubric* co-costruite con la docente, per poi, individualmente ed in forma anonima, compilare sondaggi online per indagare quali processi riflessivi e valutativi fossero stati messi in atto; una volta ricevuti i feedback dei colleghi, i gruppi potevano scegliere se e come ri-

vedere il proprio artefatto, per poi, individualmente ed in forma anonima, compilare sondaggi online allo scopo di vagliare se e in che modo il feedback ricevuto potesse aver influito sulla revisione del proprio artefatto ed, in generale, sulla propria riflessività.

3. Obiettivi e metodo della ricerca

Diverse sono le dimensioni indagate attraverso strumenti di analisi quantitativi e qualitativi allo scopo di esplorare la valenza della pratica valutativa tra pari, da una parte sul miglioramento dell'artefatto, dall'altra sul proprio sviluppo formativo e professionale. Il presente contributo si focalizza, nello specifico, sull'analisi delle percezioni dei futuri docenti rispetto al valore della pratica del peer feedback, sia offerto sia ricevuto, in quanto dispositivo di riflessione sulla propria pratica e sulle proprie competenze professionalizzanti.

Per indagare tali aspetti si sono presi in considerazione le risposte degli studenti (63, F=39, M=24; età media 25 anni) ai seguenti stimoli:

- 1 domanda a risposta chiusa, contenente 4 item che indagano le percezioni degli studenti rispetto al livello di acquisizione di conoscenze e competenze metariflessive e professionalizzanti (Sansone, Bortolotti, Fabbri, 2021);
- 2 domande a risposta chiusa in vista di confrontare quale, tra l'offrire o il ricevere feedback, fosse, nell'opinione degli studenti, la pratica maggiormente utile per acquisire le suddette competenze;
- 1 domanda aperta volta ad approfondire, grazie all'analisi delle opinioni e credenze dei futuri docenti, tali affermazioni.

Le 3 domande a risposta chiusa (Likert 1-5) sono state analizzate attraverso statistiche descrittive, mentre la domanda aperta valutata da 2 ricercatori che hanno applicato, in maniera indipendente, un sistema categoriale creati ad hoc¹, confrontandosi fino a raggiungere un accordo totale sui casi dubbi.

4. Analisi dei dati

L'attività di peer-feedback è stata complessivamente considerata come efficace dagli studenti (Fig. 1), in particolare nello sviluppare competenze fondamentali per un docente riflessivo, sia per quanto riguarda la *dimensione metariflessiva*, con l'affinamento del proprio senso critico (M=4,17) ed il ripensamento cognitivo sulle proprie aree di sviluppo (M=4), sia per quanto riguarda gli apprendimenti *disci-*

1 Causa limitato numero di caratteri previsti dalle norme editoriali, il sistema di categorizzazione della domanda aperta verrà esplicitato in una prossima pubblicazione.

plinari e professionalizzanti, apprendendo informazioni utili legate ai temi oggetto dei prodotti (M=3,77) e accrescendo il proprio bagaglio professionale (M=3,88).



Fig. 1: Utilità del peer feedback nell'acquisizione di competenze riflessive

Nonostante gli studenti riconoscano l'utilità di entrambe le attività valutative ai fini dell'acquisizione di competenze riflessive utili nel contesto formativo e lavorativo (Fig. 2), si sottolinea come il 95% ritenga che il fornire feedback sia stato estremamente utile, contro il 67% che considera il ricevere feedback come "molto/moltissimo" utile. Ricevere feedback dai pari appare un utile strumento riflessivo in grado di ampliare il proprio punto di vista, facendo riflettere il gruppo su criticità e aree di miglioramento del proprio artefatto.

Spesso si rischia di acquisire una specie di 'tunnel vision' nel corso della creazione del progetto. Il feedback dei colleghi ha evidenziato aspetti di cui non mi sarei mai accorta, per questo è molto utile ricevere dei pareri da colleghi che con occhio esterno possano far notare ciò che è migliorabile; Il contributo dei colleghi è davvero prezioso: ti danno il loro parere, le loro critiche costruttive e il loro apprezzamento. Ti dà quella carica in più per fare ancora meglio il tuo lavoro.

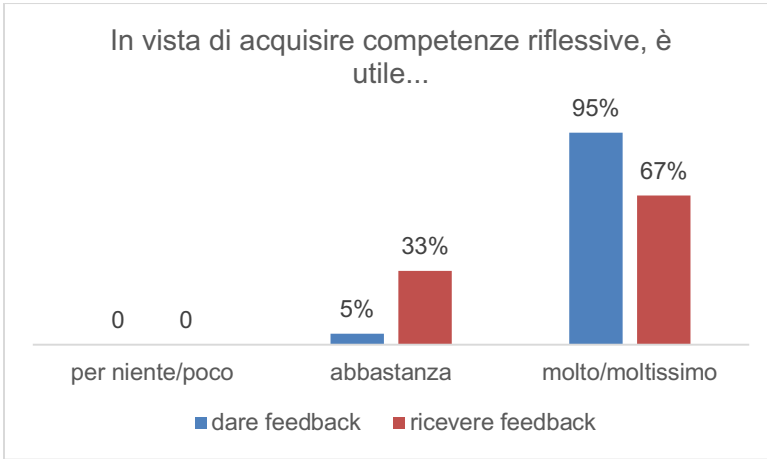


Fig. 2: Utilità del dare e del ricevere feedback dai colleghi nell'acquisizione di competenze riflessive

Le principali motivazioni di chi ritiene maggiormente utile offrire feedback riguardano il fatto che il processo di valutazione del lavoro altrui stimoli il ripensamento sul proprio artefatto, faccia acquisire competenze valutative e di *soft skill*, stimoli un processo di autovalutazione non solo sul prodotto, ma anche su se stessi in quanto futuri docenti:

“Valutare il lavoro degli altri offre la possibilità di guardare con occhio critico quanto fatto da un altro gruppo: può essere qualcosa di molto diverso dal proprio, si possono trovare spunti di riflessione, aggiunte, punti di vista, differenze nella presentazione del lavoro, tutte cose che favoriscono miglioramenti del proprio artefatto e di quelli futuri”;

“È stata un'attività professionalizzante, parte del mio lavoro di docente sarà saper valutare quindi è importante esercitare questa competenza”;

“Ritengo che in qualsiasi contesto lavorativo sia sempre di estrema utilità confrontarsi costruttivamente, mettersi in discussione attraverso il confronto con i punti di vista altrui, non solo per ampliare le proprie conoscenze e le proprie competenze e per migliorare il proprio spirito critico, la riflessione su sé stessi, più difficile da affrontare, ma anche per instaurare proficui rapporti collaborativi a livello professionale”.

5. Alcune considerazioni sui risultati

Nel complesso ed in linea con la letteratura scientifica (Nicol, Serbati, Grion, 2019; Strijbos, Sluijsmans, 2010; Topping, 2017), le analisi delle risposte degli studenti mostrano come l'attività di peer feedback, ed in particolare l'offrire commenti e suggerimenti ai colleghi confrontandosi e co-costruendo il feedback (Li,

Grion, 2019), abbia contribuito a stimolare la riflessione metacognitiva sulle proprie pratiche, insieme a competenze trasversali professionalizzanti, quali il pensiero critico, il problem solving, la comunicazione e collaborazione con gli altri, confermando il ruolo del peer feedback in quanto valido dispositivo riflessivo (Grion, Tino, 2018; Lynch, McNamara, Seery, 2012; Wen, Tsai, 2006) per i futuri docenti.

Bibliografia

- Grion V., Tino C. (2018). Verso una “valutazione sostenibile” all’università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 38-55.
- Li L., Grion V. (2019). The Power of Giving Feedback and Receiving Feedback in Peer Assessment. *All Ireland Journal of Higher Education*, 11(2), 1-17.
- Lynch R., McNamara P. M., Seery N. (2012). Promoting deep learning in a teacher education programme through self- and peer-assessment and feedback. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 179-197.
- Nicol D., Serbati A., Grion V. (2019). Competence Development and Portfolios: Promoting Reflection through Peer Review. *All Ireland Journal of Higher Education*, 11(2), 1-13.
- Paavola S., Engeström R., Hakkarainen K. (2010). Trialogical approach as a new form of mediation. In A. Morsh, A. Moen, S. Paavola (Eds.), *Collaborative knowledge creation: Practices, tools, and concepts* (pp. 9-23). Rotterdam-Boston-Taipei: Sense.
- Pescheux M. (2007). *Analyse des pratiques enseignantes en FLE/S. Mémento pour une ergonomie didactique du FLE*. Paris: L’Harmattan.
- Sansone N., Bortolotti I., Fabbri M. (2021). Il peer-assessment nella formazione insegnanti: accorgimenti e ricadute. *Education Sciences and Society*, 12(2), 444-460.
- Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Strijbos J.V., Sluijsmans D. (2010). Unraveling peer assessment: methodological, functional and conceptual developments. *Learning and Instruction*, 20, 265-269.
- Topping K.J. (2017). Peer Assessment: Learning by Judging and Discussing the Work of Other Learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 1-17.
- Wen M.L., Tsai C. (2006). University Students’ Perceptions of and Attitudes Toward (Online) Peer Assessment. *Higher Education*, 51, 27-44.

Per una nuova cittadinanza digitale tra nuove competenze, metaverso, merito e inclusione

Alessio Fabiano

*Ricercatore - Università degli Studi della Basilicata
alessio.fabiano@unibas.it*

1. Il Metaverso in ambito educativo: mediazione tra spazio virtuale e impatto reale

Questo lavoro rappresenta una prima ipotesi di ricerca sull'impatto del Metaverso in ambito educativo. Le nuove tecnologie e il digitale, dopo la Pandemia da Covid 19, hanno accelerato la nascita di un nuovo paradigma educativo nella scuola italiana. Didattica a distanza, didattica digitale integrata, intelligenza artificiale hanno pervaso in maniera significativa le nostre aule scolastiche ponendo al centro della riflessione scientifica un nuovo modo di fare scuola. La competenza digitale di studenti, insegnanti e genitori è diventata sempre di più il centro da cui partire per vivere in pienezza lo spirito di una società sempre più pervasa dal digitale. Come si pone la scuola italiana rispetto a questo tema e quali sono le azioni messe in campo a partire dalle risorse del PNRR?

In questa riflessione si cercherà di delineare le soluzioni che le scuole potrebbero adottare per rendere le proprie aule sempre più digitali e inclusive sperimentando anche nuovi spazi e nuovi ambienti di apprendimento anche attraverso il Metaverso.

La pubblicità lanciata da Meta (2022) sull'impatto del Metaverso nelle nostre vite può rappresentare un punto di rottura col passato anche in ambito educativo. Ormai da anni le tecnologie, ma soprattutto il digitale, rappresentano una sfida e un'opportunità che la scuola necessariamente deve cogliere per promuovere lo sviluppo delle competenze chiave, digitali, trasversali.

Il Metaverso rappresenta, quindi, l'ultimo gradino di una scala evolutiva digitale in cui la dimensione comunicativa diventa per la prima volta coinvolgente e interattiva offrendo agli utenti un'esperienza completa e totalmente immersiva.

All'interno del Metaverso stanno nascendo i "sottoversi" (sub-verses) di settore, tra i quali anche quello che riguarda i processi educativi (Eduverse).

Moltissime saranno le piattaforme che si svilupperanno nei prossimi anni con l'ambizione di rendere le opportunità di apprendimento basate sulle tecnologie, flessibili, personalizzabili, disponibili e accessibili a tutti in una condizione di maggiore uguaglianza rispetto a quella finora realizzatasi all'interno delle tradizionali aule scolastiche.

2. Un nuovo paradigma educativo tra nuove competenze digitali, merito e inclusione: la strada italiana

L'impatto delle nuove tecnologie e del digitale non solo ha trasformato le nostre vite, le nostre relazioni e le nostre interazioni, ma ha profondamente trasformato la scuola, gli spazi di apprendimento, il setting formativo e la relazione educativa. Gli ultimi vent'anni abbiamo assistito in Italia a questo lungo e graduale processo trasformativo al quale le Istituzioni hanno contribuito con finanziamenti europei per l'acquisto di dotazione tecnologica e per la formazione digitale degli insegnanti.

Tanto è fatto, ma tanto è da fare partendo appunto dal Piano Nazionale Scuola Digitale (2015) approvato a supporto delle innovazioni metodologico-didattiche elaborate con la Legge della "Buona Scuola" (2015).

Con decreto del Ministro dell'istruzione n. 161 del 14 giugno 2022 è stato adottato il Piano Scuola 4.0. Il Piano è previsto dal PNRR quale strumento di sintesi e accompagnamento all'attuazione delle relative linee di investimento e intende fornire un supporto alle azioni che saranno realizzate dalle istituzioni scolastiche nel rispetto della propria autonomia didattica, gestionale e organizzativa.

La denominazione "Scuola 4.0" discende proprio dalla finalità della misura di realizzare ambienti di apprendimento ibridi, che possano fondere le potenzialità educative e didattiche degli spazi fisici concepiti in modo innovativo e degli ambienti digitali¹.

Emerge chiaramente da questi documenti che abilità e conoscenze digitali siano essenziali nel processo educativo anche verificare in contest globale e digitale la credibilità e l'affidabilità delle fonti dei dati, delle informazioni e dei contenuti digitali. Diventa indispensabile, a partire dalla scuola dell'infanzia, imparare ad interagire e individuare i mezzi e le forme di comunicazione digitali appropriati per un determinato contesto, partecipare al dibattito pubblico attraverso l'utilizzo di servizi digitali, ricercare opportunità di crescita personale e di cittadinanza partecipativa.

Queste indicazioni forniscono le indicazioni per sviluppare norme comportamentali digitali appropriate, riflettere sull'identità digitale, imparare a tutelare la riservatezza di dati sensibili e private, imparare ad evitare rischi per la salute e minacce al benessere personale e di comunità. Queste sono le competenze sulle quali la *Media and Information Literacy* si deve necessariamente concentrare e che comportano una serie di opportunità di carattere informativo, comunicazionale, di animazione, creativo e partecipativo (UNESCO, 2011).

La "Cittadinanza digitale" intesa come "la capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali" a partire dagli strumenti tecnologici, deve svilupparsi attraverso l'approccio media-educativo della *New Media Literacy* (Rivoltella, 2020). Ne deriva un'educazione alla cittadinanza digitale che abbia come pilastri il senso critico, la consapevolezza

1 <https://pnrr.istruzione.it/news/pubblicato-il-piano-scuola-4-0/>, 2022.

etica, la responsabilità (Fabbri, Soriani, 2021). L'obiettivo e la necessità di far sviluppare ed esercitare la cittadinanza digitale mira a stimolare *l'empowerment* dei cittadini per cogliere al meglio le opportunità espressive, creative, relazionali, informazionali e partecipative che i media e le ICT introducono nella società. In questa ottica molto importante per le scuole è il "DigComp 2.2: conoscenze, abilità e attitudini per ogni competenza" aggiornamento del 20 marzo 2022 del "DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe" del 2013, che fornisce gli strumenti operativi per far sviluppare la competenza digitale a scuola e le *digital soft skill*, ribadendo che essere native digitali (Prensky, 2001) per motivi anagrafici non significa essere competenti del digitale.

3. Dal metaverso all'eduverso: una nuova esperienza educativa?

Ma quali sono le opportunità e le criticità nel Metaverso e, soprattutto, nell'Eduverso?

"L'utilizzo del metaverso in ambito educativo costituisce un recente campo di esplorazione, l'eduverso" (Piano Scuola 4.0, 2022), che offre la possibilità di ottenere nuovi "spazi" di comunicazione sociale, maggiore libertà di creare e condividere, offerta di nuove esperienze didattiche immersive attraverso la virtualizzazione, creando un continuum educativo e scolastico fra lo spazio fisico e lo spazio virtuale per l'apprendimento, ovvero un ambiente di apprendimento *onlife*, dove per *onlife* intendiamo: "La dimensione vitale, relazionale, sociale e comunicativa, lavorativa ed economica, vista come frutto di una continua interazione tra la realtà materiale e analogica e la realtà virtuale e interattiva" (Treccani.it, 2022).

La promozione delle pedagogie innovative (Paniagua, Istance, 2018), e delle connesse metodologie didattiche costituisce, pertanto, "uno snodo importante del lavoro di progettazione didattica ed educativa per utilizzare tutto il potenziale degli ambienti di apprendimento trasformati e deve essere progettata contestualmente agli spazi, grazie a una leadership pedagogica che possa incoraggiare una cultura dell'apprendimento e dell'innovazione in tutta la scuola.

È necessario che la progettazione didattica, disciplinare e interdisciplinare, adotti il cambiamento progressivo del processo di insegnamento e declini la pluralità delle pedagogie innovative come l'apprendimento ibrido, pensiero computazionale, apprendimento esperienziale, insegnamento delle *multiliteracies* e *debate*, *gamification*, etc., lungo tutto il corso dell'anno scolastico, trasformando la classe in un ecosistema di interazione, condivisione, cooperazione, capace di integrare l'utilizzo proattivo delle tecnologie per il miglioramento dell'efficacia didattica e dei risultati di apprendimento" (Piano Scuola 4.0, 2022).

I cambiamenti innovativi e le nuove tecnologie digitali devono rappresentare anche un'occasione di riflessione e di cambiamento dei metodi e delle tecniche di valutazione degli apprendimenti in chiave formativa e motivazionale, partendo,

ad esempio, dal feedback in itinere, per monitorare e migliorare il processo di apprendimento e di insegnamento.

Bibliografia

- Colazzo S., Maragliano R. (2022). *Metaverso e realtà dell'educazione*. Roma: Studium.
- De Kerchove D.V. (2019). *L'intelligenza connettiva. L'avvento della Web Society*. Napoli: Aurelio De Laurentis Multimedia.
- Fabiano A. (2020). *Didattica digitale e inclusione nella scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.
- Ferri P., Moriggi S. (2018). *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*. Milano: Mondadori Università.
- Floridi L. (2014). *The Fourth Revolution. How the Infosphere is Reshaping Human Reality*. Oxford University Press.
- Gui M. (2019). *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?* Bologna: Il Mulino.
- Pasta S., Rivoltella P.C. (2022). *Crescere Onlife*. Brescia: Scholè.
- Prensky M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5).
- Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediatale*. Brescia: Scholè.
- Spadafora G. (2018). *Processi didattici per una nuova scuola democratica*. Roma: Anicia.
- https://fd.phwa.ch/wordpress/wp-content/uploads/2018/08/Paniagua_2018_Teachers-as-Designers-of-Learning-Environments.pdf, 2022
- <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg/>, 2022.
- <https://oeb.global/oeb-insights/the-metaverse-in-education/>, 2022.
- [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf), 2022.
- <https://www.meta.com/it/>, 2022.
- <https://www.nvidia.com/it-it/>, 2022.
- <https://pnrr.istruzione.it/news /published-the-school-plan-4-0/>, 2022.
- <https://www.pwc.com/it/it/services/consulting/metaverso.html>
- <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>, 2022.
- <https://read.oecd-ilibrary.org/education/>, 2022
- <https://scuoladigitale.istruzione.it/pnsd/>, 2022.
- <https://www.techstar.it/>, 2022.
- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215520>, 2022.

La formazione dottorale tra *habitus* accademico e conoscenza tacita. Quali risorse e limiti per le transizioni professionali?

Andrea Galimberti

Ricercatore - Università degli Studi di Milano-Bicocca
andrea.galimberti1@unimib.it

1. Dottorato e competenze trasversali

La formazione dottorale sviluppa non solo competenze di ricerca, ma una pluralità di apprendimenti di non sempre facile identificazione (Gardner, Doore, 2020) il cui potenziale in termini di trasferibilità in più contesti lavorativi è stato posto in primo piano in anni recenti, visto il grande numero dei dottori di ricerca destinati a trovare occupazione in ambiti professionali extra-accademici (McAlpine et al., 2021).

In questo orizzonte, di fronte all'esistenza di disallineamenti con le aspettative del mercato (Haapakorpi, 2017), diverse scuole di dottorato hanno istituito specifici corsi dedicati alle competenze trasversali all'interno della propria offerta didattica, con l'intento di promuovere una pluralità di apprendimenti che potessero risultare significativi anche oltre le mura accademiche e di supportare la consapevolezza dei dottorandi su questo fronte. Si tratta di un fronte formativo aperto che deve confrontarsi con dati poco chiari circa la soddisfazione dei dottori di ricerca rispetto ai propri itinerari professionali extra-accademici, sia nel settore pubblico che privato (McAlpine et al., 2021). In una recente ricerca Skakni e colleghe (2021) hanno utilizzato il costrutto di "shock da cultura organizzativa" (*organisational culture shock*) per interpretare alcuni esiti di queste esperienze. I partecipanti allo studio hanno evidenziato tre sfide particolarmente critiche: l'operatività quotidiana sul posto di lavoro (ad esempio l'autonomia nel gestire il proprio lavoro o il livello di rigore relativo al proprio operato), la dimensione dei valori e lo status legato ai ruoli. Queste difficoltà – che non possono essere qui approfondite nel dettaglio – sono particolarmente interessanti e significative perché non si riferiscono a specifiche competenze mancanti (*mismatch*) o difficili da valorizzare (*over-skilling*), bensì a modi di percepire il nuovo ambito lavorativo che risultano disorientanti in relazione al precedente contesto accademico. Viene messa in luce una dimensione spesso sottovalutata nel discorso contemporaneo sulle competenze, ovvero quella rappresentata dalla conoscenza tacita (Galimberti, 2020).

2. Habitus accademico e conoscenza tacita

Il contesto accademico non rappresenta solamente un ambiente dove si apprendono contenuti tecnico-scientifici, ma una complessa articolazione di regole (esplicite e implicite), codici e pratiche. Durante il tempo trascorso nei dipartimenti e negli istituti di ricerca, gli studenti di dottorato vengono socializzati all'interno di una specifica cultura istituzionale (Musselin, 2007) e, allo stesso tempo, sviluppano un senso di appartenenza a una comunità scientifica, internalizzandone i valori e le norme (Gardner, Doore, 2020).

Il sapere acquisito implicitamente, che comprende apprendimenti variamente categorizzati come “esperienziali” (Reggio, 2011), “impliciti” (Reber, 1993), “pratici” o “non riflessivi” (Eraut, 2000), viene incorporato in specifici *habitus* caratterizzati da “un sistema di disposizioni durature e trasferibili che, integrando tutte le esperienze passate, funziona in ogni momento come una matrice delle percezioni, delle valutazioni e delle azioni” (Bourdieu 1972/2003, p. 211). Questi elementi, che dispiegano le traiettorie di apprendimento in una pluralità di direzioni e su una molteplicità di livelli, vengono poco tematizzati quando si tratta di mettere a fuoco le criticità relative alle transizioni professionali verso contesti extra-accademici. L'ingresso in una nuova organizzazione viene spesso prefigurato solo in termini di un adattamento basato su competenze specifiche (e pre-definite): si cerca una compatibilità che dovrebbe produrre un incontro soddisfacente tra candidato/a e contesto professionale, non considerando i molteplici modi in cui l'*habitus* professionale acquisito dialoga (o non dialoga) con quello di destinazione. La conoscenza tacita può rivelarsi una risorsa inaspettata durante le transizioni, così come costituire un ostacolo disorientante. Da un lato, infatti, l'*habitus* “rende possibile la realizzazione di compiti infinitamente differenziati, grazie al trasferimento analogico degli schemi che permettono di risolvere i problemi aventi la stessa forma” (Id., p. 211), dall'altro gli assunti impliciti su cui esso si regge possono rivelarsi improvvisamente disfunzionali nel nuovo contesto (McAlpine, Amundsen, 2018). Queste improvvise difficoltà possono rappresentare momenti preziosi di apprendimento perché consentono di mettere in luce – per differenza – alcune conoscenze tacite che orientano le proprie premesse professionali e, dunque, di tematizzarle, vedendone sia i limiti che le possibilità di trasformazione e ricontestualizzazione in nuovi ambiti lavorativi. Si tratta di apprendimenti di secondo livello che interrogano il modo in cui è stata strutturata e costruita la propria esperienza e che da tempo sono parte del patrimonio pedagogico, si pensi, ad esempio, al concetto di “deuteroapprendimento” di Bateson (1972/1976) o al “*double loop learning*” di Argyris e Schön (1978/1998).

3. Conclusioni

In un orizzonte culturale saturato da una logica lineare e riduzionista, le transizioni professionali vengono spesso interpretate in termini di puro “*matching*”, con il ri-

schio di costruire discorsi meramente adattivi e relegare il sistema educativo a un rapporto di “subfornitura” rispetto alle esigenze di mercato. Questa visione si regge su una concezione ampiamente diffusa di competenza-merce (Han, 2009) che equipara i risultati dei processi di apprendimento a oggetti predefiniti, sempre disponibili una volta acquisiti e, dunque, facilmente trasportabili da un luogo all’altro (Cepollaro, 2008). Teorizzazioni più complesse pongono in risalto, invece, gli aspetti contestuali, relazionali e inevitabilmente contingenti di questo costrutto (Le Boterf, 1994), invitando a uno sguardo processuale. Da questa prospettiva mobilitare i propri apprendimenti tra ambiti differenti implica la necessità di una ricontestualizzazione, che può avvenire in modi più o meno fluidi e implicare differenti gradi di impegno riflessivo. In questa dinamica un ruolo decisivo è giocato dalla conoscenza tacita che, integrata nell’*habitus* organizzativo e nella propria relazione con il sapere maturato, rende possibile o ostacola questi processi di traslazione e di riconfigurazione. Nuove forme di apprendimento possono essere innescate in questo spazio di azione – che Bateson definiva con il termine “transcontestualità” (Bateson, 1976) – a condizione che individui e organizzazioni siano in grado di cogliere e comprendere questo potenziale.

La formazione dottorale rappresenta un luogo strategico dove iniziare a interpretare la “turbolenza” che caratterizza i movimenti transcontestuali non come sintomo di inadeguatezza o mancata preparazione (come il discorso dominante rischia di suggerire), bensì come possibilità di mettere in gioco il pensiero analogico e creativo. La necessità di considerare contemporaneamente lo scenario formativo e professionale di partenza (il dottorato), le caratteristiche di chi effettua la transizione e il contesto di destinazione richiede, infatti, un’attitudine alla connessione e alla valorizzazione delle differenze emergenti, oltre che la capacità di ingaggiarsi con i vincoli e le opportunità che da queste possono scaturire.

Bibliografia

- Argyris C., Schön D.A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley (trad. it.: *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini, Milano, 1998).
- Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: University of Chicago Press (trad. it.: **Verso un’ecologia della mente**, Adelphi, Milano, 1976).
- Bourdieu P. (1972). *Esquisse d’une théorie de la pratique*. Génève: Droz (trad. it.: *Per una teoria della pratica. Con tre studi di etnologia cabila*, Raffaello Cortina, Milano, 2005).
- Cepollaro G. (2008). *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini.
- Eraut M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional world. *British journal of educational psychology*, 70 (1), 113-136.
- Galimberti A. (2020). Lavoro e competenze, una relazione in divenire. Il ruolo della formazione tra istanze di equità, merito e richieste di mercato. In E. Mingione. (Ed.), *Lavoro: la grande trasformazione. L’impatto sociale del cambiamento del lavoro tra evoluzioni storiche e prospettive globali* (pp. 53-71). Milano: Feltrinelli.

- Gardner S.K., Doore S.A. (2020). Doctoral Student Socialization and Professional Pathways. In J.C. Weidman, L. DeAngelo (Eds.), *Socialization in Higher Education and the Early Career* (pp. 113-127). New York: Springer.
- Haapakorpi A. (2017). Doctorate Holders Outside the Academy in Finland: Academic Engagement and Industry-Specific Competence. *Journal of Education and Work*, 30 (1), 53-68.
- Han S. (2009). Competence: Commodification of Human Ability. In K. Illeris (Ed.), *International Perspectives on Competence Development* (pp. 56-68). London: Routledge.
- Le Boterf G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- McAlpine L., Skakni I., Inouye K. (2021). PhD careers beyond the traditional: integrating individual and structural factors for a richer account. *European Journal of Higher Education*, 11 (4), 365-385.
- Musselin C. (2007). Are Universities Specific Organisations? In G. Krücken, A. Kosmützky, M. Torca (Eds.), *Towards a Multiversity* (pp. 63-84). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Reber A.S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious*. Oxford: Oxford University Press.
- Reggio P. (2011). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Skakni I., Inouye K., McAlpine L. (2021). PhD holders entering non-academic workplaces: Organisational culture shock. *Studies in Higher Education*, 46 (3), 473-484.

La transizione al lavoro per gli studenti con disabilità/DSA. Il servizio di orientamento in uscita dell'Università degli studi di Bergamo

Mabel Giraldo

*Ricercatrice - Università degli Studi di Bergamo
mabel.giraldo@unibg.it*

1. Studenti con disabilità/DSA e istruzione superiore: una sfida-chiave

A partire dalla *Dichiarazione di Salamanca* (UNESCO, 1994), l'accesso e la partecipazione a percorsi di istruzione superiore (IS) da parte degli studenti con disabilità (ScD) e DSA rappresentano due delle principali sfide poste alle agende politiche internazionali ed europee (Shaw, 2021; Pavone, Bellacicco, Cinotti, 2019) quale via privilegiata per contrastare forme di discriminazione e sostenere efficacemente i processi di transizione al mercato del lavoro.

In Italia l'accesso ai percorsi di IS da parte degli ScD/DSA¹ ha rappresentato «il naturale completamento» del pionieristico processo di inclusione inaugurato a partire dagli anni Settanta (Pavone, 2018). Sebbene esistano differenze operative e geografiche tra le Università e sia documentata un'elevata frammentazione (Bellacicco, Pavone, 2020), si tratta di un processo consolidato che, sulla spinta della normativa nazionale, ha visto crescere progressivamente il numero di ScD/DSA negli Atenei per i quali sono erogati appositi Servizi per la Disabilità – che a livello locale possono assumere diverse denominazioni – al fine di garantire un supporto personalizzato, contrastare i fenomeni di *drop out* e facilitare l'accesso al mercato del lavoro (CNUDD, 2014; 2021).

Negli ultimi decenni, questo mandato programmatico è stato altresì accompagnato da un considerevole incremento di studi, nell'ambito della pedagogia speciale, ma non solo. In particolare, le ricerche hanno evidenziato che non solo il conseguimento di un titolo accademico riveste un ruolo strategico per l'acquisizione delle cosiddette *soft skill* (Hosp et al., 2014) e per la costruzione di un progetto di vita indipendente orientato alla ricerca di un lavoro remunerativo, soddisfacente e di qualità (Grigal et al., 2018), ma l'inserimento delle persone con disabilità nei contesti produttivi rappresenta anche un'opportunità per le stesse aziende in termini sia economici sia di assunzione di responsabilità e rafforzamento identitario (Friso, 2017; Sacchi, 2022).

1 Disciplinato dalle Leggi n. 390/1991, n. 104/1992 e n. 77/1999.

2. La questione (ancora) aperta della transizione al lavoro

Sebbene il quadro normativo sia attento a sostenere la partecipazione di ScD/DSA all'IS e la loro effettiva inclusione lavorativa², esiste ancora un problema di occupazione per i giovani con disabilità e permangono varie criticità nei processi di orientamento accademico e professionale (Goodall et al., 2022).

Recenti report UE evidenziano che, nel 2018, solamente il 30,9% dei giovani con disabilità ha avuto accesso a percorsi di IS (o equivalenti) – di cui il 29,4% ha completato il percorso di studi – e il 52% risulta occupato (EDE, 2020).

Tali criticità interessano anche l'Italia, in cui l'incremento quantitativo di ScD/DSA non ha trovato riscontro in un'adeguata riflessione sulla qualità degli *iter* accademici di questi soggetti (Guaraldi, Bellacicco, 2016). L'ultimo rapporto Anvur (2022) rileva che sono 36.816 gli ScD/DSA iscritti, nell'a.a. 2019-20, ai corsi di laurea e post-laurea e 3.589 coloro che hanno completato gli studi. Tuttavia, di questi ultimi non sono raccolti i tassi di occupazione. Secondo l'ISTAT (2022) solo un terzo dei laureati con disabilità ha avuto accesso ad almeno un lavoro al termine degli studi. Pertanto, nonostante gli Atenei italiani negli ultimi decenni abbiano cercato di rafforzare i processi di uscita degli ScD/DSA, l'IS sembra fallire nella sua missione di “ponte” verso il mercato del lavoro.

Tra le cause di questo fenomeno, le ricerche hanno evidenziato le seguenti barriere: 1. servizi di orientamento accademico e professionale che seguono due percorsi distinti e paralleli (Lombardi et al., 2018); 2. interventi scarsamente personalizzati (Biagioli, 2023), soprattutto nelle fasi di *outgoing* generalmente in capo ai servizi di Job Placement che, nella maggior parte dei casi, non dedicano un'attenzione progettuale/formativa specifica per ScD/DSA (Sheppard-Jones et al., 2015); 3. mancanza di adeguati accomodamenti ragionevoli e accessibilità di spazi/materiali (Grimes et al., 2018); 4. scarsa conoscenza della disabilità da parte di docenti, personale amministrativo e aziende, nonché la mancata comunicazione tra le istituzioni che a diverso titolo si occupano di orientamento e inclusione lavorativa (Strnadová et al., 2015).

Da qui, pertanto, l'urgenza di potenziare, nel più ampio ripensamento dell'IS (Magni, 2022), le competenze relative alla gestione della disabilità e la necessità di investire in modelli e servizi innovativi dedicati alle fasi di *outgoing* (ANVUR, 2022) volti a supportare il processo di transizione al mondo del lavoro per gli ScD/DSA (Cabral et al., 2015), più attenti ai bisogni specifici di questa popolazione.

2 Legge n. 68/1999, Legge Delega n. 183/2014 e D.lgs. n. 150/2015 e n. 151/2015 (cfr. Sacchi, 2022).

3. Il servizio di orientamento in uscita di UNIBG

Alla luce dello stato dell'arte e delle relative criticità che ancora caratterizzano la transizione al mondo del lavoro per gli ScD/DSA, l'Università degli studi di Bergamo (UNIBG), nell'ambito della Delega alle politiche su disabilità e diversità e in ottemperanza del DM n. 752 del 30 giugno 2021, ha attivato, nell'a.a. 2022-23, un servizio di orientamento di uscita specificamente dedicato a ScD/DSA. In capo ai Servizi per le disabilità e DSA, il servizio è finalizzato a progettare, coordinare e integrare le azioni di orientamento accademico e professionale allo scopo di realizzare piani personalizzati di transizione lavorativa (e relative azioni) rispondenti a bisogni, desideri e aspirazioni della persona e nell'ottica della promozione del suo progetto di vita.

Si riportano, di seguito, il percorso di attivazione istituzionale e le prime azioni promosse dall'Ateneo orobico per rendere organizzativamente sostenibile il servizio.

Percorso di attivazione istituzionale (finora compiuto)

1. *Avvio*: reclutamento del tutor specializzato e costituzione del gruppo di lavoro³ che ha assunto il ruolo di ideazione del modello e relativi strumenti operativi e di promozione del servizio, condividendolo con i ruoli istituzionali UNIBG di riferimento e con i responsabili a livello locale.
2. *Indagine preliminare*: analisi critica delle politiche e della letteratura in materia di transizione lavorativa degli ScD/DSA e raccolta delle esperienze condotte negli Atenei italiani.
3. *Elaborazione del modello teorico-operativo*: sviluppo del modello teorico-operativo e dei relativi strumenti adottando la prospettiva ecosistemica (OMS, 2001).
4. *Sperimentazione del modello*: avvio effettivo del servizio e relative azioni (Tab. 1).

3 Il gruppo è costituito da: Delegata alle politiche per la disabilità e la diversità, due ricercatori e il tutor specializzato reclutato.

Livello di intervento	Azioni
UNIBG	<ul style="list-style-type: none"> • Creare un <i>networking</i> tra aziende, agenzie per il lavoro e i servizi presenti sul territorio* • Tracciare la carriera dello studente con disabilità durante e dopo la laurea
Studente con disabilità/DSA	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mentorship</i> individualizzata* • Incontri con testimonial (storie di successo)* • Laboratori pratici sulle tematiche afferenti all'inclusione lavorativa delle persone con disabilità* • <i>Career Day</i>
Azienda	<ul style="list-style-type: none"> • Supportare l'azienda nelle fasi di <i>recruitment</i>, <i>hiring</i> e nel processo di inserimento lavorativo (<i>counseling</i> per le aziende)* • Sensibilizzare le aziende rispetto alle tematiche inerenti al rapporto disabilità e lavoro • <i>Career Day</i>

*Azioni condotte nell'a.a. 2022-23

Tab. 1: Principali *task* del Servizio di orientamento in uscita UNIBG

Come da ipotesi progettuale, seguiranno le seguenti fasi: valutazione e monitoraggio (intermedi); innovazione istituzionale e messa a regime del servizio; valutazione e monitoraggio (finali).

Bibliografia

- ANVUR (2022). *Gli studenti con disabilità e dsa nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare*. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/Gli-studenti-con-disabilita%CC%80-e-DSA-nelle-universita%CC%80-italiane-Una-risorsa-da-valorizzare-ANVUR.pdf>
- Bellacicco R., Guaraldi G. (2016). Quando la barriera è nei dati... Il *repository* di UNIMORE per monitorare le carriere universitarie degli studenti con Bisogni Educativi Speciali. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 15(1), 54-63.
- Biagioli R. (2023). *L'orientamento formativo. Modelli pedagogici e prospettive didattiche*. Milano: ETS.
- Cabral L.S.A., Mendes E.G., De Anna L., Ebersold S. (2015). Academic and professional guidance for tertiary students with disabilities: Gathering best practices throughout European universities. *Open Journal of Social Sciences*, 3(9), 48-59.
- CNUDD (2014). *Linee Guida CNUDD*. www.cnudd.it
- CNUDD (2021). *Cultura del lavoro inclusivo. Visione, strategie, proposte*. <https://www.cruil.it/documenti/54/New-category/873/MANIFESTO.doc>
- European Disability Expertise (EDE) (2020). *Statistics on Persons with Disabilities* (2018). <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo: percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini e Associati.
- Goodall G., Mjøen O.M., Witsø A.E., Horghagen S., Kvam L. (2022). Barriers and Facilitators in the Transition from Higher Education to Employment for Students With Disabilities: A Rapid Systematic Review. *Frontiers in Education*, 7, 882066.
- Grigal M., Papay C., Smith F., Hart D., Verbeck R. (2018). Experiences that predict em-

- ployment for students with intellectual and developmental disabilities in federally funded higher education programs. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(1), 17-28.
- Grimes S., Southgate E., Scevak J., Buchanan R. (2018). University student perspectives on institutional non-disclosure of disability and learning challenges: Reasons for staying invisible. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 639-655.
- Hosp J.L., Hensley K., Huddle S.M., Ford J.W. (2014). Using curriculum-based measures with postsecondary students with intellectual and developmental disabilities. *Remedial and Special Education*, 35(4), 247-257.
- ISTAT (2022). *Rapporto annuale 2022. La situazione del Paese*. Roma: ISTAT.
- Lombardi A., Gelbar N., Dukes III L.L., Kowitz J., Wei Y., Madaus J., ... Faggella-Luby M. (2018). Higher education and disability: A systematic review of assessment instruments designed for students, faculty, and staff. *Journal of Diversity in Higher Education*, 11(1), 34-50.
- Magni F.E. (2023). *L'università e il rilancio della formazione terziaria. Nuovi paradigmi culturali*. Roma: Studium.
- Pavone M., Bellacicco R., Cinotti A. (2019). The Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education 25 Years since the Salamanca Statement: Overview and Highlights. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 124-140.
- Sacchi F. (2022). *Disabilità al lavoro. Il responsabile per l'inserimento lavorativo delle persone con disabilità*. Roma: Studium.
- Shaw A. (2021). Inclusion of disabled Higher Education students: why are we not there yet?. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19.
- Sheppard-Jones K., Kleinert H.L., Druckemiller W., Ray M.K. (2015). Students with intellectual disability in higher education: Adult service provider perspectives. *Intellectual and developmental disabilities*, 53(2), 120-128.
- Strnadová I., Hájková V., Květoňová L. (2015). Voices of university students with disabilities: Inclusive education on the tertiary level—A reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education*, 19, 1080-1095.

Tecnologie radicali e formazione delle nuove generazioni. Il contributo dell'esperienza estetica

Emanuela Guarcello

Ricercatrice - Università degli Studi di Torino
emanuela.guarcello@unito.it

1. Formare a una relazione critica con le tecnologie radicali

La massiccia diffusione delle tecnologie radicali (AITs) pervade e compenetra la vita quotidiana (Floridi, 2009) portandovi enormi potenzialità ma al contempo aprendovi ampi spazi di problematicità (Malavasi, 2019; Rasetti, 2018; Revelli, 2020). Sebbene sia innegabile la complessità del rapporto attuale uomo-tecnologie, è proprio grazie a questo stesso rapporto – il rapporto uomo-tecnica – che l'essere umano originariamente ha dato avvio e coltivato uno straordinario processo di umanizzazione di sé e del mondo naturale (Ferraris, 2021; Visconti, Capozzi, Ferraris, 2022; Remotti, 2011).

Nonostante questa originaria funzione umanizzante sia ancora potenzialmente del tutto viva, l'evoluzione attuale delle tecnologie ne pone in primo piano non solo gli spazi di problematicità, ma anche i veri e propri rischi, le pericolosità e le derive. *Derive* connesse, da un lato, al sempre più illimitato potere dell'essere umano di utilizzare le tecnologie per la distruzione di sé e della natura così come per il superamento indiscriminato dei confini della condizione umana (Borgna, 2022; Turing, 1950). *Derive* connesse, dall'altro lato, all'eventualità catastrofista di una sopraffazione delle macchine, che arrivi fino – con parole arendtiane – a destituire l'uomo della sua stessa statura umana (Arendt, 1963; Sorrentino, 2004).

Ne consegue quindi una importante e urgente *necessità formativa* (Malavasi, 2019; Panciroli, Rivoltella, Gabbrielli, Zawacki Richter, 2020). L'essere umano è chiamato fin da subito a educarsi mano a mano specificamente alla capacità di “discernimento” (Malavasi, 2019, p. 39) necessaria per contenere tali derive e per cogliere ancora nella tecnica (ora AIT) un'occasione di umanizzazione di sé e del mondo naturale. Si tratta di una formazione – questa è la proposta che si intende avanzare – che accompagni precocemente e in modo esteso, universale le nuove generazioni fin a partire dalla scuola primaria a coltivare particolari qualità umane. Le qualità del *pensiero* e del *giudizio critici* (Arendt, 1978; Nosari, Guarcello, 2022; Schleicher, 2020; Unesco, 2021) necessarie alla guida e all'orientamento riflessivo, critico ed etico delle nuove tecnologie dell'intelligenza artificiale (AITs), affinché esse rimangano a servizio del fiorire dell'umano. Tecnologie che, con Pierluigi Malavasi, “rappresentano” peraltro “uno degli ambiti più promettenti dove attuare l'educazione del futuro” (2019, p. 135).

2. Valore formativo delle esperienze estetiche

Questa formazione precoce può trovare nelle esperienze estetiche, in particolar modo riferite alle arti visive e pittoriche, un'opportunità particolarmente promettente. Le esperienze estetico-visive esercitano, infatti, nei bambini una particolare forma di sentire che è condizione di possibilità per un orientamento riflessivo, critico ed etico delle nuove tecnologie. Un sentire che è possibile configurare entro due diversi profili: il profilo di un sentire comprensivo e integrale e il profilo di un sentire critico e creativo.

In particolare, in relazione al profilo del *sentire comprensivo e integrale* quelle estetico-visive sono, come da lezione deweyana (2017), esperienze “in senso figurato” grazie alle quali la funzione originaria della significatività umana (ossia la funzione unificante, che restituisce il senso integrale dell'esperienza) è perfezionata e portata a compimento. Una significatività che l'arte illumina rileggendo in prospettiva comprensiva ciò che l'essere umano cognitivamente scompone.

Una prospettiva comprensiva che – passando al profilo del *sentire critico e creativo* – non può configurarsi al di fuori di un processo di problematizzazione che è nuovamente la stessa esperienza estetica a promuovere. L'incontro con il “motivo estetico” infatti permette, con le parole di Giovanni Maria Bertin, di “valorizzare il momento della problematicità costitutiva dell'umano [...] [di] combattere le forze che tendono [...] ad appiattirlo, a ridurlo, a standardizzarlo” (1974, p. 225). “Il motivo estetico può” infatti “esercitare”, scrivono Maurizio Fabbri e Tiziana Pironi, “una funzione positiva per la comprensione e il potenziamento dell'esperienza [...] culturale” (2020, p. 78), soprattutto nei suoi spazi e snodi problematici, di rischio e di pericolosità, mettendoli sotto esame e facendo fare esperienza di esplorazione, con Massimo Baldacci, di “punti di vista inediti sulla realtà” (2014, p. 64).

3. Esperienze estetico-visive generate con intelligenza artificiale

Tra le esperienze estetico-visive che esercitano nei bambini questa forma di sentire (comprensiva e integrale, critica e creativa), una si offre come particolarmente promettente. Un'esperienza che per eccellenza può esercitare il sentire dei bambini in merito al rapporto tra essere umano e AITs e può farlo non solo evocando questo stesso rapporto, ma facendone fare esperienza attiva e personale. Si tratta dell'esperienza di *digital art* realizzata attraverso programmi di generazione di immagini (Previtali, 2021).

Questa esperienza estetica non è totalmente assente nel panorama scolastico. È però per lo più confinata (come accade in generale per tutte le AITs portate nella scuola) entro specifici ambiti disciplinari, in particolar modo connessi alle aree scientifiche e STEM (Monteith, Noyce, Zhang, 2022) o alle discipline tecnico-artistiche (Li, Zhang, 2022), e soprattutto rivolte alla scuola secondaria. Si pensi, ad esempio, alla *polynomiography* utilizzata per insegnare matematica e geo-

metria (Russo, 2011) o ai labirinti digitali utilizzati per esercitare abilità logico-deduttive.

Ancora meno esplorato è invece l'allestimento di questa esperienza estetica al fine di esercitare trans-disciplinariamente i bambini e le bambine di scuola primaria a un incontro critico e creativo con le AITs (Freire, 2014). Un incontro – attualmente oggetto di ricerca all'interno del progetto internazionale C-AIR – che non voglia istruire rispetto a uno specifico ambito di conoscenza, quanto piuttosto far fare ai bambini (deweyanamente) una esperienza autenticamente educativa. Ossia un'esperienza di discernimento, riflessione, confronto critico, discussione e deliberazione concertata (Balzola, Rosa, 2019; Balzola, 2021) in merito al tema sollevato dall'immagine artistica (tema riconducibile al rapporto con le AITs). Ma non solo.

Anche l'esperienza – questa, sì, straordinaria – dell'originaria e ancora del tutto attuale capacità dell'uomo di concepire e progettare – pensando anche ai futuri professionali degli attuali bambini di scuola primaria – “congegni” tecnici specificamente volti a generare nuove possibilità di umanizzazione dell'esistenza. Un'umanizzazione che peraltro ha preso avvio proprio grazie a quelle “stesse” tecniche – tecniche di “esteriorizzazione della mano”, direbbe André Leroi-Gourhan (2018) – che, fin dai tempi della grotta di Lascaux (Bataille, 2007), hanno accompagnato l'uomo per millenni verso una straordinaria esperienza di espansione della vita in senso umano.

Bibliografia

- Arendt H. (1963). *Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil*. New York: Viking Compass Book.
- Arendt H. (1978). *The life of the mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco-Angeli.
- Balzola A. (2021). *Edu-Action. 70 tesi su come e perché cambiare i modelli educativi nell'era digitale*. Milano: Meltemi.
- Balzola A., Rosa P. (2019). *L'arte fuori di sé*. Milano: Feltrinelli.
- Bataille G. (2007). *Lascaux. La nascita dell'arte*. Milano: Mimesis. (ed. or. 1955).
- Bertin G.M. (1974). *L'ideale estetico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borgna P. (2022). Macchine pensanti, macchine per pensare. In R. Grimaldi (Ed.), *La società dei robot* (pp. 65-74). Milano: Mondadori.
- Dewey J. (2017). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica. (ed. or. 1934).
- Fabbri M., Pironi T. (2020). *Educare alla ricerca. Giovanni Maria Bertin precursore del pensiero della complessità*. Roma: Studium.
- Ferraris M. (2021). *Documanità. Filosofia del mondo nuovo*. Roma-Bari: Laterza.
- Floridi L. (2009). *Infosfera. Etica e filosofia nell'età dell'informazione*. Torino: Giappichelli.
- Li J., Zhang B. (2022). The Application of Artificial Intelligence Technology. *Art, 1*, 1-10.
- Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.

- Leroi-Gourhan A. (2018). *Il gesto e la parola. Tecnica e linguaggio* (Vol. 1). Milano-Udine: Mimesis. (ed. or. 1964).
- Malavasi P. (2019). *Educare Robot?* Milano: Vita e pensiero.
- Monteith B., Noyce P., Zhang P. (2022). Teaching Artificial Intelligence through the Arts in Beijing. *Science Teacher*, 89(5), 42-49.
- Nosari S., Guarcello E. (2022). La “questione skills” per una nuova configurazione dell’umano. *QTimes*, 2, 85-96.
- Panciroli C., Rivoltella P.C., Gabbrielli M., Zawacki Richter O. (2020). Artificial Intelligence and education: new research perspectives. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(3), 1-12.
- Previtali G. (2021). *Educazione visuale*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Rasetti M. (2018). Tra l’uomo e l’intelligenza artificiale c’è una sola sfida: ed è etica, non tecnologica. *Milano Finanza*, 242, 8-9.
- Remotti F. (2011). *Cultura. Dalla complessità all’impoverimento*. Urbino: Laterza.
- Revelli M. (2020). *Umano, inumano, postumano*. Torino: Einaudi.
- Russo A. (2011). *Pedagogisti allo specchio*. Roma: Nuova Cultura.
- Schleicher A. (2020). *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo*. Bologna: il Mulino.
- Sorrentino V. (2004). Introduzione. In Id. (Ed.), *Verità e politica. La conquista dello spazio e la statura dell’uomo* (pp. 7-25). Torino: Bollati Boringhieri (ed. or. 1968).
- Turing A.M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, (LIX)236, 433-460.
- Unesco (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. Paris: Unesco.
- Visconti F., Capozzi R., Ferraris M. (2022). «Architesture». *Attorno all’architettura*. Siracusa: LetteraVentidue.

Formare in azienda: strategie e modelli per valorizzare il capitale umano

Iolanda Sara Iannotta

Ricercatrice (RTDa) - Università degli Studi di Salerno
iiannotta@unisa.it

Rosanna Tammaro

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Salerno
rtammaro@unisa.it

1. Cornice della riflessione

Gli eventi legati alla crisi pandemica e post-pandemica hanno causato significativi mutamenti nel mercato del lavoro, velocizzando, anche per indifferibile bisogno, i processi di transizione digitale. Del resto, già prima, il paradigma Industria 4.0, che intende promuovere l'automazione industriale, grazie all'integrazione di nuove tecnologie produttive per migliorare le condizioni di lavoro, la produttività e la qualità della produzione (Hermann, Pentek, Otto, 2016), aveva avviato una serie di cambiamenti su piani differenti, dal mondo delle imprese a quello più ampio della società nel suo insieme. Fra le azioni più significative del recente passato, il quadro di intervento promosso dall'Unione Europea *Next Generation EU* (NGEU) si propone di ridisegnare le economie degli Stati membri. Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) affronta, infatti, una delle sfide più significative in tema di formazione degli adulti e *lifelong*, condivise fra i Paesi dell'Unione nei sette *Flagship programs*, le aree di intervento in cui saranno investiti i fondi resi disponibili dalla Comunità Europea per riparare ai danni determinati dalla Pandemia da COVID-19. Si tratta della proposta di riqualificazione e aggiornamento: *reskill*, al fine di sviluppare nuove competenze nella figura professionale o nel lavoratore e *upskill*, allo scopo di riqualificare e potenziare le competenze, anche nell'ottica di un reinserimento lavorativo. Dall'*Annual Sustainable Growth Survey 2022* emerge che occorre completare gli sforzi in questa direzione, attraverso una riforma dei sistemi di educazione e formazione, in particolare per la promozione delle competenze digitali. Nei propositi condivisi dalla Commissione Europea, entro il 2025, almeno il 70% dei cittadini UE appartenenti alla fascia di età compresa fra 16-74 anni dovrà possedere conoscenze digitali di base. Ulteriori obiettivi riguardano la quota di ragazzi che non possiede conoscenze digitali sotto la soglia minima e la quota di studenti, provenienti da istituti tecnici, che troveranno lavoro una volta diplomati e che riceveranno istruzione e addestramento all'interno dell'azienda (MISE, 2021). Le azioni, in prospettiva *lifelong learning*, permetteranno

al Paese, in particolare alle PMI e alle microimprese italiane, di ripartire in produttività e di lavorare sulla competitività (MISE, 2021).

2. *Lifelong Learning* e formazione degli adulti

La formazione professionale ha una funzione strategica all'interno dell'azienda, adattandosi alla società e adottando metodologie e tecnologie innovative (Pedone, 2021). Inoltre, sebbene il PNRR presenti numerosi elementi di criticità nell'approccio alla formazione continua (Robasto, 2022), poiché, come già detto, ne parla in termini di "istruzione e *addestramento* all'interno dell'azienda" (MISE, 2021, p. 49), la considera uno dei suoi *asset* principali. Il focus, ancora una volta, si sposta sulla promozione delle competenze "in particolare quelle digitali, tecniche e scientifiche" le quali [n.d.r.] "miglioreranno la mobilità dei lavoratori e forniranno loro le capacità di raccogliere le future sfide del mercato del lavoro" (MISE, 2021, p. 202). In particolare, la formazione degli adulti che si riferisce a una serie di attività di apprendimento, formali e informali, intraprese dagli adulti dopo aver lasciato l'istruzione e la formazione iniziale, ha l'importante funzione di favorire la coesione sociale attraverso la partecipazione attiva alla vita sociale. Lo scopo è diffondere una nuova cultura dell'apprendimento, che riconosce e promuove l'importanza delle competenze di base per tutti e dell'acquisizione continua di conoscenze, abilità e competenze pertinenti, a tutti i livelli, all'interno di contesti di apprendimento formali, non formali e informali, lungo tutto l'arco della vita, come si legge nella nuova Agenda Europea per l'educazione degli adulti 2021-2030 (Consiglio Europeo, 2021). Se ci soffermiamo in particolare sulla formazione nel luogo di lavoro, questo specifico contesto è particolarmente complesso poiché l'apprendimento di valori, compiti e comportamenti è imprescindibile per il dipendente: costituisce la base delle *performance*, è fattore di realizzazione del business aziendale ed elemento per la crescita professionale e personale di chi lavora. La formazione all'interno di un'azienda non è un processo spontaneo o automatico, che consegue direttamente dalle azioni che hanno luogo in uno spazio o ambiente definito. Al contrario, occorre considerarla come "l'insieme dei processi che contribuiscono alla produzione di conoscenze, direttamente o indirettamente connesse alla attività produttiva ed al suo sviluppo" (Federighi, 2012, p. 18) e che producono dei cambiamenti negli individui.

3. Modelli di formazione in azienda

In che modo, durante le attività lavorative, si acquisiscono (e si producono) conoscenze, abilità e competenze? Qual è il modo migliore di gestire le attività formative per il lavoratore da parte dell'impresa? Sono queste alcune delle domande che ci siamo poste prima di affrontare il nostro caso studio, nato da una partnership con un'azienda del territorio con la quale è stato scritto, e approvato, un dot-

torato di ricerca su tematiche dell'innovazione PON "Ricerca e Innovazione 2014-2020", Azione IV.4. Il confronto con la letteratura di settore ci restituisce un quadro che proviamo a sintetizzare; essenzialmente, in ambito aziendale è possibile proporre esperienze formative che si collocano negli approcci del *Situated Learning*, dell'*Experiential Learning* e del *Work-based Learning*. Quando si parla di *Situated Learning* l'apprendimento è collocato all'interno di specifiche situazioni e forme di compartecipazione sociale (Lave, Wenger, 2006/1991) e sostanzialmente significa "acquisire la capacità di utilizzare in maniera competente gli strumenti, materiali e concettuali, disponibili in un determinato contesto" (Bonaiuti, 2013, p. 339). Per l'*Experiential Learning* conoscenze, abilità e competenze sono fenomeni diffusi e generativi e, di conseguenza, l'apprendimento che ha luogo in contesti non formali e informali rappresenta un'occasione di crescita e di promozione delle competenze professionali (Federighi, 2012). Da ultimo, il *Work-based Learning* si basa sul presupposto che le conoscenze e le competenze sono apprese attraverso l'esecuzione; sono essenziali i momenti di riflessione sui compiti svolti nel contesto professionale e a lavoro (Cedefop, 2011). La formazione del lavoratore, sia diretta all'apprendimento per il lavoro (*learning for the workplace*), sia determinata dal lavoro stesso (*learning at the workplace*) (Commissione Europea, 2018) serve ad adeguare il capitale umano al cambiamento, anche alla luce della transizione digitale oggi in corso: la quarta rivoluzione industriale, connessa al paradigma Industria 4.0, si focalizza principalmente sull'adozione delle tecnologie abilitanti o *Key Enabling Technologies* (KETs) per migliorare la produttività delle imprese. È essenziale, allora, individuare soluzioni che, da un lato, restituiscano all'impresa gli sforzi messi in campo per migliorare le *performance* e, dall'altro, che costituiscano un'occasione di riqualificazione e aggiornamento significativa per il lavoratore, anche nella prospettiva di una crescita dell'intera comunità. La nostra proposta di ricerca-intervento, ancora nel pieno del suo svolgimento, si basa sull'approccio dell'*Appreciative Inquiry*. Si tratta di una ricerca cooperativa e coevolutiva, tesa al miglioramento dell'individuo e dell'organizzazione, nell'ottica dell'*empowerment* diffuso. Teorizzata ormai circa quarant'anni fa, prevede la scoperta sistematica e continuativa di ciò che dà vita a una organizzazione o comunità nel suo momento di maggior efficacia e potenzialità in termini umani, economici ed ecologici (Cooperrider, Whitney, 2005, p. 8). Il termine inglese "*appreciative*" specifica come si cerchi di "riconoscere il valore" di qualcosa o di qualcuno durante il *progress* delle azioni, per scoprire le nuove potenzialità del soggetto, singolo o organizzativo.

Bibliografia

- Bonaiuti G. (2013). Apprendimento situato. In G. Marconato (Ed.), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua* (pp. 334-344). Rimini: Guaraldi.
- Cedefop (2011). *Glossary. Quality in education and training*. Publications Office of the European Union.
- Commissione Europea. Direzione generale per l'Occupazione, gli affari sociali e l'inclu-

- sione, (2018). *Promoting adult learning in the workplace: final report of the ET 2020 working group 2016-2018 on adult learning*. Publications Office.
- Consiglio Europeo (2021). *Risoluzione del Consiglio su una nuova agenda europea per l'apprendimento degli adulti 2021-2030*.
- Cooperrider D.L., Whitney D. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Federighi P. (2012). L'embedded learning o la formazione incorporata. In P. Federighi, G. Campanile, C. Grassi (Eds.), *Il Modello dell'Embedded Learning nelle PMI* (pp. 17-24). Pisa: ETS.
- Hermann M., Pentek T., Otto B. (2016). Design principles for industrie 4.0 scenarios. In *2016 49th Hawaii international conference on system sciences (HICSS)*, (pp. 3928-3937). IEEE.
- Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* (G. Lo Iacono, Trans.). Trento: Erickson.
- MISE. Ministero dello Sviluppo Economico (2021). Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza #NEXTGENERATIONITALIA.
- Pedone A. (2021). I sistemi di formazione e la transizione digitale. Dalla risposta all'emergenza al piano europeo d'azione per l'istruzione e la formazione digitale. *XLII Conferenza italiana di scienze regionali*.
- Robasto D. (2022). Adult Learning: sfide e opportunità del riconoscimento degli apprendimenti progressi e raggiunti. *Lifelong Lifewide Learning*, 18(40), 62-73.

Formare la competenza progettuale. Il corso blended “Progettare e valutare nella Media Education”

Cristina Lisimberti

*Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore
cristina.lisimberti@unicatt.it*

1. Competenza progettuale e professionalità docente

La competenza progettuale è uno degli snodi centrali che qualificano il profilo professionale di pedagogisti ed esperti della formazione¹; per questo è inserita nella maggior parte dei percorsi universitari rivolti a questi professionisti. Si tratta di una competenza complessa che si colloca al crocevia tra competenze metodologiche e competenze trasversali, tra dimensione tecnica e postura identitaria (Lisimberti, 2006): richiede perciò una formazione integrata atta a ricomprendere e promuovere in maniera sinergica le diverse componenti.

Imparare a progettare, in analogia rispetto a quanto accade per le altre competenze metodologiche, richiede inoltre di esercitare in contesti *real life* quanto acquisito (Montalbetti, Lisimberti, 2016). La formazione infatti massimizza la sua efficacia quando, oltre a fornire una cornice epistemologica, metodologia e tecnica, agli studenti è offerta la possibilità di mobilitare le competenze sperimentandole in attività reali. Tale strategia formativa attiva, che pone al centro lo studente e i suoi processi di apprendimento, contribuisce inoltre in maniera forte a incrementarne le competenze trasversali, segnatamente la capacità di comunicare e di collaborare con altri, il problem solving, la pianificazione degli obiettivi e la gestione del tempo (Cranmer, 2006; Kember, 2009).

La possibilità di far “mettere alla prova” gli studenti sembra tuttavia scontrarsi con questioni di carattere organizzativo connesse con la normale gestione della didattica universitaria la quale deve rispettare vincoli legati alle peculiarità dei corsi di laurea (triennale o magistrale), alla durata (semestrale o annuali), alle modalità di organizzazione del corso (in presenza, a distanza, blended), alla numerosità degli studenti, ecc. Lo spazio d’azione del docente è quindi ristretto.

Nonostante tale complessità, in letteratura sono documentate un crescente numero di esperienze di didattica attiva (Zaggia, 2008); nel contributo si intende presentare l’impianto formativo di un corso universitario caratterizzato da alcune peculiarità ponendo il risalto le scelte effettuate e dando voce agli studenti che ne hanno fruito.

1 L. 27/12/2017, n. 205, art. 1, 594-595.

2. Il corso “Progettare e valutare nella Media Education”

Il corso “Progettare e valutare nella Media Education” è un insegnamento semestrale obbligatorio del corso di laurea magistrale blended in “Media Education” (LM 93), attivato presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore; ha un impianto particolare che prevede il 50% di attività formative in presenza e il 50% on line. Le lezioni in presenza si articolano in 4 moduli collocati ogni 2 fine settimana per favorire gli studenti lavoratori e fuori sede; nel periodo che intercorre fra gli incontri d’aula sono messi a disposizione videolezioni e materiali di approfondimento².

Durante il corso è chiesto agli studenti di ideare (individualmente o, preferibilmente, in piccolo gruppo) un progetto in ambito media-educativo da discutere in sede d’esame. La strutturazione del progetto è coestensiva allo svolgimento del corso: gli studenti sono infatti invitati a svolgere alcune attività in itinere che ne guidano alla progressiva costruzione. Per ciascuna attività è fornito dal docente un giudizio sintetico e un feedback (Evans, 2013) in base al quale affinare il proprio lavoro.

La realizzazione del progetto da parte degli studenti costituisce dunque il fulcro attorno al quale ruota ogni aspetto del corso: la scelta infatti è stata quella di mettere al centro e di accompagnare (Montalbetti, 2017) il lavoro degli studenti nella convinzione che questa strategia possa rivelarsi particolarmente efficace per favorire l’acquisizione delle competenze progettuali.

3. Il punto di vista degli studenti

Il corso integra un dispositivo valutativo utile per far emergere le percezioni degli studenti circa l’impianto e le acquisizioni raggiunte composto da:

- *questionario finale semi-strutturato* (on-line), volto ad indagare lo stile di fruizione del corso, il gradimento e la percezione complessiva di acquisizione di competenze metodologiche e trasversali;
- *traccia riflessiva individuale*: consegnata da ogni studente unitamente al progetto finale.

Gli strumenti sono stati compilati da tutti gli studenti che hanno sostenuto l’esame nel 2021/22 (n=27). I dati raccolti, per quanto restituiscano esclusivamente il percepito degli studenti, consentono di fare un primo bilancio del corso. In questa sede, per ragioni di spazio, si rende brevemente conto di alcuni dati complessivi del questionario corroborati da alcuni stralci tratti dai bilanci riflessivi.

2 <http://blackboard.unicatt.it>

La quasi totalità degli studenti (92,6%) ha svolto tutte le attività in itinere e ha scelto di realizzare un progetto in gruppo (96,3%): tali dati costituiscono un primo indicatore dell'apprezzamento del modello didattico impiegato dato che i corsisti erano liberi di non svolgere le attività in itinere e di lavorare individualmente.

Le modalità di lavoro proposte (lavorare in gruppo, svolgere le attività in itinere, ricevere un feedback, predisporre un progetto per l'esame) hanno contribuito "molto" a far acquisire le competenze metodologiche, per il 90% circa degli studenti (Fig. 1), sia le competenze trasversali, per circa l'80% di loro (Fig. 2). Partecipare alle lezioni ha avuto un apporto positivo ma meno netto rispetto alle altre dimensioni in ordine all'acquisizione delle competenze metodologiche (molto: 48,1%) e trasversali (molto: 37,0%).

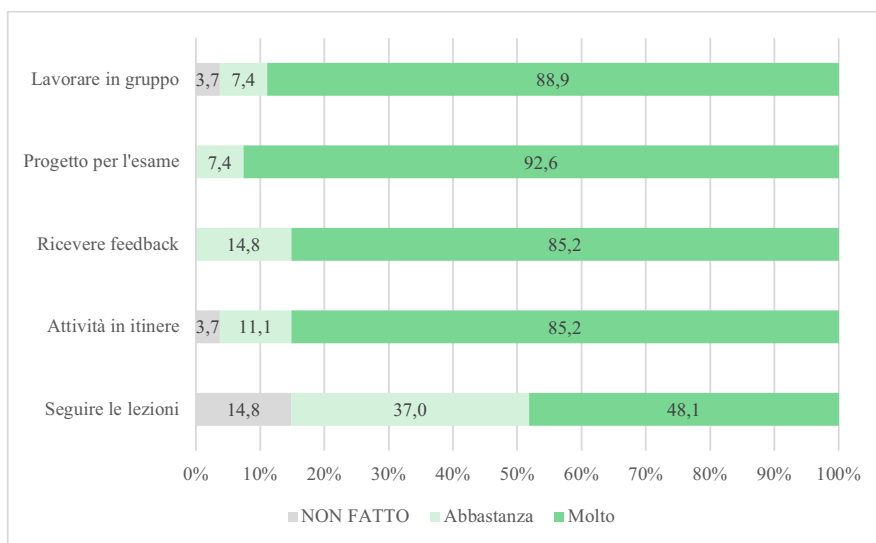


Fig. 1: Competenze metodologiche

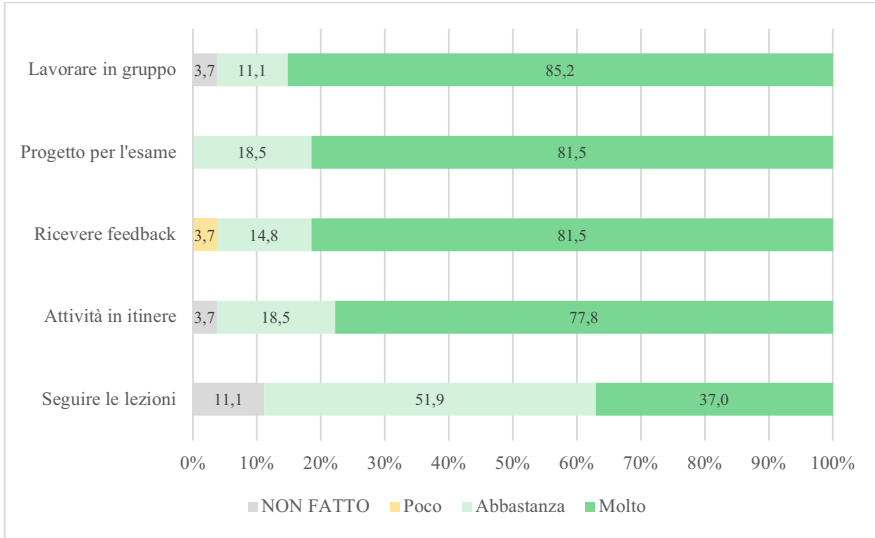


Fig. 2: Competenze trasversali

Tale apprezzamento trova conferma in quanto riportato nel bilancio riflessivo individuale. La scelta di far sperimentare direttamente la complessità della progettazione, afferma una studentessa, “è stata davvero una sfida che ci ha portate a utilizzare sia conoscenze acquisite durante il corso sia conoscenze pregresse riguardanti l’attualità e il target scelto” mentre un’altra ritiene che quello sperimentato “sia il metodo migliore per comprendere a pieno come si crea un progetto. Spesso, infatti, le spiegazioni in classe, seppur chiare già durante la loro esposizione, le ho potute comprendere appieno soltanto durante lo svolgimento dell’attività, quando quel concetto diventava necessario per poter plasmare il nostro progetto”. Tale passaggio contribuisce anche a spiegare perché le lezioni sembrano avere contribuito in maniera inferiore a tali acquisizioni.

Il percorso è stato sfidante: “ha richiesto molto impegno e altrettante ore di lavoro ma che ci ha dato moltissime competenze, più di quante ne avremmo acquisite studiando semplicemente i contenuti”. La percezione di maturazione delle competenze progettuali è condivisa da molti; il corso, sintetizza efficacemente uno studente, ha permesso di sviluppare “la “postura” che il media-educator deve assumere occupandosi di progettazione”, richiamando con tale espressione alla dimensione identitaria della progettualità più che alle sue componenti tecniche e strumentali.

La libertà di poter individuare contesti e ambiti tematici è stata apprezzata: “il poter essere fortemente creative è stato molto sfidante e non sempre semplice, ma ci ha permesso di percepire il lavoro concluso come davvero ‘nostro’”, ha sollecitato inoltre gli studenti a mettersi alla prova e a “sognare in grande”.

Anche la possibilità di lavorare in itinere è considerata molto utile: “la divisione

in step intermedi mi ha sicuramente agevolato e mi ha permesso di riflettere e approfondire ogni parte per arrivare ad un tutto, ragionato, pensato e consapevole”; un altro aggiunge che “avere modo di rivedere più volte le varie fasi realizzate, alla luce delle indicazioni e dei feedback del docente e del confronto in classe, è stato utile ad una riflessione profonda sui diversi passaggi, elemento difficilmente raggiungibile se si fosse dovuto ideare l'intero progetto al termine dell'insegnamento”.

Quanti hanno lavorato in gruppo ritengono che tale modalità abbia permesso loro “di confrontarsi e di accogliere idee e pensieri diversi dai propri e di cercare una via comune per realizzare il progetto”, sperimentando, aggiunge un'altra, “il valore e la ricchezza della collaborazione”.

A parere degli studenti la didattica attiva proposta nel corso pare funzionale all'acquisizione di competenze di progettazione e, soprattutto di una postura identitaria progettuale, sollecitando al contempo alcune competenze trasversali fondamentali in ambito educativo come il problem solving, la comunicazione e la collaborazione.

Indubbiamente tali scelte didattiche risultano onerose sia per gli studenti, che devono aderire e lasciarsi coinvolgere nella proposta, sia per il docente, che deve essere disponibile ad accompagnare tali processi. Nondimeno, soprattutto in contesti favorevoli come quello in esame, tali scelte paiono particolarmente proficue e meritevoli di essere percorse.

Bibliografia

- Chan C., Fong E., Luk L., Ho R. (2017). A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum. *International Journal of Educational Development*, 57, 1-10.
- Cranmer S. (2006). Enhancing graduate employability. *Studies in Higher Education*, 31(2), 169-184.
- Evans C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120.
- Kember D. (2009). Nurturing Generic Capabilities Through a Teaching and Learning Environments Which Provides Practise in Their Use. *Higher Education*, 57(1), 37-55.
- Lisimberti C. (2006). *L'identità professionale come progetto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Montalbeti K., Lisimberti C. (2016). Con le mani in pasta. *Scuola Democratica*, 3, 687-706.
- Montalbeti K. (2017). L'accompagnamento come strategia per formare alla ricerca empirica. In L. Ghirotto (Ed.), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione* (pp. 62-71). Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.
- Zaggia C. (2008). *L'università delle competenze*. Milano: FrancoAngeli.

Riflessioni su un futuro che è già presente, per un umanesimo digitale nei processi educativi

Alessandro Luigini

Professore Associato - Libera Università di Bolzano
alessandro.luigini@unibz.it

1. Introduzione

Il paradigma della tecnologia che supera e soppianta le facoltà umane è presente da sempre nella narrazione d'invenzione e nella riflessione filosofica. Già nel Fedro, Platone ci avvertiva dei rischi dell'uso della scrittura come una tecnica esterna che potrebbe annichilire le potenzialità di una «scrittura interiore». Le tecnologie che hanno radicalmente cambiato la nostra civiltà negli ultimi due secoli - dalla trazione meccanica nell'industria alla pervasività delle tecnologie digitali - hanno alimentato dibattiti tra sostenitori e detrattori. La tecnologia più innovativa del nostro tempo, l'Intelligenza Artificiale (AI), ha il potere di stimolare un dibattito acceso e costruttivo.

Negli anni più recenti, le applicazioni di AI che trattano le immagini hanno visto una proliferazione senza precedenti. Tra queste, le applicazioni *text-to-image* (TTI) hanno suscitato particolare interesse in quanto generano immagini a partire da descrizioni testuali. Il linguaggio da utilizzare è il linguaggio astratto delle parole ma facendo riferimento al linguaggio visuale: colori, forme, tipologie di camere di presa, stile grafico e pittorico, carattere delle ambientazioni, etc. sono tutti elementi che “indirizzano” la creazione che comunque si sviluppa con “un certo grado di autonomia”. Una corto-circuitazione tra linguaggio verbale e linguaggio visuale.

La produzione di artefatti estetici tramite l'uso delle tecnologie di AI solleva interrogativi che stimolano la riflessione sul ruolo attuale dell'arte e della creatività nei processi educativi.

2. Dalle parole alle immagini

L'origine di tali soluzioni non è da ascrivere ad un unico filone di studi ma è il risultato della convergenza di ricerche differenti che hanno permesso lo sviluppo di applicativi quali Midjourney, Dall-E, e altri.

Il processo di generazione di una immagine, che molti applicativi condividono, prevede tre passaggi distinti (Fig. 1): in primo luogo, il *prompt* viene inviato a un codificatore testuale, addestrato per decodificare il testo e associare ad esso dei valori semantici. Nel secondo passaggio, entra in gioco il modello *prior* che, utiliz-

zando le informazioni semantiche del testo, permette di associare la codifica verbale a quella visuale dell'immagine corrispondente. Infine, tramite un image *decoder*, si genera un'immagine che rappresenta una versione visuale delle informazioni semantiche contenute nel testo.

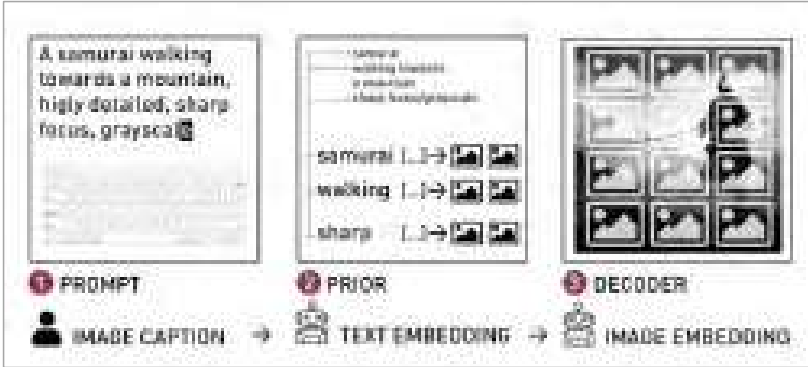


Fig. 1: Schema del funzionamento delle app text-to-image.



Fig. 2: Screenshot della schermata di *upscaling* (elaborazione di dettaglio) di una immagine dal prompt: *#a samurai walking towards a mountain, 4k, highly detailed, sharp focus, grayscale*. Midjourney, elaborazione dell'autore

Il processo creativo supportato dalla tecnologia AI è caratterizzato dalla sua apertura e dalla continua evoluzione: in questo senso, ogni elaborazione prodotta dall'interpretazione del prompt da parte della AI può essere considerata come un'immagine originale. Infatti, i principali applicativi sottopongono quattro diverse soluzioni all'utente, che se non ritenute soddisfacenti possono essere rigenerate con nuove elaborazioni differenti, ma sempre semanticamente coerenti al prompt. (Fig. 3).



Fig. 3: Le quattro ipotesi iniziali generate dal prompt: *#starry night, cypresses, the moon behind the clouds, Van Gogh style*. Midjourney, elaborazione dell'autore

Inoltre, rispetto ad altri sistemi di generazione di artefatti figurativi già ampiamente sperimentati nella seconda metà del Novecento (Luigini, 2016), le immagini prodotte con i sistemi TTI restituiscono immagini di un realismo convincente, e questo le pone su un piano completamente diverso da ogni immagine digitale o informatica precedentemente prodotta: non più segni prodotti da algoritmi matematici o apparentemente casuali, ma immagini pienamente figurative, talvolta estremamente realistiche tanto da essere confuse con immagini reali. Tra le tante notizie recenti sull'uso di queste app, possiamo citare quella della assegnazione di un premio (successivamente rifiutato dall'autore) in un prestigioso concorso di fotografia – il Sony World Photography Award per la categoria *creative* – assegnato a una foto interamente generata al computer, partendo da una app TTI e passando per altri applicativi per la elaborazione di immagine (Grierson, 2023).



Fig. 4: Immagine generate in Dall-E dal prompt: *#a blue and red ibis, listening rock with earbuds in his wooden shed.* Elaborazione di una bambina di 9 anni

3. Imparare dagli errori

Tuttavia, le app TTI presentano ancora molti errori nella trasposizione del testo in immagine. Sono evidenti tre categorie di errori comuni: omissione di parole nel processo di trasposizione, difficoltà nella gestione dei caratteri tipografici e rappresentazione incoerente delle mani. Alcuni sistemi di intelligenza artificiale, come Midjourney o Dall-E, mostrano difficoltà nel rispettare tutte le indicazioni del prompt, ignorando elementi che potrebbero essere cruciali per ottenere il risultato semantico desiderato. La ragione di tale limitazione risiede principalmente nel fatto che le piattaforme di intelligenza artificiale potrebbero non essere in grado di rappresentare oggetti o concetti al di fuori del loro database. Sorprendentemente, questo fenomeno si verifica occasionalmente anche per elementi sicuramente presenti durante la fase di addestramento, perché pare che non le considerino rilevanti nella interpretazione del prompt (Fig. 5a).

Inoltre, come mostrato nella Figura 5b, Midjourney spesso non gestisce correttamente i caratteri tipografici indicati nel prompt, nonostante siano essenziali per l'immagine (ad esempio, in un augurio di Buon Anno). Questo evidenzia che la rappresentazione dei dati richiede una comprensione sia testuale che visiva, valutando il contesto in cui parole e numeri sono inseriti.

Infine, le app TTI hanno difficoltà nell'interpretare e rappresentare correttamente le mani (Fig. 5c). Le mani, come nella esperienza di ogni allievo di disegno anatomico, sono complesse da rendere in modo realistico, anche per le AI. Ciò potrebbe derivare dalla varietà di rappresentazioni a cui sono state addestrate: mani

aperte, chiuse, che impugnano oggetti, o con infinite gestualità. Al contrario, un viso, pur essendo diverso da individuo a individuo, presenta elementi comuni con posizioni e proporzioni simili in ogni inquadratura.



Fig. 5: Tre immagini generate in Midjourney che mostrano errori. Da sinistra verso destra: *#fallingwater by frank lloyd wright on mars with a blue sunset and a flying horse*; *#happy new year, 2023, yayoi kusama style*; *#black and white illustration of a drawing hand holding a pencil*

Questi limiti evidenziano l'importanza dell'elaborazione avanzata dei dati da parte delle app TTI, che migliorerà grazie all'addestramento continuo. La release V5 di Midjourney, ancora in sviluppo alla data del Convegno, sembra aver superato parte delle proprie difficoltà con le mani.

Inoltre, i dati utilizzati per addestrare i modelli di TTI generation possono presentare bias culturali o di genere. Ad esempio, alcune app rappresentano stereotipicamente uomini per parole come *manager*, *leader*, *scientist*, e donne per parole come *beautiful* ed *emotive* quasi esclusivamente con tratti somatici caucasici. Que-

sti bias si riflettono anche nelle immagini associate a parole come *teacher* (donne) e *professor* (uomini). Le app non comprendono l'universalità dei concetti, ma si basano sulle immagini con cui sono state addestrate, perpetuando – e forse rischiando di alimentare? – gli stereotipi di genere.

4. Poiesi digitale dei processi educativi

Se uno degli obiettivi principali della educazione estetica è sviluppare la creatività e l'immaginazione, è chiaro che l'avvento delle applicazioni TTI solleva una serie di interrogativi sulla capacità dell'AI di modificare i processi di educazione consolidati. In particolare, si pone la questione se sia ancora necessaria l'acquisizione di adeguate competenze nelle tecniche artistiche tradizionali, nella lettura iconografica e semiotica delle immagini, oppure se la capacità delle app TTI di generare immagini realistiche di grande impatto visivo possa limitare lo sviluppo della creatività e della capacità di pensiero critico degli studenti.

È importante sottolineare come il processo di generazione delle immagini nelle app TTI nonostante produca immagini originali e inaspettate, non implichi processi creativi nel senso tradizionale del termine, in quanto l'algoritmo opera seguendo precise regole e modelli matematici, senza avere la possibilità di «inventare» soluzioni alternative o di introdurre elementi esterni non previsti dal modello.

Ciò non significa che l'utilizzo di queste applicazioni non possa essere considerato creativo, ma piuttosto che la creatività qui si esprime nella scelta del testo di input, nella manipolazione delle immagini generate e nella combinazione di diverse tecnologie e strumenti per creare un prodotto finale.

In sostanza il processo poetico non è demandato, ma condiviso con l'AI perché viene avviato, gestito, modificato e concluso dall'utente umano, allo stesso modo in cui il processo poetico in parte deriva dal pennello o dalla sanguigna che decidiamo di utilizzare per realizzare un artefatto tradizionale. I processi cognitivi ed emotivi con cui l'utente procede per tentativi, aggiustamenti, modifiche e conferme non sono dissimili a quelli con cui l'artista rinascimentale, per portare un esempio, disegna, immagina, modifica, torna sulle decisioni mentre dipinge, il che rende questi processi pienamente poetici.

Il processo di sviluppo di un'immagine tramite le app TTI prevede una fase cruciale in cui l'utente legge, analizza e valuta le alternative proposte dall'AI, confermandone la validità. Nonostante sia l'AI a determinare i colori dei singoli pixel dell'immagine, è l'utente che avvia il processo mediante la scrittura del prompt ed è sempre l'utente che lo conclude selezionando il risultato finale, anche se inatteso perché generato visivamente dalla AI.

In definitiva, le app TTI sono una nuova potenzialità per i processi di educazione estetica – sempre se equilibrata con i saperi consolidati – perché aprono orizzonti precedentemente non accessibili agli insegnanti e agli educatori. Immaginarsi non accessibili alle nostre mani diventano accessibili alle nostre menti, per di più con una componente di originalità e imprevedibilità. Questo contesto vivace può

favorire lo sviluppo di un pensiero divergente, creativo e pienamente espressivo, che se sfruttato consapevolmente, può potenziare l'efficacia dei processi educativi nell'era dell'umanesimo digitale.

Bibliografia

- AA.VV. (2019). *Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education*. Report UNESCO ED-2019/WS/30.
- AA.VV. (2023) *Intelligenza artificiale o stupidità umana? La campagna di Wired Italia contro i pregiudizi dell'AI*. Wired Italia. <https://www.wired.it/intelligenza-artificiale-stupidita-umana-twba-italia-wired-campagna/>
- Heikkilä M. (2023). *These new tools let you see for yourself how biased AI image models are*. MIT Technology review. <https://www.technologyreview.com/2023/03/22/1070167/these-news-tool-let-you-see-for-yourself-how-biased-ai-image-models-are/>
- Grierson J. (2023). *Photographer admits prize-winning image was AI-generated*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/technology/2023/apr/17/photographer-admits-prize-winning-image-was-ai-generated>
- Luigini A. (2016). Delle immagini morfogenetiche: Cinque note tra scienza, arte e architettura. In: *XY - L'immagine nella scienza e nell'arte* (pp. 110-225). Roma: Officina.
- Luigini A., Panciroli C. (Eds.). (2018). *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*. Milano: FrancoAngeli.
- Knox J., Wang Y., Gallagher M. (Eds.). (2019). *Artificial Intelligence and Inclusive Education. Speculative Futures and Emerging Practices*. Singapore: Springer.
- Panciroli C., Rivoltella P.C., Gabbrielli M., Zawacki Richter O. (2020). Artificial Intelligence and education: new research perspectives. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(3), 1-12.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson.

Costruire una dinamica educativa territoriale per il riorientamento dei giovani: il progetto europeo PEPPY

Anita Macauda

*Ricercatrice - Università di Bologna
anita.macauda@unibo.it*

1. Giovani e soft skill tra contesti formali, non formali e informali

La letteratura scientifica e le recenti raccomandazioni europee riconoscono come prioritarie le azioni educative volte a supportare i giovani, in particolare la generazione Z (Marshall, Wolanskyj-Spinner, 2020), nell'acquisizione delle abilità e delle competenze del XXI secolo attraverso la promozione di forme di apprendimento formale, non formale e informale per rispondere alle trasformazioni in atto nel mondo del lavoro (Allaste et al., 2022; Vasilieva, 2022). L'attenzione è qui rivolta non tanto alle hard skill quanto alle soft skill quali competenze incentrate sullo sviluppo personale, l'empowerment e l'adattamento alla complessità della società contemporanea, nonché sull'adozione di comportamenti e atteggiamenti necessari per affrontare efficacemente le sfide della vita professionale e quotidiana (Reed, 2020). A seconda del quadro teorico di riferimento, si parla di competenze fondamentali, trasversali, socio-relazionali, di meta-competenze e di life skill. Nel 2020, il World Economic Forum ha elencato le dieci soft skill potenzialmente più richieste nel 2025 che di recente sono state portate a sedici in risposta alle esigenze di una società che si proietta rapidamente verso la quarta rivoluzione industriale (Marr, 2022). In questo quadro generale, emerge l'importanza di creare nuove opportunità di crescita personale e relazionale per tutti i giovani, in particolare quelli potenzialmente a rischio di isolamento ed esclusione, nonché di allontanamento dai sistemi di apprendimento formale (De Vincenzo, 2021). Si riconosce, inoltre, come sia altrettanto importante la costruzione di alleanze educative tra le diverse agenzie del territorio per aprire spazi di confronto e collaborazione (Panciroli, 2018) che promuovano nei giovani l'imprenditorialità, le capacità comunicative, il senso di autoefficacia, il pensiero critico e creativo in un'ottica di cittadinanza attiva (Zanetti, Pacetti, 2020).

2. PEPPY- *Promote Education, Participation and Projects for Youth*

A fronte delle sfide crescenti che la società odierna pone, il progetto europeo *Promote Education, Participation and Projects for Youth* (PEPPY)¹ mira rafforzare le competenze dei giovani attraverso una riflessione sulle capacità di autodeterminazione e di consapevolezza dei propri limiti. Il target di riferimento è composto da giovani tra i 18 e i 25 anni che hanno abbandonato il sistema scolastico e/o universitario o sono a rischio di abbandono o provengono da corsi di formazione professionale o sono iscritti a centri per l'impiego. Nello specifico, PEPPY propone ai giovani un approccio progettuale nell'ambito di iniziative territoriali volte a incoraggiarli e a far emergere il loro potenziale di acquisizione di competenze e autonomia attraverso una duplice modalità:

1. supportare i giovani nello sviluppo di un proprio progetto attraverso il sostegno di uno o più attori del territorio;
2. supportare i giovani nello sviluppo di un progetto commissionato da uno o più attori del territorio.

PEPPY si basa sullo sviluppo di cinque Intellectual Output: una guida metodologica (IO1); una piattaforma digitale collaborativa (IO2); un piano di azione strategico di mobilitazione dei giovani e degli attori del territorio (IO3); una guida alla formazione basata su indicatori di competenza e di autovalutazione (IO4); un report di raccomandazione per una dinamica educativa che sviluppi l'autonomia dei giovani (IO5)².

3. Laboratorio PEPPY: competenze per intraprendere nel sociale

In riferimento allo sviluppo dell'IO3, l'Università di Bologna ha attivato nell'a.a. 2022-23, all'interno del corso di laurea in Educatore Sociale e Culturale (ESC), il "Laboratorio PEPPY: competenze per intraprendere nel sociale": un laboratorio rivolto a studenti iscritti al secondo e al terzo anno di corso, soprattutto quelli potenzialmente a rischio dropout. Il laboratorio è stato proposto come spazio collaborativo e riflessivo, particolarmente idoneo per lo sviluppo e il miglioramento

- 1 PEPPY è un progetto Erasmus Plus (2020-2023) che si sviluppa nell'ambito di un partenariato che coinvolge otto istituzioni afferenti a Francia, Italia, Paesi Bassi e Cipro, coordinati da ANTIC (Agence Pays Basque pour les Nouvelles Technologies de l'information et de la Communication), con l'obiettivo di creare un metodo educativo innovativo a supporto dei giovani. Il team dell'Università di Bologna è composto da docenti del Dipartimento di Scienze dell'Educazione: Chiara Panciroli (responsabile scientifico), Elena Pacetti, Manuela Fabbrì, Anita Macaudo e Simona Nicolini.
- 2 Allo stato attuale, di redazione del presente contributo, gli Intellectual Output (IO) elencati sono in corso di finalizzazione.

personale di quelle soft skill necessarie per riprendere e portare a termine la carriera universitaria, messe alla prova attraverso l'ideazione e lo sviluppo di un'azione progettuale. In particolare, il corso di laurea si è posto un duplice obiettivo:

1. comprendere come agganciare gli studenti potenzialmente esposti al rischio di dropout, riflettendo sulle loro competenze, intese non solo come capacità di apprendimento ma anche come capacità di riprendersi da situazioni di criticità e di difficoltà nell'affrontare il proprio percorso di studio;
2. rispondere alle esigenze degli stakeholder del corso di laurea in Educatore sociale e culturale e in particolare alle segnalazioni provenienti da associazioni e cooperative sociali operanti in diversi contesti.

Il conseguimento di questi due obiettivi ha comportato, a monte, l'avvio di due fasi di lavoro: *identificazione* degli studenti e *aggancio* degli stessi.

L'identificazione ha richiesto:

- la definizione dei descrittori necessari per individuare gli studenti a rischio di dropout (numero di crediti acquisiti e di esami sostenuti);
- l'estrazione dai gestionali universitari dei dati riguardanti gli studenti compresi nel target 18-25 anni;
- l'individuazione degli studenti a rischio di dropout in base ai descrittori.

Per l'aggancio sono state necessarie:

- la condivisione e progettazione di adeguate modalità comunicative in grado di agire sulla dimensione motivazionale degli studenti;
- l'elaborazione di una comunicazione erga omnes veicolata tramite il sito web del corso;
- la messa a punto di una comunicazione ad personam inviata tramite e-mail istituzionale.

Il laboratorio ha previsto ventiquattro ore di attività in presenza suddivise in sei incontri, condotti in una logica di peer tutoring, da due studenti del corso di laurea magistrale in Scienze dell'educazione permanente e della formazione continua che hanno acquisito il ruolo di formatori tramite un percorso di training sviluppato all'interno del progetto PEPPY. I due formatori sono stati seguiti e supportati dal team nella progettazione del laboratorio, predisposizione dei materiali e organizzazione delle attività. Il laboratorio, aperto in via sperimentale a una decina di studenti, è stato articolato in quattro fasi principali:

- *Soft skill lab* - improntato sulla definizione e riconoscimento delle soft skill attraverso lo sviluppo di attività quali Core Quadrant, Values (personali e di carriera) e Job Description;
- *Team Building* - consistente nella creazione e consolidamento del gruppo di

lavoro attraverso attività di cooperative learning per il miglioramento reciproco e la co-costruzione della conoscenza;

- *Hackathon* - incentrato sul lancio di una sfida (*come migliorare il sito web del corso di laurea in Educatore sociale e culturale*), seguito da una fase di team working finalizzato all'individuazione di possibili idee risolutive della sfida stessa;
- *Cantiere* - riguardante la fase progettuale che ha portato all'elaborazione di un'idea condivisa a grande gruppo (*una mappa interattiva, la ESCMap*).

4. Laboratorio PEPPY: esiti e prospettive di sviluppo

A seguito delle osservazioni sviluppate all'interno del corso di laurea in Educatore Sociale e Culturale, grazie alla raccolta e analisi dei feedback forniti dai partecipanti tramite questionari e interviste semi-strutturate, il laboratorio PEPPY è stato percepito come un'opportunità:

- di formazione per i giovani a supporto del proprio percorso di studio che ha permesso di lavorare sul senso di autovalutazione delle proprie competenze;
- di reinserimento per quanti si trovavano in situazioni di difficoltà dentro il percorso universitario;
- di riflessione per i docenti e il coordinatore del corso sugli elementi di criticità che determinano un rallentamento del percorso di studi e sulle possibili azioni di miglioramento anche attraverso l'attivazione delle risorse del territorio.

Il laboratorio ha pertanto evidenziato l'esigenza di ripensare i modi dell'educare attraverso un'attenzione specifica rivolta allo sviluppo delle soft skill per agire sui modi di pensare, conoscere, lavorare e relazionarsi con gli altri (Iori, 2018). Di qui la necessità di accompagnare gli studenti nel proprio percorso formativo arricchendolo con lo sviluppo di capacità e qualità personali e socio-relazionali. Il laboratorio ha permesso agli studenti di confrontarsi con quelle competenze che a volte sono nascoste, tacite e vanno quindi rese evidenti (Nicolini, 2018) per iniziare a intraprendere in modo significativo nel sociale.

Bibliografia

- Allaste A.A., Beilmann M., Pirk R. (2022). Non-formal and Informal Learning as Citizenship Education: the Views of Young People and Youth Policymakers. *JAYS*, 5, 19-35.
- De Vincenzo, C. (2021). Il ruolo dell'orientamento universitario in itinere per la prevenzione del dropout e la promozione del successo formativo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 23, 219-236.
- Guerra-Báez S.P. (2019). A panoramic review of soft skills training in university students. *Psicología Escolar e Educacional*, 23.

- Iori V. (2018). Le professioni educative e la formazione pedagogica. In Id. (Ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 15-38). Trento: Erickson.
- Marr B. (2022). Top 16 essential soft skills for the future of work. *Forbes*. Retrieved January 15, 2023, from <https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2022/09/12/top-16-essential-soft-skills-for-the-future-of-work/?sh=187f3f346151>
- Marshall A.L., Wolanskyj-Spinner A. (2020). COVID-19: Challenges and Opportunities for Educators and Generation Z Learners. *Mayo Clinic Proceedings*, 95 (6), 1135-1137.
- Nicolini S. (2018). Educare all'intrapresa sociale: un'esperienza di cittadinanza in dialogo con il territorio. In C. Panciroli (Ed.), *Educare nella città*. Milano: FrancoAngeli.
- Panciroli C. (Ed.). (2018). *Educare nella città. Percorsi didattici interdisciplinari*. Milano: FrancoAngeli.
- Vasilieva E. (2022). Research on the Level of Soft Skills of the Digital Generation. In E. Zaramenskikh, A. Fedorova (Eds.), *Digitalization of Society, Economics and Management. Lecture Notes in Information Systems and Organisation*. Cham: Springer.
- Zanetti F., Pacetti E. (2020). From the concept of citizenship to the transversal skills for global citizenship in schools. In A. Raiker et al. (Eds.), *Teacher education and the development of democratic citizenship in Europe* (pp. 92-111). London-New York: Routledge-Taylor & Francis Group.

Lavorare per CLASSI IN RETE. I risultati ottenuti nelle piccole scuole

Giuseppina Rita Jose Mangione

Primo Ricercatore INDIRE

Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa

g.mangione@indire.it

1. Dall' *École en Réseau* al modello Classi in Rete per le piccole scuole italiane

Il modello Classi in rete è nato grazie allo studio del modello quebecchese *École en Réseau*, che è stato creato nel 2001, e viene tutt'oggi utilizzato, per supportare e ripensare la didattica delle piccole scuole (Pieri, 2022). I due modelli condividono in toto le basi teoriche ma si differenziano per alcuni aspetti relativi alla loro messa in pratica (Pieri, 2022). Questi modelli si contraddistinguono per il lavoro in classi “delocalizzate” che progettano e realizzano insieme un percorso disciplinare comune, coinvolgendo gruppi di studenti in parallelo in contesti ibridi e andando a modificare appositamente calendari, spazi e ruoli dei docenti. Questi modelli si basano su un “setting ibrido”, che alterna interazioni sociali in presenza e a distanza, mediate o dalla videoconferenza o da un ambiente online creato dall'Università di Toronto per supportare la costruzione di conoscenza (Cacciamani, 2022). I docenti delle classi delocalizzate utilizzano metodologie didattiche cooperative e lavorano in ambienti di gemellaggio virtuale, videoconferenza e spazi innovativi di argomentazione collettiva. Le classi lavorano su problemi reali e sviluppano una comprensione comune su macro temi che diventano sfondi integratori per più discipline.

INDIRE, nell'anno scolastico 2020-2021, ha realizzato una sperimentazione pilota in alcune piccole scuole abruzzesi (Mangione, Pieri, 2021) per superare i limiti educativi che caratterizzano di norma le situazioni di *remotness* e per mettere in pratica un percorso innovativo in grado di far fronte al giudizio negativo che gli studenti e le loro famiglie sovente attribuiscono al servizio “istruzione” e alle pratiche pedagogiche quotidiane delle piccole scuole. Al progetto (Pluri)Classi in Rete, sostenuto dall'USR Abruzzo, hanno partecipato 12 scuole facenti parte al Movimento delle Piccole scuole¹, 22 docenti (21 F e 1 M; 16 di scuola primaria e 6 di secondaria di primo grado) e 222 studenti. Le classi gemellate a partire da un progetto educativo comune hanno lavorato come una classe unica e i docenti

1 <https://piccolescuole.indire.it/progetti/pluriclassi-in-rete/>

hanno assunto ruoli funzionali al lavoro per gruppi trasversali andando a valorizzare anche le situazioni a più alta eterogeneità.

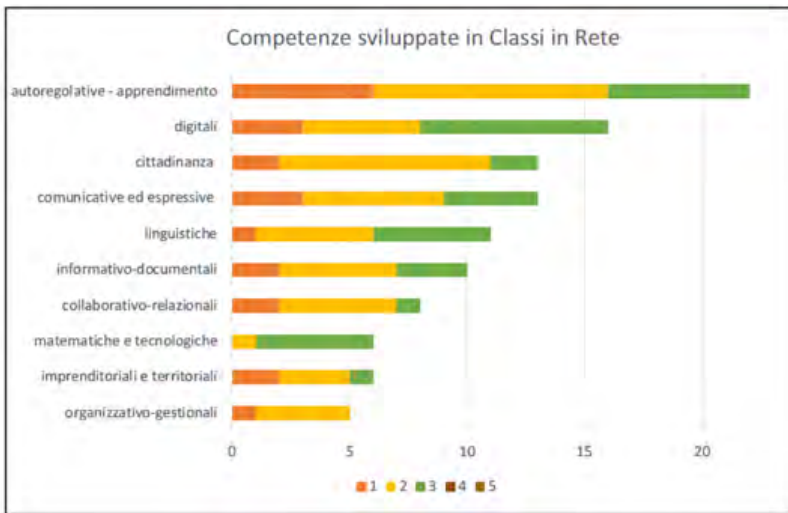
2. Metodologia, obiettivi e strumenti di indagine

Si è optato per il *Design Based Research* (DBR), un approccio sistematico ma flessibile orientato a migliorare le pratiche innovative nei contesti educativi. Il DBR prevede un ciclo iterativo di progettazione, implementazione e analisi. In linea con questo approccio, nella prima iterazione caratterizzata dalla sperimentazione nel contesto abruzzese, sono state individuate delle Congetture di alto livello (Sandoval, 2014) richiamando il *Conjecture Mapping* (mappatura della congettura), una tecnica, riconosciuta a livello internazionale, finalizzata ad operationalizzare un esperimento progettuale. Una congettura di alto livello prevede che “la progettazione didattica per temi (unitarietà del sapere) e il lavoro trans-disciplinare e per competenze siano favoriti dalla creazione di comunità di classi collaborative prevista dal modello Classi in rete” (Cacciamani, 2022, p. 41). Nelle congetture teoriche, che derivano dalle interazioni osservabili negli ambienti innovativi e dagli artefatti prodotti, si ipotizza che Classi in rete possa promuovere la transdisciplinarietà delle progettazioni didattiche dei docenti, la capacità dei docenti di associare obiettivi di competenza alle progettazioni e graduare quindi le unità didattiche in base ai livelli degli studenti e aiutare gli studenti a sviluppare le competenze chiave. La ricerca si è avvalsa di differenti strumenti e tecniche di indagine. È stata prevista la lettura dei progetti (*canevas*) e la segmentazione del contenuto dei *canevas* è stata realizzata definendo “categorie” di interesse prefissate a-priori (Mangione, 2002). In aggiunta è stato utilizzato anche un questionario (con domande a risposta dicotomica, a risposta aperta, o con accordo su scala *Likert* a 5 livelli) che ha permesso di comprendere il contributo di più discipline alla progettazione delle attività e le competenze degli studenti che sono state promosse dal progetto, così come le competenze sviluppate dagli studenti (Cacciamani, 2022).

3. I risultati in termini di *cambiamento*

La transdisciplinarietà emerge dall’analisi di tutte le progettualità che presentano elementi descrittivi come, ad esempio, lavoro transdisciplinare, programmazione multidisciplinare, percorso pluridisciplinare, progettazione pluridisciplinare per indicare il lavoro che basandosi su uno sfondo integratore (le Stelle, il Territorio, le Piazze, e l’Indifferenza) consente di lavorare trasversalmente su discipline afferenti a diversi campi del sapere, e con differenti tipologie di studenti con attenzione sia alle classi contigue che a quelle a scavalco. Da tutte le progettualità analizzate emergere chiaramente come, tramite i macro temi individuati per un dialogo tra discipline, possano essere perseguiti obiettivi educativi diversi: conoscitivi, identitari (senso di appartenenza a un territorio), sociali (consapevolezza del bene co-

mune) oltre che una capacità di riconoscere atteggiamenti e modi di essere che dal passato al presente contraddistinguono il posizionamento etico e culturale dell'uomo. I temi relativi all'interdisciplinarietà e allo sviluppo delle competenze chiave in Classi in rete sono stati affrontati anche grazie ad un questionario proposto ai docenti al termine del percorso sperimentale. Secondo la maggior parte dei docenti, nello svolgimento dell'attività c'è stato il contributo di più discipline, senza differenze statisticamente significative per ordine di scuola. Un ruolo importante nel dialogo tra più discipline è da attribuire da una parte al lavoro di progettazione partecipata ha anche portato i docenti a una maggiore interazione e cooperazione nel lavoro per grandi temi e dall'altra alla capacità degli studenti di recuperare, attraverso attività di *inquiry learning* e raccolta di testimonianze sul territorio, quei tratti che hanno favorito l'interconnessione tra più insegnamenti e prospettive. Con attenzione alle competenze acquisite la maggior parte dei docenti evidenzia come grazie al progetto gli studenti hanno acquisito molteplici nuove competenze. Un'analisi del contenuto ha consentito di ricondurre a 10 famiglie, o classi di competenza, pesate su scala *Likert* da 1 a 5 (1 = bassa competenza e 5 = elevata competenza): Organizzativo - Gestionali; Imprenditoriali e Territoriali; Matematiche e Tecnologiche; Collaborativo - Relazionali; Informativo - Documentali; Linguistiche - Comunicative ed Espressive; Cittadinanza; Digitali; Autoregolative - Apprendimento. In particolare, il grafico evidenzia la distribuzione dei valori sulla scala *Likert* per ciascuna classe di competenza individuata.



Graf. 1: Competenze acquisite dagli studenti. Distribuzione su scala *Likert*

L'approccio interdisciplinare del lavoro tra le scuole gemellate su macro temi ha consentito agli studenti delle classi in rete di affrontare problemi reali, anche complessi, tramite attività che hanno reso l'apprendimento più significativo e mi-

rato allo sviluppo delle competenze, oltre a garantire la condivisione e l'unitarietà dell'insegnamento (Mangione, 2022).

4. Prospettive future

La sperimentazione condotta intende configurarsi come il primo ciclo iterativo del modello Classi in rete nel contesto educativo di riferimento. L'analisi realizzata consente di prevedere in prospettiva una seconda iterazione che vada a migliorare le eventuali criticità. Coerentemente con l'approccio DBR, i ricercatori, al fine di individuare i miglioramenti da introdurre nel ciclo sperimentale successivo, si impegnano in un'analisi comparata tra l'esperienza italiana e quella quebecchese individuando come riferimento teorico la Teoria dell'Attività, nell'applicazione realizzata nel modello dei Sistemi di Attività di Engeström (2001). Il modello verrà utilizzato per esaminare il sistema di attività di ciascuna delle due esperienze, mediante le categorie previste dal modello, anche su più articolazioni. Nello specifico verranno prese in considerazione le fasi della formazione dei docenti, della progettazione e dell'implementazione sia nel contesto italiano che in quello quebecchese per rilevare eventuali analogie e differenze nei due sistemi di attività.

Bibliografia

- Cacciamani S. (2022). *Classi in rete. La sperimentazione in Italia: aspetti metodologici*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Engeström Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Mangione G.R.J. (2022). *Classi in rete. Analizzare le opportunità del cambiamento nelle piccole scuole*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mangione G.R.J., Pieri M. (2021). "Classi in Rete" nelle piccole scuole. Innovare attraverso lezioni condivise in (pluri) classi aperte e isolate. *QTimes - Journal of Education, Technology and Social Studies*, 13(4), 270-287.
- Pieri M. (2022). *Classi in rete: un modello innovativo per le piccole scuole*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sandoval W. (2014). Conjecture mapping: An approach to systematic educational design Research. *Journal of the learning sciences*, 23(1), 18-36.

Orientare e orientarsi: per una formazione universitaria inclusiva nella complessità

Mirca Montanari

*Ricercatrice - Università degli Studi della Toscana
m.montanari@unitus.it*

1. Orientamento e complessità nei contesti formativi

Nell'epoca pandemica e post-pandemica la complessità (Morin, 2020) socio-culturale, politica, economica, scientifica, educativa, sanitaria, istituzionale, digitale, antropologica, filosofica, religiosa si riversa, in modo innarrestabile sui contesti scolastici e universitari chiamati a promuovere il cambiamento e la spinta verso l'innovazione. La necessaria rivisitazione organizzativa e trasformativa, induce l'Università a ripensare la propria offerta formativa in virtù delle continue modificazioni socio-lavorative e della riforma del mercato del lavoro che richiede competenze sempre più raffinate per sapersi orientare nella contemporaneità e nel futuro. Nell'adottare strumenti, come l'orientamento in grado di accompagnare tutti gli studenti e le studentesse lungo la progettualità professionale e esistenziale (Soresi, Nota, 2020), l'istituzione universitaria è chiamata a potenziare con consapevolezza la valenza trasformativa ed emancipativa di competenze e di *capabilities* strategiche e trasversali rivolte alla formazione di persone interessate ai beni fondamentali, non solo a quelli materiali, che rendono la vita degna di essere vissuta (Nussbaum, 2012). L'orientamento e il ri-orientamento rappresentano, quindi, processi diacronici, nella prospettiva della *career construction* (Savickas, 2014), ripensati e realizzati per aiutare i giovani nell'interpretare e nel comprendere la realtà del vivere quotidiano ad alto tasso di complessità e frammentarietà, per conoscerla nei suoi risvolti maggiormente problematici, contraddittori e a rischio di multi-formi disagi e emergenze. I percorsi di orientamento, declinati secondo un'ottica pedagogica di ampio respiro e ripensati alla luce di una rinnovata alleanza formazione-lavoro, tendono ad avviare processi riflessivi, di natura critica, utili a costruire abiti mentali flessibili e funzionali all'elaborazione di un progetto di sviluppo formativo e/o professionale personalizzato (Loiodice, 2019). La creazione e l'implementazione delle pratiche orientative scolastiche e universitarie, oltre a favorire lo sviluppo di una progettualità individuale fondata su una realistica conoscenza di sé, mettono a fuoco realtà professionali maggiormente eque, collaborative e solidali contribuendo a realizzarle e a farle evolvere in nome della promozione dell'orizzonte inclusivo (Bocci, 2020).

2. La ricerca presso l'Università della Tuscia

In tale cornice teorica, si colloca la ricerca esplorativa condotta presso l'Ateneo viterbese che tenta di offrire spunti critici d'analisi e di riflessione su alcuni dati relativi agli aspetti costitutivi della cultura dell'orientamento universitario, collegato imprescindibilmente a quello scolastico, tenendo conto della precarietà del vivere quotidiano in cui è immerso. L'orientamento diviene, pertanto, un processo da innescare, ma anche un percorso educativo (Loiodice, Dato, 2015) che deve essere intrapreso, in maniera innovativa e inclusiva, mediante una formazione centrata sulla persona, con l'obiettivo primario di renderla capace di operare scelte consapevoli e di pianificare il proprio Progetto di Vita (Canevaro et al., 2021; Friso, Caldin, 2022). Le domande cognitive di riferimento per la realizzazione dell'indagine, condotta da settembre a dicembre 2022 che ha coinvolto 439 studenti e studentesse iscritti-e all'Università della Tuscia, dieci docenti di scuola secondaria di II grado, il Rettore e tre delegati rettorali, oltre a sei tutor universitari, sono le seguenti:

- quali sono i significati attribuiti ai processi di orientamento e quali pratiche inclusive andrebbero maggiormente incrementate in vista del successo formativo di ogni studente e studentessa?
- Come può realizzarsi la convergenza sinergica tra orientamento e Progetto di vita in ogni persona, sia con bisogni speciali sia non?
- In che modo l'orientamento può incidere nelle azioni di contrasto all'abbandono e alla dispersione universitaria?

La ricerca ispirata ai principi fondanti della Pedagogia speciale inclusiva (Canevaro, 1999; Bocci, 2023; Gaspari, 2023), interessata a promuovere il diritto a una formazione di qualità per tutti gli studenti e le studentesse nelle varie istituzioni formative, ha inteso sostenere la loro partecipazione, tramite la progettazione di interventi migliorativi a livello organizzativo-didattico-metodologico tesi al cambiamento trasformativo. Lo studio esplorativo ha previsto la raccolta e l'interpretazione di dati di natura sia quantitativa sia qualitativa, finalizzati a sondare e comprendere i possibili significati che può assumere l'orientamento inclusivo in termini di autodeterminazione, opportunità professionali e di una piena e egualitaria partecipazione alla vita sociale. Tra le principali macro aree individuate tramite la somministrazione del questionario online rivolto agli studenti emergono: l'orientamento formativo e la scelta; lo sviluppo delle competenze professionali; le aspettative per il futuro e i rischi di abbandono e dispersione. L'indagine quantitativa si è ulteriormente avvalsa di un ulteriore questionario rivolto ai docenti delle scuole secondarie nel quale l'attenzione si è prevalentemente focalizzata sulle politiche di orientamento in uscita e sul consolidamento delle conoscenze e competenze facilitanti la costruzione di una progettualità di vita futura, anche in prevenzione al *drop out* scolastico e universitario (Biasi et al., 2021). Assumono una significativa funzione le seguenti categorie argomentative scaturite dalle interviste

ad alcuni dei principali protagonisti dell'Ateneo viterbese, promotori delle azioni dedicate all'orientamento: i significati e le pratiche dell'orientamento scolastico e universitario; la promozione sostenibile e efficace dei processi di orientamento e ri-orientamento (Mannese, 2019) da parte dei delegati rettorali e dei servizi di orientamento in ottica inclusiva.

3. Alcune osservazioni conclusive

È possibile ipotizzare come nell'*higher education* le opportunità dell'orientamento inclusivo rappresentino una questione aperta, suscettibile sia di osservazioni critiche sia di contributi creativi. L'arricchimento che la formazione universitaria può offrire in termini di orientamento al Progetto di vita svolge un ruolo principale per il futuro di ogni studente e di ogni studentessa, nessuno escluso. L'orientamento, quale parte integrante del processo formativo, rappresenta uno strumento educativo per la collettività che ha bisogno di ripensare, di ridefinire, di condividere e di diffondere buone pratiche idonee a valorizzare l'investimento delle nuove generazioni alla luce delle complesse problematiche socio-culturali di cui gli allarmanti fenomeni della dispersione, del disorientamento giovanile e della povertà educativa ne sono una preoccupante manifestazione (Sannipoli, 2019). Il progetto promosso dall'Università degli Studi della Tuscia, inserendosi nello sviluppo di prassi e di modalità integrate di orientamento sostenute dall'iniziativa della Regione Lazio *Orientamento Next Generation*¹, arrivata nell'ambito del PNRR 2022 (D.M. 934/2022), si prefigge di favorire negli studenti in formazione, sia quelli con bisogni speciali sia tutti gli altri (Bellacicco, 2018), la costruzione di competenze necessarie a potenziare la propria identità, la propria autonomia e la propria capacità decisionale nella prospettiva di educare alla complessità *per costruire il futuro e formare al futuro*, sotto il segno di un umanesimo rigenerato (Morin, 2022).

Bibliografia

- Bellacicco R. (2018). *Verso una università inclusiva: la voce degli studenti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Biasi V., De Vincenzo C., Patrizi N. (2021). Relazioni tra autoregolazione dell'apprendimento, motivazioni e successo accademico degli studenti. Identificazione di fattori predittivi del rischio di drop-out. *Italian Journal of Educational Research*, X (18), 181-198.
- Bocci F. (2020). L'inclusione come spinta istitutiva. Immaginare, abitare e cambiare i contesti educativi e formativi. In M.C. Rossiello (Ed.), *Narrare l'inclusione. Riflessioni e prospettive nell'educazione alle diversità* (pp. 143-168). Roma: Conoscenza.

1 <https://crul.it/orientamento-next-generation>

- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Canevaro A., Gianni M., Callegari L., Zoffoli R. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.
- D.M. 934/2022. *Criteri di riparto delle risorse e modalità di attuazione dei progetti relativi a "Orientamento attivo nella transizione scuola università" nell'ambito del PNRR (M4.C1-24)*. Retrieved March, 15, 2023 from <https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-934-del-03-08-2022>
- Friso V., Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis*, XXIII (1), 48-56.
- Gaspari P. (2023). *La Pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi, e le possibili evoluzioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice I., Dato D. (Eds.) (2015). *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università*. Bari: Progreedit.
- Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2022). *Svegliamoci!* Milano: Mimesis.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Sannipoli M. (2019). Le povertà educative tra condizioni e situazioni: verso una possibile lettura coevolutiva. In M. Amadini, S. Ferrari, S. Polenghi (Eds.), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie* (pp. 95-106). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Savickas M.L. (2014). *Career counseling*. Trento: Erickson.
- Soresi S., Nota L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale. Modelli, strumenti e buone pratiche*. Bologna: il Mulino.

“L’Università e la libertà della scienza” nel pensiero di A. Labriola

Luca Odini

*Ricercatore (RTDb) - Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”
luca.odini@uniurb.it*

1. L’interesse collettivo

Il contributo si propone di esaminare il testo “L’Università e la libertà della scienza” all’interno della cornice del pensiero di Labriola per poterne cogliere valenza e significatività. Lo scritto, pubblicato per i tipi Veraldi di Napoli nel 1897, riproduce la prolusione che Labriola tenne per la ripresa delle attività accademiche all’Università La Sapienza di Roma il 14 novembre 1896.

Dopo un breve preambolo, l’autore inizia subito ad analizzare la “questione” in oggetto partendo dal momento storico in cui si trovavano a vivere. Al netto della situazione dell’Università italiana a cavallo tra Ottocento e Novecento (Polenghi, 1993) è interessante notare quale sia il principale rimprovero che Labriola muove ai docenti. Egli, infatti, sostiene come non sia opportuno mantenere un atteggiamento difensivo come se si fosse colpevoli di qualche malefatta, al contrario il problema viene dal fatto che: “i professori hanno il grave torto di abbandonare la discussione sulle cose universitarie all’arbitrio degli incompetenti, e di non reagire contro gli erronei giudizi con la forza e con l’autorità della propria esperienza collettiva” (2014, p. 1596).

L’analisi che conduce sembra, in parte, assolvere i docenti universitari italiani che, a suo vedere, hanno dovuto, in un lasso di tempo relativamente modesto, colmare il netto divario che si era creato con gli studiosi di altri paesi. Ma questo non poteva giustificare l’atteggiamento di fondo: per il docente universitario non è sufficiente porre l’adeguata cura e preparazione all’insegnamento di ciascun corso, risulta essenziale “che in ciascuno di noi sia potente la coscienza dell’interesse collettivo di questo nostro ordinamento di studii” e aggiunge: “confessiamolo pure: per rispetto a cotesto interesse collettivo la nostra incuria è assai grande” (2014, p. 1597).

2. I pregi dell’Università italiana

Questa situazione per cui i docenti universitari tendono ad abdicare a rendere ragione della propria esperienza collettiva all’interno del contesto universitario ri-

schia, purtroppo, di adombrare anche alcuni indubbi pregi dell'Università italiana stessa.

Il primo punto che l'autore sottolinea è quello dell'accesso delle donne agli studi universitari: "da un quarto di secolo già si discute, proprio nella dotta Germania, esemplare a tutto il mondo per la sua attività scientifica, dell'ammettere agli studii superiori le donne, che non vi furono per anche ammesse" (2014, p. 1598) mentre "da noi, invece, le donne furono ammesse di pieno diritto all'Università già ventidue anni fa, con un semplice regolamento, che non fu mai contestato, nemmeno dai conservatori estremi" (2014, p. 1598).

L'altro aspetto che l'autore individua come un pregio indiscutibile dell'Università italiana è costituito dall'"incondizionata pubblicità dell'insegnamento" (2014, p. 1599). Ognuno si può sedere accanto agli studenti e agli uditori, e non occorrono tasse speciali o lettere di presentazione come accade in altri paesi. Questa "illimitata pubblicità" dell'Università italiana sortisce gli effetti di porsi come "onesto limite alla libertà dell'insegnare", visto che quest'insegnamento è pubblico e tutti possono accedervi e udire le lezioni. Il fatto, dunque, che le lezioni siano aperte a tutti senza alcuna restrizione o vincolo ha un duplice effetto positivo. Prima di tutto si configura come un elemento autoregolatore per la libertà di insegnamento di ciascun docente, in secondo luogo ha reso la scienza un elemento legato anche alla collettività, smettendo di rendere le aule universitarie segrete stanze in cui viene distillato un sapere solo per iniziati.

Un ultimo aspetto di pregio viene dal fatto che gli studenti non devono rispondere di nulla ai docenti che non sia strettamente legato alla disciplina universitaria. In altri paesi, sottolinea, non è così e, ad esempio, le associazioni studentesche hanno bisogno dell'approvazione del senato accademico; "assieme ai caratteri giurisdizionali dei vecchi corpi son sparite da noi tutte le insegne della gerarchia. Noi siamo, per dirla con espressione intuitiva, gente in giacca e soprabito come tutti gli altri mortali" (2014, p. 1601).

3. La libertà della scienza e gli studenti

Dopo un breve inciso sul curriculum di studi e sugli esami, Labriola conduce il nucleo dell'intero ragionamento sull'importanza della libertà scientifica e sulla necessità che questa venga preservata da influenze sia da parte del governo che da autorità esterne, in modo tale che la comunità accademica sia in grado di preservare il fine ultimo dello studio universitario. L'autore sostiene infatti come: "non verrebbe in mente né a me né ad altri, di considerare la libertà di cui discorro come semplice conseguenza di quei diritti, che, nella società presente, chiamiamo privati. Per considerare la libertà scientifica come una emanazione del diritto privato, basterebbe starsene a casa, conversare, far propaganda e scrivere dei libri" (2014, p. 1604).

Ed è proprio a questo punto che Labriola lega la libertà dell'insegnamento con il vincolo sociale: "L'attuale libertà didattica [...] poggia sull'incontro tra i caratteri

intrinseci della scienza moderna, che è tutta una progressiva ricerca, e quelle necessità di ordine sociale, che han portato all'ordinamento legale delle funzioni dell'insegnare. Le due cose hanno una comune radice nello sviluppo della moderna società". Ed ancora, sul nesso tra la libertà della scienza e il vincolo sociale: "Questa scienza che fa e rinnova di continuo sé stessa, è essa stessa effetto ed esponente del gran moto della società moderna". Nuovamente: "perché all'Università la scienza libera ci arrivi, bisogna che la società sia di tale assetto da produrne gl'incentivi e le condizioni di esistenza. Coteste condizioni sono ora tali da permettere alla scienza di svolgersi fuori dalla cerchia dell'insegnamento in innumerevoli funzioni sociali. L'università, insomma, com'è ora è essa stessa un riflesso e un risultato della vita sociale" (2014, p. 1605), per questo, chiosa, i professori universitari han cesato di essere una casta.

L'università e la sua vita, con la ricerca e lo studio, sono il frutto di una vita sociale e comunitaria che si muove all'interno dell'università: l'opera di ogni singolo professore non è opera del suo intelletto singolo, "ma è quello che si fa, si produce e si sviluppa per entro alla cooperazione di tanti discutitori, e critici, ed emuli, e concorrenti. Anche questo lavoro è, come tutti gli altri, fondato sulla secolare accumulazione delle energie, e su l'esercizio della cooperazione sociale" (2014, p. 1605). Sottolinea poi nuovamente lo spirito di servizio che dovrebbe contraddistinguere la docenza universitaria, lo ripete più volte: "L'attività nostra non è rimessa al nostro personale arbitrio. Siam qui per renderci utili a quelli che apprendono" (2014, p. 1608) ma questo deve avvenire nella più piena libertà di sorta, senza aver timore di influenze interne o esterne.

Si rivolge poi agli studenti per sottolineare nuovamente questo duplice legame che vincola l'insegnamento universitario alla società. Dice: "Noi siamo qui per rendere un servizio a voi: voi non avete obbligo di renderne nessuno a noi direttamente. Nel rendere un servizio a voi, noi, per il tramite delle persone vostre, lo prestiamo alla società ingenerale" (2014, p. 1614). E qui una stoccata anche agli studenti e una speranza per il futuro, scrive infatti: "Voi avete, senza dubbio, il diritto di discutere nei nostri insegnamenti la scienza che vi si rivela. Il discutere è condizione dell'apprendere; e la critica è condizione di ogni progresso. Ma per discutere occorre d'aver già imparato. La scienza è lavoro, e il lavoro non è improvvisazione. [...] Io mi auguro che voi, discutendo e criticando, supererete noi, ossia questo periodo nostro" (2014, p. 1615).

L'università viene quindi indicata come un vero esempio di vita e di convivenza democratica; è, potremmo dire, il modo con cui si vive insieme e si sta insieme in università che è educativo, non una disciplina o un professore in sé. Questo doveva essere tanto sentito da Labriola che sostiene: "Per questo solo fatto della liberale convivenza, la Università è una grande educazione: ve ne avvedrete nell'età matura, quando vi sovrerà degli anni dell'Università, come dei soli da voi vissuti in democrazia" (2014, p. 1615).

Ecco, dunque, come in questo discorso viene evidenziato un aspetto e un legame che anche ai giorni nostri è di estrema attualità. L'importanza della libertà scientifica e la necessità che questa venga preservata da influenze sia da parte del

governo che da autorità esterne, non risulta essere un fine a sé stesso, ma è funzionale al fatto che l'educazione, la cultura e lo studio, in Università, corrispondono ad uno stile, ad un modo di vita democratico che è il vero valore dell'educazione universitaria: quello che ognuno viva insieme con gli altri, nella ricerca disinteressata e libera della verità per potersi realizzare e, realizzandosi, contribuire a modificare la società intera, possibilmente migliorandola, in chiave emancipativa.

Bibliografia

- Borbone G. (2012). *La rivoluzione culturale di Antonio Labriola. L'innesto creativo del marxismo nella tradizione della cultura italiana*. Roma: Aracne.
- Gabella M. (2022). *La rivoluzione come problema pedagogico. Politica e educazione nel marxismo di Antonio Labriola (1890-1904)*. Bologna: Il Mulino.
- Labriola A. (2014). *Tutti gli scritti filosofici e di teoria dell'educazione*. Milano: Bompiani.
- Labriola A. (2006). *Carteggio*. Napoli: Bibliopolis.
- Polenghi S. (1993). *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica 1848-1876*. Brescia: La Scuola.
- Siciliani De Cumis N. (2007). *Antonio Labriola e la Sapienza: tra testi, contesti, pretesti*. Roma: Nuova Cultura.
- Siciliani De Cumis N. (2011). *Labriola dopo Labriola. Tra nuove carte d'archivio, ricerche, didattiche*. Pisa: ETS.

Gli impatti di una didattica mediata da tecnologie nella formazione professionale. Una ricerca-azione condotta nei Centri CNOS/FAP in Lombardia

Elena Pacetti

Professoressa Associata - Università di Bologna
elena.pacetti@unibo.it

Alessandro Soriani

Ricercatore - Università di Bologna
alessandro.soriani@unibo.it

1. Introduzione

Nell'anno scolastico 2013-14, la fondazione Salesiani Lombardia per la Formazione ed il Lavoro (CNOS-FAP Lombardia) decide di avviare una sperimentazione presso le sue sedi di Milano, Arese, Treviglio, Sesto San Giovanni e Brescia riguardante l'introduzione di tablet Apple come unico strumento di lavoro per i loro formatori e i loro studenti.

Sebbene il primo iPad sia stato lanciato ufficialmente pochi anni prima¹, le prime documentazioni di esperienze e riflessioni sull'utilizzo in ambito didattico di tablet sono già numerose, ma solo in ambito scolastico (Manuguerra, Petocz, 2011; Peria, 2013; Mazzucchelli, 2014). Le esperienze documentate sull'utilizzo del tablet nella formazione professionale risultano, al contrario, molto limitate.

Nel 2016, dopo tre anni dall'avvio della sperimentazione, il CNOS-FAP Lombardia rilascia le *Linee guida per l'apprendimento attivo in presenza di tecnologie*: il documento, rivolto ai formatori operanti nelle sue sedi, presenta una serie di raccomandazioni su aspetti educativi, didattici, organizzativi e tecnologici atte a promuovere un apprendimento attivo utilizzando dispositivi tecnologici.

La pubblicazione si apre con una domanda di cruciale importanza: "i nostri CFP e le nostre scuole, concepite per l'accoglienza dello studente sedentario, saranno in grado di trasformarsi in funzione del nomadismo dello studente digitale?" (p. 3).

Interrogarsi sulla capacità di intercettare un cambiamento necessario non solo nella dotazione tecnologica degli istituti ma anche nelle pratiche didattiche a 360° (dalla progettazione alla valutazione) è fondamentale.

Il contributo che presentiamo in queste pagine tratteggia il profilo di un pro-

1 Steve Jobs in persona presenta il primo iPad in un famoso KeyNote tenutosi il 27 gennaio 2010.

getto di ricerca-azione richiesto direttamente dal CNOS-FAP Lombardia per tentare, dopo quasi dieci anni dall'inizio della sperimentazione, di fornire una risposta a questo interrogativo.

2. Il progetto di ricerca

Obiettivo principale del progetto è promuovere una riflessione scientifica circa le ricadute e gli effetti di una sperimentazione nell'uso di tablet (prevalentemente iPad) e delle tecnologie educative sulla didattica e sulle attività svolte in CNOS/FAP Lombardia. Obiettivi specifici sono:

- valutare gli esiti educativi e formativi ottenuti dai primi dieci anni di utilizzo di tablet e tecnologie per la didattica digitale;
- valutare come le tecnologie hanno influito sui processi relazionali fra gli attori coinvolti (docenti, famiglie, studenti);
- indagare quali protocolli comunicativi (comunicazione mediata da tecnologie) sono in atto e come eventualmente avanzare proposte di aggiornamento e miglioramento;
- fare un focus specifico sulle ricadute educative e formative dell'esperienza di formazione a distanza attuata durante l'emergenza COVID 19;
- analizzare come le nuove metodologie didattiche siano state effettivamente implementate dai docenti nell'ambito del loro agire quotidiano;
- analizzare i dati e gli esiti raccolti dai questionari e dai focus group;
- aggiornare le linee guida del 2016 fornendo indicazioni metodologiche sulla didattica digitale;
- promuovere la riflessività dei formatori e lo scambio di buone pratiche.

La metodologia che si è scelto di utilizzare è quella della ricerca-azione (Coggi, Ricchiardi, 2005), attraverso la costituzione di un gruppo di ricerca misto (Università e rappresentanti dei centri di formazione professionale) che insieme ha definito obiettivi, fasi, strumenti della ricerca-azione, modalità di lavoro tra presenza e distanza, restituzione dei risultati.

La ricerca ha previsto le seguenti fasi:

- Costituzione del gruppo di ricerca
- Visita sul campo in alcune sedi di CNOS/FAP Lombardia
- Incontro con i direttori delle sedi coinvolte
- Predisposizione degli strumenti di ricerca
- Questionario studenti dal I al IV anno
- Focus group docenti nelle diverse sedi
- Focus group studenti
- Definizione delle linee guida.

Il questionario distribuito agli studenti ha raccolto 1115 risposte (93% maschi) e si è concentrato sull'analisi delle pratiche didattiche, valutative, relazionali (con docenti e compagni) mediate da tecnologie, sulle competenze digitali dei ragazzi, sulla percezione di utilità o meno degli strumenti digitali (in particolare iPad) (Vuorikari, Kluzer, Punie, 2022; Franchini, 2016; Bonaiuti, Dipace, 2021).

Sono poi stati svolti 3 focus group online con i formatori CNOS/FAP Lombardia a dicembre 2022: per la sede di Sesto (8 partecipanti), per quelle di Brescia, Milano e Treviglio (8 partecipanti), e per la sede di Arese (11 partecipanti). I focus group hanno indagato la percezione dei formatori sulle proprie pratiche didattiche, valutative, relazionali con le tecnologie; la percezione di utilità/criticità degli strumenti (tablet/pc); il tema della collegialità, del coordinamento del lavoro e della condivisione di buone pratiche fra colleghi della stessa sede (attraverso canali ufficiali/non ufficiali); il networking fra le sedi CNOS/FAP e la condivisione di buone pratiche (attraverso canali ufficiali/non ufficiali) (Bonaiuti, Dipace, 2021; Rivoltella, 2021).

Infine, sono stati svolti due focus group con gli studenti delle diverse sedi (uno con le classi prime e seconde, uno con le classi terze e quarte di 10 partecipanti ciascuno) per approfondire quanto emerso nei questionari e sciogliere gli aspetti che più necessitavano di un chiarimento.

Per motivi di spazio, in questo capitolo ci si concentrerà sui risultati emersi dai focus group con i formatori.

3. I principali risultati

I focus group svolti nelle 5 sedi di CNOS/FAP Lombardia evidenziano le diverse posizioni dei formatori sull'uso degli strumenti digitali in ambito didattico: prevale un atteggiamento critico ma positivo, che ritiene l'iPad uno strumento utile da affiancare ad altri strumenti sia tecnologici, sia più "tradizionali". Non mancano, tuttavia, gli oppositori, fortemente contrari all'iPad.

Rispetto alla percezione su didattica e tecnologie, prevale un atteggiamento ambivalente che riconosce aspetti positivi, ma anche diverse criticità rispetto alla gestione dell'iPad in classe. Il tema della difficile gestione dello strumento, che viene visto come elemento di distrazione e di gioco, è evidenziato da diversi formatori. Tuttavia, emerge anche che tale problema possa essere evitato se gli studenti vengono impegnati in attività che richiedono una forte partecipazione attiva. Alcuni formatori sottolineano che l'uso dell'iPad va regolato in base all'attività svolta, funzionando meglio in alcune materie tecniche, per attività brevi, e per costruire attivamente mappe concettuali, oppure per rielaborare esperienze. Viene anche evidenziato che alcuni software utili nella formazione professionale non possano essere utilizzati su iPad.

Rispetto alla percezione su valutazione e tecnologie, pochi formatori dichiarano di utilizzare strumenti digitali per la valutazione formativa e sommativa (se non con il registro elettronico oppure con l'utilizzo di applicativi quali Kahoot, utile

per un feedback immediato). Quello che più spesso si rileva è l'uso dell'iPad per organizzare attività brevi e in piccolo gruppo che richiedono la produzione di un prodotto concreto.

Sulla percezione su tecnologie e relazioni, i formatori affermano che le tecnologie consentono di entrare più facilmente in relazione con studenti "difficili", ma questo crea il rischio di sentirsi continuamente contattabili. Le relazioni, tuttavia, vengono percepite come più strette perché le tecnologie avvicinano gli studenti agli adulti, hanno meno paura di contattarli via mail per fare domande e dialogare, per chiedere un feedback. Anche i lavori di gruppo attraverso il digitale funzionano meglio e sono maggiormente apprezzati.

Si evidenzia, infine, una mancanza di collegialità e networking in quasi tutte le sedi e una mancanza di sistematicità nella documentazione e condivisione di buone pratiche: ogni sede ha portato avanti momenti formativi e di confronto, anche se in modalità differenti.

Questi dati, insieme a quelli raccolti nelle altre fasi della ricerca, sono fondamentali per comprendere non solo le percezioni dei formatori, ma anche per definire le strategie per promuovere la riflessività e la formazione continua dei formatori, perché le tecnologie non siano imposte o subite passivamente, ma diventino occasione per innovare la didattica.

Bibliografia

- Bonaiuti G., Dipace A. (2021). *Insegnare e apprendere in aula e in rete. Per una didattica blended efficace*. Roma: Carocci.
- CNOS/FAP (2016). *Linee Guida per l'apprendimento attivo in presenza di tecnologie*. Roma: Sede Nazionale del CNOS-FAP. <https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/leneeguida-apprendimento.pdf>
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Franchini R. (2016). *L'apprendimento mobile attivo in presenza di tecnologie digitali*. Roma: Sede Nazionale del CNOS-FAP. https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/apprendimento_mobile_attivo_0.pdf
- Manuguerra M., Petocz P. (2011). Promoting Student Engagement by Integrating New Technology into Tertiary Education: The Role of the iPad. *Asian Social Science*, 7(11), 61-65. <https://doi.org/10.5539/ass.v7n11p61>
- Mazzucchelli C. (2014). *Tablet a scuola: Come cambia la didattica*. Delos Digital srl.
- Peria L. (2013). Il tablet, in particolare l'iPad, nei contesti didattico-educativi della scuola primaria: A literature review. *Atti del convegno DIDAMATICA 2013-Tecnologie e Metodi per la Didattica del Futuro*, 413-422.
- Rivoltella P.C. (Ed.). (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Valutare per riprogettare: uno strumento di valutazione del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria

Franco Passalacqua

*Ricercatore - Università degli Studi di Milano-Bicocca
franco.passalacqua@unimib.it*

Valentina Pagani

*Ricercatrice - Università degli Studi di Milano-Bicocca
valentina.pagani@unimib.it*

1. Introduzione

I recenti cambiamenti didattici e organizzativi avvenuti in ambito universitario in risposta alla situazione pandemica da Covid-19 (Mospan, 2023; Tang, 2023) e la contemporanea ridefinizione della popolazione studentesca del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP), hanno rinnovato l'urgenza di predisporre azioni di miglioramento del corso di laurea fondate su evidenze empiriche (Blumberg, 2017).

In risposta a tale esigenza, presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca è stato avviato uno studio mixed-method che, coerentemente con il modello della valutazione di quarta generazione (Guba, Lincoln, 1989), ha previsto la somministrazione di un questionario agli studenti delle cinque annualità del Corso di Laurea in SFP e la successiva realizzazione, attualmente in corso di svolgimento, di focus group a studenti e docenti.

In senso più generale, lo studio si pone in dialogo con il dibattito intorno alle strategie di miglioramento dell'esperienza universitaria degli studenti (Tan et al., 2016), particolarmente significativo in ambito nazionale per via della persistente difficoltà del sistema di formazione accademica ad ampliare il numero di laureati nella popolazione tra i 25 e 34 anni (27,6% di laureati in questa fascia di età; Commissione Europea, 2020) e della contemporanea incidenza negativa degli abbandoni universitari (ANVUR, 2018; Aina et al., 2022). In continuità con alcuni recenti contributi (Behr et al., 2020) si propone una definizione di tipo multi-fattoriale di tale fenomeno e una tripartizione delle categorie di ordinamento dei fattori stessi: a) fattori dipendenti dal sistema formativo nazionale; b) fattori dipendenti dalla singola istituzione accademica; c) fattori individuali (sia di matrice socio-demografica, sia legati ad aspetti personali).

Benché il CdS di Primaria sia caratterizzato da una percentuale di abbandoni ampiamente inferiore alla media nazionale delle lauree triennali e magistrali (ANVUR, 2018), anche in ragione dell'effetto delle componenti vocazionali che accompagna la scelta di tale percorso di studi, negli ultimi anni si è assistito ad un cambiamento della popolazione studentesca che ha notevolmente modificato il

profilo degli studenti (SMA SFP Università degli Studi di Milano-Bicocca, 2022), sia sotto il profilo anagrafico (innalzamento dell'età media degli studenti), sia relativamente alla condizione occupazionale (elevata presenza di studenti che lavorano in contesti scolastici) e all'esperienza formativa (crescita esponenziale di studenti in possesso di una precedente laurea).

In sintesi, lo studio si propone di perseguire un duplice obiettivo: a) individuare le condizioni che influenzano la qualità dell'esperienza di professionalizzante degli studenti, limitatamente ad alcune variabili riguardanti tanto il comportamento accademico degli studenti (raccolto tramite la scala ABC di seguito presentata), quanto la condizione socio-demografica e occupazionale degli studenti stessi; b) elaborare delle linee di riprogettazione del CdL per supportare con maggiore efficacia il percorso professionalizzante dei diversi profili di studenti.

2. Lo studio

Lo studio si configura come un mixed-methods sequential explanatory design (Creswell, Clark, 2017), nel quale a una prima indagine quantitativa è seguito un affondo qualitativo (tuttora in corso) condotto mediante la realizzazione di focus group con studenti e docenti del Corso di Laurea.

L'indagine quantitativa, in particolare, ha coinvolto 1141 studenti delle cinque annualità della Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria, cui è stato sottoposto un questionario anonimo sul finire dell'anno accademico 2021-22.

Lo strumento è finalizzato a indagare l'esperienza degli studenti, con particolare attenzione agli apprendimenti percepiti rispetto alle diverse aree del corso di laurea (insegnamenti, tirocinio diretto e indiretto, laboratori) e all'individuazione di eventuali elementi predittivi rispetto al ritardo nel percorso di studio. Nello specifico, il questionario si struttura in quattro sezioni principali:

- la prima sezione raccoglie informazioni di carattere socio-demografico utili alla profilazione dei rispondenti (genere, età, condizione lavorativa, esperienza formativa, esami sostenuti);
- la seconda sezione è mutuata dalla matrice di Tuning (Drudy et al., 2009) e ha lo scopo di rilevare la percezione dei partecipanti relativamente allo sviluppo delle conoscenze e delle competenze previste nel regolamento didattico del Corso di Laurea (Federighi, 2018);
- la terza sezione propone l'adattamento italiano della scala di fiducia nel comportamento accademico (ABC - Academic Behavioural Confidence scale; Sander, Sanders, 2009; Pagani, Delbosq, *forthcoming*). Il costrutto valutato dalla scala fa riferimento alle credenze e alle aspettative degli studenti in merito alle loro capacità di rispondere adeguatamente alle richieste poste dallo studio universitario e risulta associato a diversi outcome positivi per gli studenti, come

- l'adozione di strategie di coping efficaci nella vita universitaria e i risultati accademici;
- infine, l'ultima sezione presenta tre domande aperte che invitano gli studenti a tracciare un bilancio dei principali punti di forza e criticità del corso di laurea e ad avanzare eventuali proposte di miglioramento.

3. Risultati

I dati raccolti offrono alcuni spunti di riflessione ai fini della riprogettazione del CdL. Per ragioni di spazio verranno esaminati solo alcuni tra i risultati più significativi.

Le risposte delle studentesse e degli studenti alla seconda sezione del questionario restituiscono una fotografia complessivamente positiva del Corso di Laurea rispetto a tutte le cinque dimensioni che compongono la matrice di Tuning, con punteggi medi che variano da un minimo di 3.10 (DS=0.77) della dimensione "abilità comunicative a un massimo di 3.41 (DS=0.77) in riferimento all'"autonomia di giudizio". È significativo notare, inoltre, come rispetto a tutte le dimensioni di apprendimento i partecipanti ritengono che le lezioni contribuiscono maggiormente allo sviluppo delle competenze indagate rispetto ai laboratori e al tirocinio (diretto e indiretto).

Relativamente ai fattori che influenzano l'esperienza di apprendimento, l'analisi di diversi modelli di regressione logistica multipla mostra che, al netto della condizione lavorativa, il possesso di una laurea precedente e la frequenza delle lezioni (in presenza o in streaming) sono condizioni associate a una minore probabilità di non essere in pari con gli esami.

L'analisi tematica riflessiva (Braun, Clarke, 2021; Pagani, 2020) delle domande aperte ha messo in luce alcuni temi ricorrenti e trasversali all'intero corpus testuale. Anzitutto, si rileva che gli studenti e le studentesse chiedono una maggiore penetrazione tra teoria e pratica. In particolare, pur a fronte di un elevato apprezzamento per la qualità dell'insegnamento e delle competenze didattiche dei docenti, conduttori di laboratori e tutor di tirocinio indiretto, viene auspicato un uso più efficace delle conoscenze teoriche per analizzare e riflettere sulla prassi didattica e sull'esperienza di apprendimento in aula durante il tirocinio. Un secondo tema significativo riguarda l'elevato apprezzamento per alcune misure didattiche sperimentate con elevata intensità nel periodo pandemico; più nello specifico, la disponibilità di video-registrazioni delle lezioni o di altri materiali integrativi digitali è stata considerata un prezioso supporto per lo studio, specialmente per l'elevato numero di studenti "non frequentanti" per ragioni di lavoro che rappresentano il 68,2% del campione (il 45,3% dei quali lavora come insegnante in scuole dell'infanzia o primarie).

4. Conclusioni

I risultati appena accennati evidenziano la necessità di approfondire qualitativamente le modalità di utilizzo degli strumenti digitali e il ruolo di supporto nello studio e nel processo di professionalizzazione, in particolare da parte degli studenti che già lavorano a scuola. Inoltre, si evidenzia l'opportunità di introdurre dei miglioramenti nella struttura dello strumento, sia relativamente alla scala ABC, sia rispetto all'item riguardanti le variabili socio-demografiche, al fine di individuare con maggiore efficacia i profili degli studenti che richiedono maggiore supporto didattico. A questo proposito, si rimanda ai prossimi contributi l'illustrazione delle strategie di miglioramento del CdL che verranno introdotte e monitorate nella fase conclusiva dello studio.

Bibliografia

- Aina C., Baici E., Casalone G., Pastore F. (2022). The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature. *Socio-Economic Planning Sciences*, 79, 101-102.
- ANVUR (2018). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca*. <https://www.anvur.it/archivio-documenti-ufficiali/scarica-rapporto-integrale-2018/>.
- Behr A., Giese M., Tegum Kamdjou H.D., Theune K. (2020). Dropping out of university: a literature review. *Review of Education*, 8(2), 614-652.
- Blumberg P. (2017). Academic program assessment: A new expertise for faculty to develop. *The Journal of Faculty Development*, 31(3), 31-38.
- Braun V., Clarke V. (2021). *Thematic analysis: a practical guide*. Thousand Oaks: SAGE.
- Creswell J.W., Clark V.L.P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: Sage.
- Drudy S., Gunnerson L., Gilpin A. (2009). *Reference points for the design and delivery of degree programmes in education*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Federighi P. (2018). The core contents of pedagogy for the first degree in Education Sciences. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 19-36.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage
- Mospan N. (2023). Trends in emergency higher education digital transformation during the COVID-19 pandemic. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(1), 50-70.
- Pagani V., Delbosq S. (2023). Italian validation of the Academic Behavioural Confidence Scale with Teacher Education Students. *Italian Journal of Educational Research*, 30, 96-109.
- Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Reggio Emilia: Junior-Spaggiari.
- Sander P., Sanders L. (2009). Measuring academic behavioural confidence: the ABC scale revisited. *Studies in Higher Education*, 34(1), 19-35.
- Tan A.H.T., Muskat B., Zehrer A. (2016). A systematic review of quality of student experience in higher education. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 8(1), 209-228.
- Tang K.H.D. (2023). Impacts of COVID-19 on primary, secondary and tertiary education: a comprehensive review and recommendations for educational practices. *Educa-*

Disorientati e inclusi. La valutazione della comprensione in ingresso per sostenere percorsi di supporto rivolti alle matricole e ridurre la dispersione universitaria¹

Andrea Pintus

Professore Associato - Università degli Studi di Parma

andrea.pintus@unipr.it

Marco Bartolucci

Ricercatore - Università degli Studi di Parma

marco.bartolucci@unipr.it

1. La dispersione universitaria

Negli ultimi vent'anni, il numero di persone di età compresa tra i 25 ed i 34 anni, in possesso di una laurea nei paesi dell'OCSE, è aumentato considerevolmente (da 27% a 48%) (OECD, 2022). Per quanto riguarda il contesto europeo, nel 2021, risultavano avere un livello di istruzione terziaria (livelli ISCED 5-8) circa i due quinti (41,2%) della stessa popolazione di riferimento². Un dato, quindi, incoraggiante ed in linea con la soglia del 40% prefissato nel 2009 come obiettivo dal programma europeo *Education and training 2020* (Campagnolo, 2022). Se si guarda, però, al contesto italiano, la situazione appare di segno diametralmente opposto. L'Italia, infatti, tra i 27 paesi dell'UE, occupa la penultima posizione - precede solo la Romania - con un tasso di laureati tra la popolazione compresa tra i 25 ed i 34 anni di età di circa il 29% (dati Eurostat). Un dato che preoccupa, anche in considerazione del fatto che tra gli studenti universitari europei, la componente italiana occupa la quarta posizione per numerosità (11,3% sul totale) dopo Germania, Francia e Spagna.

Tra i problemi che affliggono in modo endemico anche il sistema terziario d'istruzione del nostro paese, e che in qualche modo sintetizzano questi dati, vi è senza dubbio quello della dispersione universitaria (Burgalassi, Biasi, Capobianco, Moretti, 2016; Piazza, Rizzari, 2020), ovvero dell'abbandono e della non conclusione degli studi (ma si potrebbe anche includere l'eccessivo ed irregolare allungamento della loro durata) da parte degli studenti universitari. Benché si tratti di una dinamica comune a livello internazionale, in Italia, il livello di dispersione

1 Andrea Pintus è autore dei paragrafi 1, 2 e 4; Marco Bartolucci è autore del paragrafo 3.

2 Fonte: eurostat, <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20221114-1?language=it>

universitaria è particolarmente elevato, soprattutto nel primo anno degli studi. In media, nell'ambito dei paesi OCSE (OECD, 2022), conclude il proprio programma di laurea triennale in modo regolare, cioè nel tempo previsto dal ciclo degli studi di tre anni, il 39% degli studenti a tempo pieno, in Italia il 21%.

Il fenomeno preoccupa per le sue molteplici ricadute negative, quali lo spreco di risorse investite (sia personali che sociali), la mancata o parziale acquisizione di competenze funzionali a rispondere alle esigenze del mercato del lavoro e l'ampliamento delle disuguaglianze sociali (Nadoveza Jeli, Kedžo, 2018; Ghignoni, 2017)

2. Azioni di supporto agli studenti universitari

La ricerca non offre risposte chiare e omnicomprensive su quali siano le cause del drop-out e, quindi, su quali siano le migliori soluzioni per contrastarne lo sviluppo. Anche se non vi è un quadro chiaro su quali siano i fattori chiave su cui intervenire per far fronte alla dispersione universitaria, sono diverse le azioni che le università mettono solitamente in campo per supportare gli studenti, sostenerne l'efficacia e rafforzarne le scelte iniziali; azioni che nel loro complesso cercano di agire sulle motivazioni e le competenze degli studenti, utili al completamento dei propri percorsi di studio (Da Re, Biasin, 2018; Rossi, Bonfà, 2020).

La comprensione del testo è una delle competenze strategiche per il successo scolastico di ogni ordine e grado (Oakhill, Cain, Elbro, 2015; Calvani, Chiappetta Cajola, 2019), in grado di influenzare l'esito delle carriere individuali e, quindi, si configura come un fattore potenzialmente legato anche al tema critico della dispersione universitaria. La lettura e la comprensione del testo rappresentano gli aspetti primari nell'attività di studio che qualsiasi studente, compreso quello universitario, si trova a fronteggiare ai fini del proprio apprendimento e del buon esito del proprio percorso accademico. Oltre alle disposizioni individuali, alle caratteristiche dei servizi universitari (come il tutorato o i servizi di orientamento), le abilità legate allo studio sono, infatti, una dimensione cruciale per il successo universitario, soprattutto durante il primo anno di corso di laurea.

3. La comprensione del testo

La lettura rappresenta una attività cruciale per la carriera di qualsiasi studente (Daloiso, 2013). Negli anni numerosi sistemi di indagine hanno permesso di rilevare tali competenze in diversi momenti del percorso dello studente, dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado per fare un esempio di monitoraggio nazionale, ma anche a livello internazionale con le prove OCSE-PISA (OECD, 2019). La comprensione del testo, studiata nelle sue componenti per poter individuare metodi sempre più efficienti di misurazione, presenta un quadro complesso, dove all'interno si possono individuare differenti dimensioni, come la

dimensione pragmatico-testuale, lessicale e grammaticale (INVALSI, 2018). Altri strumenti come ad esempio le prove MT presentano una serie di domande che servono ad indentificare differenti aspetti come fare inferenze lessicali (IL); trarre inferenze semantiche (IS); seguire la struttura sintattica del periodo (SS); correggere le incongruenze e sospendere le ipotesi (CI-SI); cogliere il significato letterale della frase (SL); modificare l'approccio al testo e saper ricercare particolari (MARP); individuare personaggi, luoghi e tempi (PLT); individuare azioni, risposte interne, eventi e seguire la sequenza dei fatti (ARE-SC); cogliere gli elementi principali (EP); cogliere la struttura del testo (ST) (Cornoldi, 1998). Nella sua ultima versione per l'università LSC-SUA (Montesano, Valenti, Cornoldi, 2020) gli autori identificano come componenti principali del funzionamento di comprensione negli adulti la capacità di cogliere gli elementi principali del testo, e quella di produrre inferenze semantiche, ovvero la capacità di cogliere le informazioni che nel testo non sono esplicite. La natura dei testi utilizzati negli studi universitari è varia, non solo narrativa ma anche informativa, e che quindi coinvolge fortemente la dimensione inferenziale, richiedendo l'innescio di processi metacognitivi e di richiamo delle informazioni rilevanti in memoria. Nella complessità dei meccanismi quindi coinvolti, idealmente le prove, soprattutto per gli adulti, che dovrebbero aver acquisito per lo meno le componenti lessicali e grammaticali nel corso della scolarizzazione, dovrebbero essere in grado di valutare la codifica degli elementi specifici del testo, prendendo così in considerazione la comprensione letterale ma anche e soprattutto indagare la comprensione inferenziale, cruciale per quello che riguarda i testi narrativi, ma ancor di più i testi informativi. Trovare quindi strumenti agili che riescano a valutare il funzionamento complessivo della lettura e comprensione diventa quindi una sfida, soprattutto a livello universitario, dove la necessità di una valutazione in ingresso rapida e logisticamente efficace diventa sempre più necessaria. La direzione futura deve quindi essere in questa prospettiva la costruzione e il relativo testing di strumenti utili a rilevare i livelli di comprensione del testo, in associazione a strumenti di valutazione della motivazione e autoefficacia dello studente, in modo da fornire informazioni cruciali nella realizzazione di opportune azioni di tutoraggio e sostegno.

4. Un tutorato centrato sullo studente

Muovendo da queste considerazioni, come gruppo di lavoro dell'Unità di Educazione del Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell'Università di Parma, si è inteso ri-progettare le attività dei tutor del corso di laurea in Scienze dell'educazione e dei processi formativi (L19) nella direzione di interventi mirati alla rilevazione, monitoraggio e promozione della comprensione del testo degli studenti iscritti al primo anno (matricole). A tal fine è stato costruito un dispositivo conoscitivo centrato sull'abilità di lettura e la rilevazione di alcune variabili di interesse (intenzione drop-out, autoefficacia scolastica percepita; Biasi, De Vincenzo, Patrizi, 2017), di cui sono state testate in un primo

momento (AA 2021/22) le proprietà psico-metriche e successivamente la tenuta della somministrazione ad inizio e fine primo anno (AA 2022/23). L'analisi dei dati raccolti, al netto delle criticità e dei limiti dovuti all'impianto di ricerca realizzato, su cui si tornerà in modo approfondito successivamente, offre interessanti spunti sui quali indirizzare l'azione dei tutor nei confronti delle matricole, nei termini di incontri sia a grande gruppo sia individualizzati.

Bibliografia

- Biasi V., De Vincenzo C., Patrizi N. (2017). Relazioni tra autoregolazione dell'apprendimento, motivazioni e successo accademico degli studenti. Identificazione di fattori predittivi del rischio di drop-out, *Giornale Italiano di Ricerca Didattica*, 18, 181-198.
- Burgalassi M., Biasi V., Capobianco R., Moretti G. (2016). Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università «Roma Tre», *Giornale Italiano di Ricerca Didattica*, 17, 131-152.
- Calvani A., Chiappetta Cajola L. (Eds.). (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo*. Firenze: SApIE.
- Campagnolo A. (2022). Competenze di accesso all'università: dalla comprensione del testo alla scrittura di sintesi. *Italiano LinguaDue*, 14(1), 633-659.
- Cornoldi C., Colpo G. (1998). *Nuove prove di lettura MT*. Firenze: Giunti.
- Da Re L., Biasin C. (Eds.). (2018). *Il tutorato formativo. Un modello di tutoring integrato per l'empowerment degli studenti universitari*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Daloiso M. (2013). Le difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e straniera. *EL. LE*, 2(1), 68-87.
- Ghignoni E. (2017). Family background and university dropouts during the crisis: The case of Italy. *Higher Education*, 73(1), 127-151.
- IINVALSI (2018). *Rapporto prove INVALSI 2018*. https://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf (ver. 20. 09.2019).
- Montesano L., Valenti A., Cornoldi C. (Eds.). (2020). *LSC-SUA Prove di lettura, comprensione del testo, scrittura e calcolo*. Trento: Erickson.
- Nadoveza Jeli O., Gardijan Kedžo M. (2018). Efficiency vs effectiveness: an analysis of tertiary education across Europe. *Public Sector Economics*, 42(4), 381-414.
- Oakhill J., Cain K., Elbro C. (2015). *Understanding and Teaching Reading Comprehension: A Handbook*. New York: The Routledge.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Piazza R., Rizzari S. (2020). Navigare il cambiamento. Un percorso di formazione dei peer tutor per favorire il successo accademico degli studenti universitari di primo anno. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 81-92.
- Rossi A.A., Bonfà A. (2020). Servizi Unige di tutorato matricole: un intervento di sistema. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 174-186.

“Mestieri in vendita”: primi oggetti didattici riferiti al lavoro all’interno dei cataloghi dell’industria scolastica italiana

Francesca Davida Pizzigoni

*Ricercatrice INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
f.pizzigoni@indire.it*

1. Introduzione

Nella seconda metà dell’Ottocento, parallelamente all’affermarsi di una nuova visione pedagogica centrata sull’attivismo e ai suoi riflessi su una didattica basata sulle “cose”, la scuola italiana e internazionale conosce una progressiva comparsa di nuovi oggetti didattici. Essi, inizialmente frutto dell’ingegno di singoli ideatori/costruttori, vengono presto prodotti a livello industriale da ditte che (partendo spesso da esperienze in ambito editoriale) indirizzano sempre più i propri sforzi commerciali verso la produzione di sussidi didattici (Moeglin, 2010; Meda, 2016; Targhetta, 2018).

L’analisi di fonti specifiche legate a tale nuova realtà produttiva ci permetterà di comprendere le tipologie dei primi materiali didattici dedicati al tema del lavoro, i loro contenuti e il loro sviluppo. Queste fonti, così euristiche e nel contempo ancora così poco esplorate, sono rappresentate dai cataloghi commerciali delle Ditte produttrici di materiali didattici, assurti in anni recenti al centro della ricerca internazionale dedicata allo studio della storia della scuola attraverso la sua materialità (Moreno Martínez, Sebastián Vicente, 2012; Martin, Martínez, 2019).

Tali cataloghi – che rappresentano una fonte assai caduca, anche in relazione all’obiettivo con cui nascevano e cioè quello di essere veicoli pubblicitari di vendita e quindi validi solo per l’anno in corso – sono assai rari. Quelli a nostra disposizione ci consentono però di osservare come sia databile attorno al 1880 l’ingresso della tematica del lavoro all’interno della produzione della nascente industria scolastica italiana. I “mestieri” sono infatti precocemente soggetto di sussidi didattici, legati in particolare agli esercizi di nomenclatura e all’esigenza di implementare la conoscenza dei nomi di attrezzi e relativi mestieri in corretta lingua italiana rispetto all’allora diffusissimo uso del dialetto. Comprendere la tipologia di sussidi e la direzione degli investimenti delle Ditte in tal senso, ci permette di immaginare il tipo di didattica che poteva essere svolta in classe su questo tema. Allo stesso tempo è sempre bene tener presente anche l’altro sguardo di indagine con cui si possono studiare i sussidi e cioè la riflessione su come il mercato commerciale (e di conseguenza le influenze su di esso, esercitate da un lato dagli interessi economici e dall’altro dai riflessi delle disposizioni ministeriali) cerchi di condizionare la vita

scolastica intesa come temi, tipo di didattica e di sussidi (Meda, 2016; Gaspar, De Souza, Castro, 2018).

2. Primi oggetti didattici dedicati al lavoro

Il primo sussidio dedicato al lavoro di cui troviamo traccia nei cataloghi a nostra disposizione si presenta con l'aspetto tradizionale del tabellone didattico. Si tratta in realtà di una collezione di 8 tavole proposta dalla ditta torinese Paravia all'interno del suo *Catalogo della Ditta G.B. Paravia e C. 1880. Materiale scolastico. Libri di testo e premio per l'insegnamento primario e secondario*. Tale collezione dedicata alle arti e mestieri è separata da quella di nomenclatura domestica. Ogni tavola è strutturata con al centro la riproduzione di una scena di vita legata al mestiere a cui è dedicato il tabellone, attorno a cui sono raffigurate le immagini dei singoli oggetti raffiguranti i relativi strumenti di lavoro (figura 1). Nella parte bassa del tabellone è riportato un elenco con i loro nomi in italiano. Tale raffigurazione richiama quella ormai divenuta consueta all'interno dei dizionari e, in questo caso specifico, il riferimento diretto è al *Nuovo vocabolario italiano di arti e mestieri* realizzato da Giacinto Carena nel 1869 per la Paravia stessa. I mestieri rappresentati, suddivisi nelle 8 tavole, sono nell'ordine: magnano, fabbro e maniscalco; muratore, fornaciaio e scarpellino; legnaiolo e bottaio; giardiniere e ortolano; lavanderia e stiratura; attrezzi rurali e di cascina; calzolaio e sellaio; filatora, cucitrice e ricamatrice. È proprio il contenuto della fonte rappresentata dal Catalogo che ci permette di ottenere informazioni maggiori e di comprendere elementi significativi per la ricerca e la contestualizzazione profonda del sussidio quali i dati di vendita, la sua effettiva adozione da parte delle scuole, il suo utilizzo nel contesto delle lezioni oggettive:

Questa pubblicazione ottenne in pochi anni l'adozione in quasi tutte le Scuole del Regno, ed il numero venduto sorpassa le 54.000 tavole! Verrà la migliore e più economica Collezione nella quale saranno raccolte tutte le nozioni elementari per l'insegnamento oggettivo. I singoli soggetti disegnati con molta cura e colorati nei loro colori più naturali rappresentano vivamente quanto con molta difficoltà si dovrebbe insegnare colla sola lettura dei libri di testo (Catalogo Paravia, 1880, p. 27).



Pochissimi anni dopo è proprio un sussidio legato ai mestieri a compiere quel passaggio dalla bidimensionalità alla tridimensionalità che connoterà il mercato scolastico dei decenni a venire (Pizzigoni, 2022): si tratta infatti delle scatole con all'interno oggetti in miniatura legati alle attività lavorative più consuete della vita domestica e rurale. È in questo caso la ditta milanese Vallardi a proporli: il suo catalogo del 1885 offre infatti sia una collezione con 51 arnesi rurali sia una scatola con 88 riproduzioni di utensili da usare in cucina e in cantina. In questo secondo caso il contenitore si trasforma, divenendo una sorta di ambientazione tridimensionale in cui contestualizzare gli oggetti. Entrambi i sussidi sono ideati da Pietro Fornari e fanno parte della sezione dedicata all'insegnamento oggettivo (figure 2 e 3). Il catalogo ci testimonia quindi appieno come questi oggetti didattici dedicati al tema dei mestieri contribuiscano in maniera precoce a portare le "lezioni di cose" in classe e in particolare come questi attrezzi in miniatura facciano parte del processo che conduce la pedagogia italiana a supportare la diffusione di quello specifico "dispositivo didattico" (Brunelli, 2020) rappresentato dal museo scolastico:

La pedagogia moderna, ha proclamato, essere i musei didattici di grande efficacia per l'insegnamento intuitivo e il prof. Fornari con tali pubblicazioni ha reso un nuovo e segnalato servizio alle scuole primarie. In queste piccole cassette sono raccolti in piccole dimensioni gli oggetti veri, assai bene eseguiti, le pareti stesse delle cassette sono dipinte in modo da rappresentare la scena relativa al contenuto, il tutto è preciso, aggraziato, leggero, così da non renderne punto grave il trasporto né l'uso; il maestro può tenere la cassetta sul suo tavolo e portarla anche fra i banchi (Catalogo Vallardi, 1885, p. 4).



3. Considerazioni finali

“Leggere” i primi sussidi didattici dedicati al lavoro ci offre diverse informazioni significative rispetto allo studio della materialità scolastica. Da un lato infatti, come anticipato, ci permette di osservare il momento di svolta nella produzione di oggetti didattici dalla bidimensionalità legata per lo più a supporti di tipo cartaceo alla tridimensionalità. Parallelamente si assiste al percorso di affermazione del metodo oggettivo che ha risvolti evidenti negli aspetti materiali della scuola come ben si coglie dal passaggio all’interno dei Cataloghi dalla sezione “nomenclatura” a quella espressamente dedicata all’insegnamento oggettivo, e nel contempo dalla comparsa di collezioni, scatole didattiche e musei scolastici. Infine questi sussidi dedicati ai mestieri ci offrono dati circa la nascente industria scolastica italiana, permettendo di conoscere alcune caratteristiche della produzione di due Ditte, quali la Vallardi e la Paravia, che connoteranno in maniera incisiva l’intera produzione italiana.

Bibliografia

Brunelli M. (2020). *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento*. Macerata: EUM.

Catalogo della Ditta G.B. Paravia e C. 1880. Materiale scolastico. Libri di testo e premio per l’insegnamento primario e secondario. Torino: Paravia.

Gaspar V., de Souza G., Castro C. (Eds.). (2018). *Cultura Material Escolar em Perspectiva Histórica: escritas e possibilidades*, Vitória: EDUFES-Editora da Universidade Federal do Espírito Santo/SBHE.

Marín J.P., Martínez M^aJ. (2019). Categorización de los materiales didácticos para la enseñanza de los seres vivos en los antiguos gabinetes y laboratorios. *Cabás*, 21, 1-22.

Meda J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.

Mœglin P. (2010). *Les industries éducatives*. Paris: Presse Universitaire de France.

Moreno Martínez P., Sebastián Vicente A. (2012). Los catálogos de material de enseñanza y la cultura material de la escuela. La colección del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de l’Universidad de Murcia. In IDEM (Ed.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España durante el siglo XX*. Murcia: Sociedad Española para

el Estudiodel Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia (p. 293-309).

Targhetta F. (2018). Tra produzione industriale e alfabetizzazione diffusa: nuovi approdi per la storia della cultura materiale della scuola. *History of Education & Children's Literature*, XIII, 1, 587-592.

Pizzigoni F.D. (2022). *Tracce di patrimonio. Fonti per lo studio della materialità in Italia nella seconda metà dell'Ottocento*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Premiato stabilimento dell'editore Antonio Vallardi, Milano. Catalogo generale delle proprie edizioni, 1885. Milano: Vallardi.

Il ruolo delle attività di *work-integrated learning* (WIL) sul processo di socializzazione professionale degli insegnanti in formazione

Alessandra Priore

Professoressa Associata - Università Mediterranea di Reggio Calabria
alessandra.priore@unirc.it

1. Il *work-integrated learning* in Higher Education

Il presente contributo si concentra sul ruolo che le attività di *work-integrated learning* (WIL) possono svolgere sui processi di orientamento e socializzazione professionale e descrive i principali risultati di uno studio esplorativo incentrato sulle attività di tirocinio diretto, che ha coinvolto un gruppo di studenti di Scienze della Formazione primaria dell'Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria.

Con il termine WIL ci si riferisce a tutte quelle esperienze formative basate sulla pratica, che coinvolgono lo studente nel contesto di lavoro (Trede, 2012) e che sono riconosciute a livello internazionale come funzionali a promuovere forme di apprendimento autentico. Esse, infatti, non solo offrono la possibilità di applicare i saperi teorici a problemi *practice-based*, ma garantiscono anche un miglioramento dei livelli di occupabilità (Orrell, 2011).

La prospettiva adottata è quella dell'integrazione tra apprendimento e setting pratici, secondo una modalità esperienziale con alti livelli di coinvolgimento degli studenti. Il WIL si fonda su un preciso approccio pedagogico che mira a rendere l'apprendimento:

- autenticamente basato sulle pratiche e radicato nei contesti di lavoro;
- programmato all'interno di un curriculum intenzionalmente centrato sullo sviluppo della professionalità;
- focalizzato sui risultati degli studenti e sui percorsi di carriera (Ferns, Campbell, Zegwaard, 2021);
- finalizzato alla costruzione e allo sviluppo dell'identità professionale (Bruno, Dell'Aversana, 2018).

Nell'ambito dell'Higher Education l'approccio WIL rappresenta, dunque, un collante tra la didattica e le pratiche professionali future e può costituire uno dei punti nodali di una necessaria revisione dei curricula formativi che voglia orientarsi verso la costruzione di una nuova cultura del lavoro. Lo sviluppo della professionalità e i percorsi di carriera si alimentano grazie alla formazione di competenze

chiave che riguardano in primo luogo la capacità del professionista di pensare in modo critico e creativo, di gestire consapevolmente le proprie scelte e di rispondere alla sfida della costruzione e dello sviluppo dell'identità professionale (Cunti, Priore, 2020). Tali aspetti richiamano la capacità fondamentale di apprendere e dare senso alla professione mediante l'adattabilità dei saperi disciplinari ai contesti lavorativi reali. In questo senso, l'Higher Education non può non rispondere alla sfida della riduzione dello scarto costitutivo tra la teoria e le pratiche professionali, costruendo occasioni didattiche per attivare processi di apprendimento alternativi rispetto a quelli ritenuti tradizionalmente necessari e, dunque, in misura maggiore riferibili alle competenze disciplinari.

L'acquisizione di skills, di ideologie e di una cultura professionale rappresentano precisi indicatori del passaggio dalla prefigurazione professionale (identità pre-professionale non differenziata) all'assunzione di una identità professionale integrata e matura (Jackson, 2016); quest'ultima è favorita da quei processi di socializzazione professionale che in modo più incisivo prevedono un contatto diretto dello studente con le pratiche e i problemi professionali reali. Come riportato da diversi studi, infatti, le attività di WIL diventano funzionali allo sviluppo dell'identità nella misura in cui pongono lo studente in una posizione attiva, offrendogli la possibilità di negoziare significati, prospettive e decisioni con la futura comunità professionale e, quindi, di svolgere un ruolo agentivo sul proprio percorso identitario (Chin, Phillips, Woo, Clemans, Yeong, 2020; Izadinia, 2014).

2. Il tirocinio come setting di *practice-based education*

Il crescente interesse per il tirocinio si incentra sullo studio del nesso tra le esperienze di apprendimento che si realizzano in aula e quelle che si realizzano nei contesti di lavoro, ma anche sull'impatto che le attività di WIL possono avere sulla formazione dell'identità professionale. Molti studi si sono focalizzati sui risultati dei programmi di preparazione e socializzazione al lavoro e hanno sottolineato proprio il ruolo svolto dal tirocinio sullo sviluppo dell'identità e sulla modificazione del concetto di sé professionale (Bandini, Calvani, Capperucci, 2018). Il tirocinio, come setting espanso di apprendimento (Melacarne, Bonometti, 2014) e contesto concreto ed immersivo per "imparare il lavoro dell'insegnante" (Bandini, 2018, p. 9) si qualifica come un'esperienza preziosa per la formazione dell'identità del docente, in quanto capace di sostenere il soggetto a ricercare significati che possono modellare i suoi atteggiamenti, emozioni e comportamenti di lavoro (Priore, Lo Presti, 2022).

Nell'ambito del framework teorico delineato e con l'obiettivo di monitorare il programma di tirocinio diretto del CdS in Scienze della Formazione primaria dell'Università "Mediterranea" di Reggio Calabria è stato realizzato uno studio esplorativo che ha coinvolto 252 studenti. Lo studio si è focalizzato sulla percezione degli studenti relativamente all'esperienza di tirocinio e, a partire da questa,

sulla definizione di un quadro delle attività e delle pratiche realizzate e della natura degli apprendimenti professionali.

I principali risultati dello studio possono essere così sintetizzati:

- il valore formativo del tirocinio è, secondo lo studente, fortemente connesso alla qualità della relazione tutor-tirocinante;
- la natura degli apprendimenti connessi al tirocinio è sbilanciata sul versante tecnico della professionalità (meno sul versante della costruzione e dello sviluppo dell'identità professionale);
- il tirocinio contribuisce a consolidare le immagini professionali precostituite.

Il dato più significativo che lo studio fa emergere è la condizione di fissazione della maggioranza degli studenti nel processo di prefigurazione e costruzione dell'identità: durante l'esperienza di tirocinio sembrerebbero modificarsi poco le rappresentazioni e le prospettive sull'insegnamento. Ne consegue che il tirocinio non si qualifica pienamente come "esercizio" creativo per intercettare ciò che non è ancora o come spazio per problematizzare l'esperienza professionale.

I risultati dello studio inducono a pensare che la piena partecipazione alla pratica durante l'attività di tirocinio può rappresentare uno dei nodi centrali della questione; tale aspetto si traduce sul piano formativo nell'urgenza di individuare e fornire ai tirocinanti gli strumenti per comprendere come partecipare ed osservare criticamente il contesto lavorativo. Sebbene molti studi abbiano già da tempo dimostrato che il contatto con la pratica modelli fortemente lo sviluppo dell'identità professionale, restano ancora da approfondire gli aspetti che possono porre in una relazione coerente gli obiettivi formativi del curriculum accademico con l'individuazione/applicazione di strategie formative che preparino in modo critico lo studente ad affrontare e valutare l'esperienza di tirocinio.

Gli aspetti discussi esigono di essere trasferiti e applicati in un curriculum WIL che sia centrato sullo sviluppo dell'identità professionale e che richiami alcune dimensioni chiave: la problematizzazione della partecipazione dello studente, l'attivazione di una discussione sulla professionalità e sull'identità, la capacità di studenti e tutor scolastici di porsi domande sulla professione.

Bibliografia

- Bandini G., Calvani A., Capperucci D. (Eds.). (2018). *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali*. Firenze: Edizioni via Laura Firenze.
- Bandini G. (2018). *Tirocinio per Formazione Primaria in un'ottica di Qualità: il modello S3PI*. In G. Bandini, A. Calvani, D. Capperucci (Eds.), *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali*. Firenze: Edizioni via Laura Firenze.
- Bruno A., Dell'Aversana G. (2018). "What shall I pack in my suitcase?": the role of work-

- integrated learning in sustaining social work students' professional identity. *Social Work Education*, 37(1), 34-48.
- Chin D., Phillips Y., Woo M.T., Clemans A., Yeong P.K. (2020). Key components that contribute to professional identity development in internships for Singapore's tertiary institutions: A systematic review. *Asian Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), 89-113.
- Cunti A., Priore A. (2020). Pre-professional identity development. University guidance between research, teaching and training. *Educational Reflective Practices*, 2, 178-195.
- Ferns S.J, Rowe A.D., Zegwaard K.E. (Eds.). (2021). *Advances in Research, Theory and Practice in Work-Integrated Learning. Enhancing Employability for a Sustainable Future*. London: Routledge.
- Izadinia M. (2014). Teacher educators' identity: a review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426-441.
- Jackson D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 925-939.
- Melacarne C., Bonometti S. (2014). Il tirocinio universitario come setting espanso di apprendimento. *Educational Reflective Practices*, II, 147-167.
- Orrell J. (2011). *Good practice report: Work-integrated learning*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Priore A., Lo Presti F. (2022). Il tirocinio come esperienza di formazione dell'identità professionale. Uno studio esplorativo realizzato con studenti di Scienze della formazione primaria. *Dirigenti Scuola*, 41, 188-209.
- Trede F. (2012). Role of work-integrated learning in developing professionalism and professional identity. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 13, 159-167.

Orientarsi all'università con i “libri umani”: una giornata alla *portata di tutti*¹

Anna Salerni

Professoressa Ordinaria - Sapienza Università di Roma
anna.salerni@uniroma1.it

Irene Stanzione

Ricercatrice - Sapienza Università di Roma
irene.stanzione@uniroma1.it

1. Le nuove linee guida per l'orientamento: per un coinvolgimento attivo

Negli ultimi 15 anni numerosi sono stati i provvedimenti sul tema dell'orientamento che hanno permesso di arrivare alle nuove *Linee guida* (Decreto del Ministro dell'Istruzione e del Merito. n. 328, 22 dicembre 2022, nell'ambito della Missione 4 - “Istruzione e Ricerca”); una delle finalità è facilitare e incoraggiare in modo consapevole e critico il passaggio dal secondo ciclo di istruzione e di formazione all'università, per valorizzare potenzialità e talenti degli studenti², ridurre la dispersione scolastica e gli abbandoni universitari, favorire l'accesso alle opportunità formative dell'istruzione terziaria, facilitare la scelta degli studi universitari o l'ingresso nel mondo del lavoro attraverso l'incontro tra competenze e domanda. L'individuazione del corso di studio, adatto alle proprie esigenze e alla propria indole, è fondamentale per i giovani verso la condizione adulta. Infatti, l'errore di valutazione nella scelta del percorso formativo è tra le principali cause di abbandoni (soprattutto tra il 1° e il 2° anno), interruzioni e ritardi negli studi universitari (Almalaurea, 2020; ANVUR, 2018).

Nelle *Linee guida per l'orientamento* si afferma che le attività da mettere in atto debbono superare una dimensione trasmissiva delle informazioni, considerato il basso grado di coinvolgimento di queste iniziative, a favore di interventi attivi, che attraverso una didattica laboratoriale, prevedono un contatto con la realtà promuovendo la consapevolezza di sé e del contesto.

È proprio nell'ottica di un coinvolgimento attivo dei destinatari che si colloca il contributo proposto: si presenta un'attività di orientamento atta a favorire una scelta consapevole e motivata del percorso di studio, passando da un processo eterodiretto a uno di conquista dell'autonomia.

- 1 L'articolo è frutto del lavoro condiviso delle autrici, tuttavia, ai fini delle attribuzioni, la responsabilità dei paragrafi 1 e 2 è da attribuire ad Anna Salerni e dei paragrafi 3 e 4 a Irene Stanzione.
- 2 In questo contributo si è scelto, per non appesantire la lettura, di utilizzare il genere grammaticale maschile per indicare ogni persona indipendentemente dal genere.

In particolare, il dispositivo di orientamento proposto è pensato per conoscere i corsi di studio che rientrano nel settore delle scienze dell'educazione e della formazione di Sapienza Università di Roma e le relative realtà e opportunità di lavoro in ambito educativo.

Il progetto ha visto la realizzazione di un evento, denominato O.R.A. (Orientare, Raccontare, Ascoltare), con l'obiettivo di costruire un contesto partecipativo nel quale fosse possibile stimolare il piano emotivo, affettivo e relazionale dei partecipanti, condividendo esperienze di vita universitaria e professionale.

2. Finalità del progetto O.R.A.: da impianto informativo a formativo

L'evento O.R.A. ha preso spunto dalla *Human library*: una biblioteca umana in cui i libri sono le persone narranti e i lettori coloro che ascoltano le loro storie di vita (The Human Library, 2019; Salerno et al., 2022). La *Human library*, riconosciuta nel 2023 dal Consiglio d'Europa³ come buona prassi per il dialogo interculturale e per la promozione dei diritti umani, è a tutti gli effetti una biblioteca in cui i libri sono persone e gli utenti dispongono di un catalogo di titoli tra cui scegliere storie di loro interesse. I protagonisti sono persone che si sono messe in gioco per raccontare ai "lettori" le proprie esperienze di vita e i propri vissuti. Dopo aver sentito la storia, il lettore ha uno spazio per intervenire, fare domande, approfondire dubbi e curiosità. L'incontro tra *libri e lettori* avviene tramite "un prestito": i lettori, nel nostro progetto studenti di scuola secondaria di secondo grado, consultano un catalogo, costituito da un insieme di abstract e titoli che sintetizzano gli argomenti delle storie, e scelgono il libro da "sfogliare", ovvero la storia da ascoltare. La biblioteca vivente è un dispositivo che, promuovendo un intervento con funzione formativa attraverso il contatto diretto con la realtà, favorisce la consapevolezza di sé e la conoscenza del contesto (Paiano, 2022). Infatti, attraverso lo strumento della narrazione, i partecipanti conoscono contesti, tipologie di utenza e settori in cui possono lavorare i professionisti dell'educazione.

3. La metodologia adottata

L'evento si è svolto nella biblioteca di Filosofia di Villa Mirafiori, sede dei corsi di laurea pedagogici, il pomeriggio del 27 maggio 2022. All'evento hanno partecipato 60 studenti. Il numero limitato di lettori è dato dalla possibilità di far leggere loro una o più storie su un totale di 16 libri disponibili nel catalogo. Come in ogni biblioteca è previsto un regolamento. Il prestito dura indicativamente 20 minuti, durante i quali i lettori possono fare domande e rompere possibili pregiudizi e stereotipi⁴.

³ <https://www.coe.int/en/web/youth/living-library>

⁴ Tra i doveri del lettore quello di trattare ogni libro vivente con rispetto, senza urtare la sua sen-

Considerato il carico emotivo e le finalità empatiche del progetto, anche il luogo ha un'importanza strategica per la riuscita dell'evento: la biblioteca di Filosofia, situata nella sede prestigiosa di Villa Mirafiori, è simbolo di un ambiente che favorisce l'incontro e nutre la conoscenza.

I narratori individuati per l'evento sono sia ex laureati Sapienza dell'ultimo quinquennio nei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione (L19 e LM85), attualmente impegnati in lavori educativi, sia studenti laureati triennali in Scienze dell'educazione iscritti alla laurea magistrale.

La selezione dei narratori è stata effettuata considerando la loro disponibilità e la necessità di rappresentare i diversi contesti educativi e i ruoli professionali che è possibile ricoprire. La consegna data ai libri per orientarli nel racconto è stata quella riportata nella seguente Figura 1.

Racconta la tua storia professionale (in 15 minuti), partendo da un evento o da una o più esperienze significative che hai vissuto, che (ti) porti a riflettere su uno o più dei seguenti aspetti:

- Il lavoro che svolgi attualmente è quello che pensavi di fare quando ti sei iscritto all'università?
- La laurea in Scienze dell'educazione e della formazione ti è stata utile per la tua professione?
- Ti piace il lavoro che fai? Ti è servito lo studio universitario? Lo consiglieresti?
- Mentre studiavi all'università, avevi idea che avresti potuto fare il lavoro che fai attualmente?
- Quali elementi del tuo lavoro rinforzano la tua scelta professionale?

Fig. 1: La consegna data ai libri per la narrazione

Dopo aver scelto le storie da raccontare e aver formato i libri umani all'evento, è stato realizzato un catalogo delle schede di ciascun libro – con titolo, abstract e breve biografia – tramite il quale far scegliere i libri da ascoltare.

4. Che cosa dicono i lettori

Al termine dell'evento è stato distribuito ai partecipanti/lettori un questionario semi-strutturato per raccogliere informazioni sull'evento di orientamento. Le risposte date consentono di affermare che i lettori ripeterebbero la modalità di orientamento proposta, ritenendo, così come auspicato dalle *Linee guida* ministeriali,

sibilità e dignità; tra i diritti quello di interrompere la lettura se lo si ritiene opportuno. Tra i diritti del libro non rispondere a domande ritenute indelicate (Baldi, 2017).

che la *Human Library* abbia permesso loro di conoscere meglio gli sbocchi professionali del corso di laurea rispetto ai metodi di orientamento trasmissivi, generalmente proposti nelle scuole; è stato inoltre interessante notare che, grazie alle narrazioni, circa 2/3 di loro hanno scoperto professioni che non pensavano si potessero svolgere con la laurea in ambito educativo.

L'analisi tematica (Pagani, 2020) delle risposte aperte date al questionario (Tab. 1) conferma quanto emerso dalle domande chiuse: l'ascolto delle esperienze ha implementato la conoscenza, in termini informativi, del corso di laurea, nonché dei compiti e ruoli delle diverse professioni educative e dei possibili sbocchi occupazionali.

Categoria	Sottocategoria	Testimonianza
Conoscenza	Del corso di laurea	<i>Mi ha aiutato per capire cosa e come si fa in questo percorso</i>
	Dei compiti/ruoli della professione	<i>È una modalità che permette di avere un'esperienza diretta con le proposte lavorative e scoprire anche le più piccole sfumature che l'attività e la proposta di lavoro presenta</i>
	Degli sbocchi professionali	<i>Non ero a conoscenza di determinate professioni a cui apre il corso di laurea</i>
Coinvolgimento	Emotivo	<i>È stato molto coinvolgente e mi sono immedesimata nelle storie che ho ascoltato</i>
	Senso di appartenenza all'università	<i>Ho apprezzato la modalità «intima» e l'empatia dei partecipanti, mi ha fatto sentire parte del corso</i>
	Ambientamento al contesto universitario	<i>L'esperienza mi ha totalmente inserito nel contesto universitario</i>
Sostegno alla scelta	Incentivo alla curiosità	<i>La trovo assolutamente stimolante e motivante</i>
	Incentivo alla motivazione	<i>Mi è piaciuto l'amore con cui i ragazzi hanno esposto le proprie esperienze e mi hanno fatto capire che non bisogna fermarsi a una brutta esperienza e che bisogna andare avanti</i>
	Rinforzo	<i>Avevo qualche dubbio sul corso ma sono stata rassicurata e sono ancora più convinta</i>

Tab. 1: Analisi tematica risposte aperte del questionario finale di gradimento

Il valore aggiunto del progetto O.R.A. è l'integrazione tra piano informativo ed emotivo. I partecipanti si sono sentiti pienamente coinvolti dalle storie, le quali hanno favorito immedesimazione e ambientamento, facendo sì che si iniziasse a sviluppare un senso di appartenenza al contesto universitario. L'ascolto di storie autentiche sembra aver avuto un ruolo di sostegno alla scelta, incentivando curiosità e motivazione e rinforzando eventuali decisioni prese. Gli esiti confermano quanto l'impiego della *Human Library*, come dispositivo di orientamento, *unicum* nei contesti formativi, possa favorire la curiosità, lo scambio interpersonale e, grazie ai libri umani, il "sentirsi parte" di una comunità.

I dati raccolti, pur non rappresentativi di una popolazione, sembrano confermare quanto emerso in altre ricerche per valutare l'impatto della *Human Library* ovvero la capacità di favorire nuove conoscenze, una migliore comprensione dei contesti e delle realtà, il superamento di pregiudizi e di false credenze e la soddisfazione da parte dei partecipanti a tali iniziative (Jambor, 2015; Handke, 2017; Kwan, 2020). Crediamo che lo sfoglio dei libri viventi sia un dispositivo educativo

da suggerire per orientare a una scelta più responsabile e motivata del percorso di studio universitario, grazie alla possibilità di confrontarsi con persone e storie che raramente si riesce a incontrare nei percorsi tradizionali di orientamento.

Bibliografia

- AlmaLaurea (2020). *XXIII Indagine. Profilo dei laureati 2019. Rapporto 2020*. <https://www.alma laurea.it/universita/indagini/rapporti-almalaurea-2021>.
- ANVUR (2018). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca*. www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/01/ANVUR-Completo-con-Link.pdf.
- Baldi M. (2017). *Come realizzare una biblioteca vivente*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Handke A.L. (2017). *Don't Judge a Book by Its Cover. Impact Evaluation of a Human Library*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen (RUG). Retrieved 09/15/2021, from https://static1.squarespace.com/static/5a2f3fe5bff2003632bd79e0/t/5a53c72a9140b7212c37535b/1515439920823/MAThesis_2015-2017_HandkeAL2+2.0.pdf.
- Jambor K. (2015). *Human Library Evaluation Study*. Groningen: Hanzehogeschool Groningen. Retrieved 09/15/2021, from <https://static1.squarespace.com/static/5a2f3fe5bff2003632bd79e0/t/5a52da0224a694bca85d4f1e/15153792070>.
- Kwan C.K. (2020). A Qualitative Inquiry into the Human Library Approach: Facilitating Social Inclusion and Promoting Recovery. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3029.
- Little N., Nemutlu G., Magic J., Molnár B. (2011). *Don't judge a book by its cover! The Living Library Organiser's Guide 2011*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Parma: Junior.
- Paiano A.P. (2022). Pedagogia e narrazione: il contributo delle biblioteche viventi per la co-costruzione della comunità educante. *Formazione & Insegnamento*, 1(10), 99-106.
- Salerni A., Rovacchi V., Tamburini E. (2022). La biblioteca vivente come strategia di orientamento al percorso universitario. *QTimes - Journal of Education and Social Studies*, 3, 396-380.
- The Human Library (2019). *About the Human Library*. Retrieved 09/15/2021, from <https://humanlibrary.org/about/>.
- The Human Library (2021). *Jaarverslag 2020*. Retrieved 09/15/2021, from <https://static1.squarespace.com/static/5a2f3fe5bff2003632bd79e0/t/5fedda82f218a25ea6fbd150/1609423495459/HL+2020+jaa>

Il social reading come spazio d'intersezione didattica

Donatello Smeriglio

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

1. Pratiche e spazi ibridi d'intersezione didattica

Lo spazio dell'agire didattico si fa sempre più esteso, "malleabile" e dinamico, in relazione allo sviluppo di tecnologie e dispositivi digitali che, di fatto, si fanno sempre più sofisticati e fagocitanti. Il network che ne deriva si configura non più come luogo a sé, confinato rispetto ai luoghi fisici tradizionali del fare scuola, così come questi ultimi si proiettano in ambienti elettronici di un territorio fatto di codici binari e di algoritmi. Oggi è necessario parlare di uno spazio "altro", terzo, non solo fisico, non solo digitale, fatto di molteplici intersezioni e intrecci di informazioni, di contenuti, di interazioni, di narrazioni, di vissuti, di storie ed esperienze di vita. Uno spazio "altro" di connessione tra fisico e virtuale, tra presenza e distanza, tra formale e informale. Una pratica che possa considerarsi connaturata e costituente dello spazio "altro" è il social reading. Ma quanto effettivamente si fa, in termini di proposta didattica, per far "abitare" lo "spazio terzo", in modo consapevole e media educativo, alle nuove generazioni?

2. L'oggetto dell'indagine conoscitiva

L'indagine si proponeva d'indagare il rapporto fra ecosistema digitale e pratiche di lettura sociale. Il progetto di ricerca, in termini organizzativi e strumentali, ha adottato la metodologia della ricerca quantitativa basata sulla matrice dei dati. Si è optato per tale metodologia di ricerca in quanto l'indagine ipotizzata e i risultati attesi dall'inchiesta, basata sul questionario auto-compilato, fornivano maggiore sicurezza e controllo scientifico sulla validità dei risultati ottenuti. Il campione sottoposto ad indagine (campione rappresentativo) si compone del 18% (55 unità) del numero complessivo (300 unità) degli studenti iscritti al primo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione e della Comunicazione, anno accademico 2021-22. Lo studio è stato realizzato all'interno della cattedra di Tecnologie e media per la didattica. Per la strutturazione del questionario si è attinto dai modelli NSS (National Student Survey – Havergal, 2015) e Attitude Toward Technology and Technology Self-Efficacy (Crittenden, 2009), ridefinendoli e adattandoli alla specificità dell'indagine. Il questionario si componeva di 21 items a risposta chiusa,

suddivisi in tre aree così di seguito definite: 1) area conoscitiva (AC); 2) area delle pratiche (AP); 3) area delle preferenze, delle considerazioni e dell'autoconsapevolezza (APCA). Nella prima area si è chiesto agli studenti di indicare la scuola di provenienza, la disponibilità di strumenti tecnologici da parte della scuola, il possesso da parte degli studenti di profili sociali attivi e la conoscenza da parte degli stessi riguardo le differenti piattaforme di social reading. La finalità di tali domande era quella di prendere contezza del livello di pervasività delle tecnologie digitali nelle loro attività di apprendimento formali e informali, e di misurare il livello di adeguamento tecnologico delle scuole di provenienza. Nella seconda area, le domande intendevano documentare l'utilizzo da parte degli studenti di specifici applicativi, sia in termini generali che finalizzati alle attività scolastiche, in maniera specifica su attività di lettura collettiva, così come di scrittura collettiva. In particolare modo era interessante comprendere se effettivamente i ragazzi avessero sviluppato forme di studio più strettamente collegate alle caratteristiche di multimodalità, ipermedialità, interattività e "ubiquità" intrinseche a tali dispositivi digitali, oppure fossero rimasti più che altro ancorati a metodologie e dispositivi tradizionali di apprendimento. Naturalmente, le domande permettevano anche di ragionare sulle proposte di attività alternative fatte dagli insegnanti agli alunni, queste ultime strettamente collegate alle caratteristiche e alle funzionalità di tali dispositivi. La finalità di tali domande è da rintracciare nell'esigenza di comprendere le pratiche digitali collegate ai diversi spazi d'interazione formali e informali, con maggiore attenzione alle attività didattiche, di studio e di apprendimento. Nella terza area, le domande intendevano indagare la percezione che gli studenti ritenevano di aver sviluppato rispetto al proprio grado di padronanza digitale, oltre che a conoscere i pareri e le preferenze dei medesimi rispetto all'uso dei dispositivi telematici nello studio e, in particolare, nella lettura sociale.

3. L'analisi dei dati

Prima di passare all'analisi dei dati più salienti, mostrando i risultati più interessanti in ordine alle questioni promosse e oggetto di tale indagine, è bene chiarire che quest'ultima dà avvio a una prima fase di ricerca educativa che ha come oggetto le pratiche scolastiche all'interno dell'aula estesa (Smeriglio, 2016) configuratasi con lo sviluppo delle tecnologie digitali. Tale indagine segna un primo passaggio che ci permetterà di avviare in prospettiva una riflessione più ampia che si legherà agli studi in ambito all'Embodied Cognition Science, nella misura in cui le pratiche educative e di istruzione nello spazio fisico e virtuale dell'aula si rapportano alle affordances delle molteplici interfacce digitali, ridefinendo le azioni stesse degli insegnanti, così come degli allievi (Smeriglio, 2021). Per tale ragione i risultati ricavati e presentati nel presente contributo non vogliono e non devono essere letti come esaustivi, ovvero definitivi (se non per la fascia temporale in cui si è realizzata la presente indagine), ma desiderano presentare una circoscritta evidenza empirica che ci lascia un "fotogramma" circa la pervasività dei nuovi media sulle modalità

di approccio allo studio da parte dei nostri studenti, così come di prendere atto indirettamente delle proposte fatte dagli insegnanti in termini didattici, in modo tale da individuare i possibili scenari metodologici attuabili per sviluppare competenze multi-prospettiche. In virtù di tali premesse, e per esigenze di sintesi presenterò in questa sede solo i risultati e i dati che si legano alle pratiche di social reading (Smeriglio, 2023).

Per quanto riguarda l'area delle pratiche, ad un uso prolungato di tali tecnologie in termini di tempo non corrisponde però un utilizzo di tali dispositivi per attività che si legano alla lettura e alla scrittura in termini convenzionali. Il 40% del campione rappresentativo, infatti, dichiara di stare connesso in rete per oltre 3 ore rispetto a un tempo dedicato alla lettura che, sommando le percentuali delle risposte "poco" e "per nulla", supera il 50%.

Questo aspetto è molto importante e ci permette di ragionare anche sulle proposte fatte dagli insegnanti rispetto ad attività didattiche che alimentino un interesse genuino verso la lettura e verso le pratiche connesse alle medesime. Attività che abbiano a che vedere con laboratori di lettura collettiva e di scrittura collaborativa realizzabili attraverso l'utilizzo di dispositivi e di applicativi digitali. In tal senso, il campione rappresentativo risponde di non aver mai partecipato a laboratori di lettura collettiva sui social, raggiungendo una percentuale significativa, ovvero l'83,6%.

Il dato del 83,6% è indicativo rispetto alla poca considerazione che gli insegnanti e gli studenti hanno delle pratiche di lettura sociale-digitale, da un versante come strumento e spazio d'intersezione didattica, dall'altro come compito, competenza e modalità di apprendimento. Le pratiche di lettura collaborativa, di fatto, vengono ancora relegate alle attività e agli spazi informali, piuttosto che radicate all'interno dei temi, delle conoscenze, delle competenze, delle pratiche e degli obiettivi del sistema educativo stesso.

Ciò è dimostrato dal fatto che gli studenti comunque dichiarano di conoscere differenti piattaforme di social reading che in modo informale vivono e abitano (67% - Wattpad), ritenendo altresì tali piattaforme ambienti sociali all'interno dei quali è possibile alimentare pratiche rivolte alla lettura con ricadute importanti in termini motivazionali e culturali.

Questi dati evidenziano la necessità di adeguare le pratiche del "dentro l'aula" a quelle del "fuori dall'aula", non solo per incontrare i modi d'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione che le nuove generazioni attuano, ma soprattutto per allinearsi agli obiettivi formativi di una società sempre più mediale che richiede un passaggio, una trasformazione culturale che ridefinisca gli obiettivi e le metodologie didattiche in relazione al continuo processo di ibridazione degli spazi educativi.

Bibliografia

- Crittenden J.C. (2009). *The attitudes and perceived self-efficacy of Mississippi career and technical educators toward information and communication technology*. Mississippi State University: University Libraries.
- Flessner R. (2014). Revisiting Reflection: Utilizing Third Space in Teacher Education. *Educational Forum*, 78(3), 231-247.
- Havergal C. (2015). *National Student Survey 2015: £9K fees fail to dent satisfaction*. Times Higher Education. Londra: TSL Education.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano-Torino: Pearson.
- Smeriglio D. (2016). Scuola e digital environments: la didattica oltre i confini dell'aula. *Pedagogia oggi*, 2, 213-221.
- Smeriglio D. (2021). Per un'educazione mediacognitiva. *Q-Times, Journal of Education, Technology and Social Studies*, XIII, 4, 129-136.
- Smeriglio D. (2022). Social Reading e alfabetizzazione digitale. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 2, 2, 47-55.
- Smeriglio D. (2023). Il social reading come prassi del terzo spazio. Traiettorie educative futuribili. *Q-Times, Journal of Education, Technology and Social Studies*, XV, 1, 329-339.

Valutare senza voto nel contesto accademico. L'esperienza del CdS L-19 di Sapienza Università di Roma

Patrizia Sposetti

Professoressa Associata - Sapienza Università di Roma
patrizia.sposetti@uniroma1.it

Giordana Szpunar

Professoressa Associata - Sapienza Università di Roma
giordana.szpunar@uniroma1.it

1. La valutazione all'università

Il tema della valutazione nel contesto universitario, in Italia, è collocabile nella più ampia e generale cornice definita in prima battuta dall'autonomia degli atenei (D.M. 3 novembre 1999, n. 509) e dalle prospettive che questa ha aperto nel tempo, nelle successive modifiche degli ordinamenti, alla valutazione, in particolare nell'impostazione e assetto dell'offerta formativa. Come efficacemente sintetizzano McMorran, Ragupathi e Luo (2017) nell'istruzione superiore, nella maggior parte dei casi, il rapporto tra valutazione e apprendimento si riduce a una sola cosa: il voto. Tuttavia, la ricerca mostra che in molti casi la preoccupazione per il voto è di fatto un ostacolo allo sviluppo di ragioni intrinseche per l'apprendimento e di un atteggiamento positivo verso lo studio (Dahlgren et al., 2009; Tippin, Lafreniere, Page, 2012). Utilizzare una valutazione senza voto può contribuire a ridurre lo stress, aiutare gli studenti ad adattarsi alla vita universitaria e a sviluppare motivazione all'apprendimento al di là dei voti. Nella scuola secondaria di secondo grado, anche nel contesto nazionale, la ricerca evidenzia l'efficacia della valutazione senza voto per studentesse e studenti (Marini et al., 2023). Tralasciamo in questa sede il tema di quanto i voti permettano di misurare e valutare opportunamente l'apprendimento (Benvenuto, 2003; Sadler, Schinske, Tanner, 2014; Benvenuto, Gabrielli, 2022).

Le esperienze di valutazione senza voto nel contesto internazionale, in particolare statunitense, non hanno portato a risultati omogenei in termini di ricadute sull'apprendimento (Jacobs et al., 2014; McDuff et al., 2014), pur evidenziando una riduzione dello stress e dell'ansia.

La riflessione proposta attraverso il presente contributo è focalizzata sulla valutazione senza voto nel contesto accademico italiano, nel perimetro di quelle che l'offerta formativa degli atenei classifica come AAF (Altre Attività Formative) e che prevedono il riconoscimento di una idoneità al termine del percorso.

2. Il progetto di ricerca

La ricerca è stata avviata nel 2020/2021 grazie a un progetto di Ateneo coordinato da chi scrive¹ ed è attualmente in fase di conclusione; preceduta da uno studio esplorativo condotto nell'anno accademico 2018/ 2019 (Szpunar, Sposetti, 2018; Sposetti, Szpunar, 2019), indaga l'uso del *peer mentoring* nello specifico contesto del Corso di Studi (d'ora in poi CdS) L-19 in Sapienza con l'obiettivo di riflettere su tale modello con un focus specifico sugli aspetti relativi ai processi orientamento universitario, al contrasto alla dispersione universitaria e alla pratica di valutazione e autovalutazione. Il *peer mentoring* nel CdS L-19 è al centro delle "Esercitazioni di ricerca", attività formative annuali previste al primo anno del corso di studi, in un numero compreso tra 5 e 6, che permettono di acquisire 12 cfu; le matricole sono inserite in un gruppo coordinato da un docente e supportate da uno o più mentori, individuati tra gli studenti iscritti al III anno L-19 o al CdS magistrale in Pedagogia e Scienze dell'Educazione e della Formazione (LM-85). Ogni gruppo accoglie un massimo di 20 matricole, che svolgono un'attività di ricerca nelle sue diverse fasi; la ricerca si conclude con la redazione di un report e un esame per il quale non è previsto voto, ma il conseguimento di una idoneità. L'attribuzione dei crediti formativi avviene sulla base della quantità e della qualità della partecipazione dello studente a tutto il percorso di ricerca, nell'ottica di una modalità di valutazione attenta tanto al prodotto quanto al processo.

Nel contesto delle Esercitazioni di ricerca e delle attività che le matricole svolgono anche con l'aiuto e certamente attraverso la mediazione dei mentori, il processo valutativo è un processo di valutazione negoziata che prevede l'attiva partecipazione di tutti gli attori (Guba, Lincoln, 1989). Le matricole che hanno frequentato le cinque Esercitazioni di ricerca attivate negli anni accademici 2020/2021 e 2021/2022 sono state contattate attraverso questionari somministrati all'inizio e al termine dell'attività. I mentori hanno partecipato a un Focus group intermedio volto ad approfondire gli aspetti legati sia all'organizzazione didattica delle Esercitazioni sia al ruolo della/del mentore (Sposetti, Szpunar et al., 2023). Questa procedura ha permesso di identificare le idee dei mentori con metodo partecipativo, permettendo di esplorare in profondità percezioni, idee e valutazioni. Nel 2021/2022 i mentori hanno inoltre risposto a un questionario di fine percorso nel quale è stato chiesto loro di fare un bilancio dell'esperienza e di esprimersi sulla valutazione senza voto.

Nell'a.a. 2020/2021 sono state coinvolte 65 matricole attraverso il primo questionario, solo 20 attraverso il secondo e 5 mentori (pari al totale delle e dei mentori

1 Fanno parte del gruppo di lavoro: la dottoressa di Ricerca e attualmente Assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, Sara Gabrielli; le dottorande: Eleonora Mattarelli, Maria Grazia Rionero, Giulia Vincenti (Corso di Dottorato in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e della Ricerca Educativa, con curriculum di Ricerca educativa, presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma).

impegnati nelle Esercitazioni di ricerca). Il numero relativamente basso di studenti coinvolti è probabilmente spiegabile alla luce delle particolari condizioni di realizzazione dell'attività didattica dettate dall'emergenza sanitaria da Covid-19. Nell'a.a. 2021/2022, con la ripresa di una maggiore regolarità e con una crescita delle attività in presenza, sono state raggiunte 104 matricole attraverso il primo questionario e arrivano a 35 quelle che rispondono anche al secondo; la minore partecipazione delle matricole alla seconda fase della ricerca potrebbe essere legata a un minore coinvolgimento nell'attività, una volta conclusa. I mentori che hanno partecipato ai Focus group sono 11 su 12 e in 9 hanno risposto al questionario conclusivo.

3. Presentazione e discussione dei risultati

Tramite i focus group con i mentori e la somministrazione di questionari *on line* alle matricole e ai mentori (questionario finale) è stato possibile ascoltare la voce degli studenti. L'uso di metodi misti e l'articolazione della ricerca in diverse fasi, nel corso delle quali sono stati raggiunti i diversi attori del processo (mentori, matricole), hanno permesso di raccogliere un'ampia collezione di dati e informazioni. Nei questionari conclusivi è stato chiesto sia alle matricole sia ai mentori anche di esprimere un'opinione motivata circa le modalità di valutazione senza voto utilizzate per attribuire l'idoneità al termine del percorso (Mattarelli, Sposetti, Szpunar et al., 2021; Sposetti, Szpunar et al., 2022; Sposetti, Szpunar et al., 2023). La raccolta di questo dato specifico, dunque, riguarda le Esercitazioni di ricerca condotte nell'a.a. 2021/2022.

La valutazione delle attività di ricerca condotte all'interno delle Esercitazioni è riconducibile alle sei modalità d'esame riportate nella Figura 1. Lo spazio per prove individuali (colloquio o redazione della relazione) appare limitato, a sottolineare la natura collettiva e attiva delle attività.

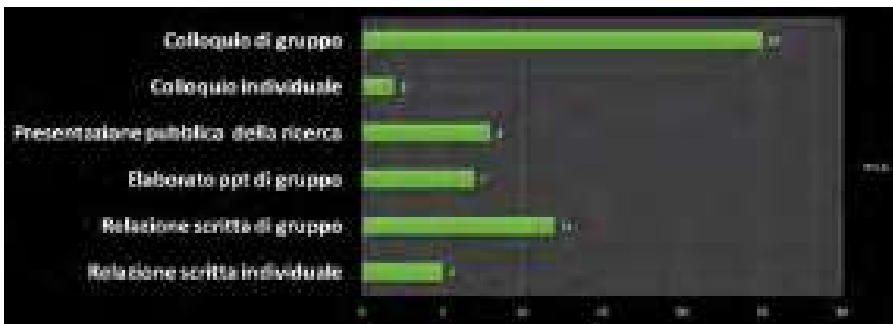


Fig. 1: Modalità dell'esame conclusivo

Rispetto al tema specifico della valutazione senza voto, i 9 mentori che hanno risposto al questionario assumono posizioni tra loro diverse, pur accomunate dal

non essere in ogni caso del tutto negative. Nello specifico, 5 mentori esprimono una valutazione positiva, in 3 casi non argomentata, e i restanti 4 una posizione quantomeno interlocutoria, sempre argomentata.

Nel caso delle 35 matricole che hanno risposto alla medesima domanda, la valutazione è in tutti i casi positiva con l'eccezione di 4 casi di studenti che esprimono una posizione problematizzante, in due casi argomentata, e un caso in cui la matricola dichiara di non saper assumere una posizione. Le restanti 30 matricole che esprimono un parere positivo in 12 casi argomentano la risposta.

Chi esprime una valutazione in molti casi, dunque, tende a non argomentare; per i mentori questo vale solo per chi esprime un giudizio del tutto positivo sulla valutazione senza voto.

Tra chi argomenta la valutazione positiva sia tra i mentori sia tra le matricole emergono aspetti legati a: riduzione dello stress e dell'ansia; aumento della motivazione allo studio; valorizzazione del percorso rispetto al prodotto; importanza della valutazione in itinere.

Chi argomenta la valutazione negativa sottolinea, d'altro canto, il rischio di non valorizzare il lavoro individuale; sostenere chi non si impegna esprimendo in tal senso una percezione di ingiustizia valutativa; demotivazione. Ancora una volta questo vale sia per i mentori sia per le (poche) matricole che esprimono una posizione interlocutoria circa la valutazione senza voto.

I dati raccolti confermano in sostanza quanto emerge dalle ricerche sulla valutazione senza voto, valorizzando gli aspetti positivi legati al piano del benessere e, in parte, anche della motivazione. I dati sono tuttavia decisamente insufficienti per poter trarre conclusioni nette e indirizzano verso la necessità di un percorso di maggiore consapevolezza delle studentesse e degli studenti su questi temi.

Bibliografia

- Benvenuto G. (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Benvenuto G., Gabrielli S. (2022). *Valutare a scuola e all'università*. Roma: Nuova Cultura.
- Dahlgren L.O., Fejes A., Abrandt-Dahlgren M., Trowald N. (2009). Grading Systems, Features of Assessment and Students' Approaches to Learning. *Teaching in Higher Education*, 14(2), 185-194.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage (trad. it. Guba E.G., Lincoln Y.S (2007). La valutazione di quarta generazione. In N. Stame (Ed.), *Classici della valutazione* (pp. 128-156). Milano: FrancoAngeli).
- Jacobs J.L., Samarasekera D.D., Shen L., Rajendran K., Hooi S.C. (2014). Encouraging an Environment to Nurture Lifelong Learning: An Asian Experience. *Medical Teacher*, 36(2), 164-168.
- Hall R., Jaugietis Z. (2011). Developing Peer Mentoring through Evaluation. *Innovative Higher Education*, 36(1), 41-52.
- Marini M., Montebello M., Arte V., Livi S., Benvenuto G. (2023). Innovative teaching

- and inclusive pedagogy. The experience of students in the School of Relations and Responsibility. *Q-Times Webmagazine*, 1(1), 213-224.
- Mattarelli E., Vincenti G., Szpunar G., Sposetti P. (2021). Learning outside the classroom: the peer-mentoring model in the experience of research exercises. Valencia/Spain: *ICERI2021 Proceedings*, pp. 5809-5813.
- McDuff S.G., McDuff D., Farace J.A., Kelly C.J., Savoia M.C., Mandel J. (2014). Evaluating a Grading Change at UCSD School of Medicine: Pass/Fail Grading is Associated with Decreased Performance on Preclinical Exams but Unchanged Performance on USMLE Step 1 Scores. *BMC Medical Education*, 14(1), 127.
- McMorran C., Ragupathi K., Luo S. (2017). Assessment and learning without grades? Motivations and concerns with implementing gradeless learning in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 361-377.
- Schinske J., Tanner K. (2014). Teaching More by Grading Less (or Differently). *CBE – Life Sciences Education*, 13(2), 159-166.
- Sposetti P., Szpunar G. (2019). Il peer mentoring come forma di didattica universitaria senza voto. In P. Lucisano, A.M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 363-372). Lecce: PensaMultiMedia.
- Sposetti P., Szpunar G., Gabrielli S., Rionero M.G., Vincenti G. (2023). Il peer mentoring all'università. La voce dei mentori. *Q-Times Webmagazine*, 1(1), 368-380.
- Szpunar G., Sposetti P. (2018). Praticare il peer mentoring all'università: il modello dei Corsi di laurea pedagogici de "La Sapienza". In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 987-993). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tippin G.K., Lafreniere K.D., Page S. (2012). Student Perception of Academic Grading: Personality, Academic Orientation, and Effort. *Active Learning in Higher Education*, 13(1), 51-61.

Saper prendere decisioni. Tra empirismo educativo ed esperienze innovatrici

Monica Tombolato

Ricercatrice - Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"
monica.tombolato@uniurb.it

1. Posizione del problema

In questo complesso momento storico si assiste ad una crescente diffusione, grazie anche ai social media, di presunte sperimentazioni pedagogiche innovative che catturano l'interesse di un vasto pubblico grazie a sapienti operazioni di marketing (Raimo, 2022). Il pericolo è che queste suggestioni, non adeguatamente supportate dalla letteratura scientifica, alimentino interpretazioni fuorvianti del *learning by doing* di origine deweyana (Calvani, Trincherò, Vivianet, 2018) e inducano chi svolge professioni educative ad enfatizzare unilateralmente la dimensione attiva della pedagogia a discapito della sua componente razionale (Baldacci, 2007).

La difficoltà di distinguere tra "mode educative" ed evidenze empiriche rese disponibili dalla ricerca è emersa anche durante i laboratori di Pedagogia Sperimentale (Cdl in Scienze della Formazione Primaria, Università di Urbino Carlo Bo) condotti dalla sottoscritta dal 2014 al 2021. Sollecitati a riflettere sulle modalità con cui la ricerca educativa può costruire conoscenza scientifica, la maggioranza degli studenti non solo rivela una scarsa comprensione delle pratiche epistemiche disciplinari, ma tende a giudicare tali tipi di apprendimenti poco pertinenti al loro profilo professionale. Questo impone, seguendo Mario Gattullo (1969, pp. 13-19), di ripensare la professione docente – e più in generale qualsiasi professione educativa – a partire da un tipo di ricerca autenticamente "sperimentale", in equilibrio tra l'empirismo educativo dei singoli insegnanti e le esperienze innovatrici.

Un modo per farlo è cercare di promuovere negli insegnanti – in formazione e in servizio – la consapevolezza del ruolo che la conoscenza e la pratica della ricerca scientifica possono rivestire nell'esercizio competente della loro professione. Ciò richiede, innanzitutto, di vincere le diffidenze dei docenti e far evolvere le loro misconcezioni specificando in che modo l'acquisizione dell'*habitus della ricerca* può contribuire allo sviluppo della loro professionalità.

2. L'insegnante come decisore competente

Coltivare l'abito della ricerca non significa, per l'insegnante, doversi trasformare in un ricercatore. Come chiarisce Laurillard (2015, p. 1), gli insegnanti, in genere, non sviluppano teorie sull'insegnamento basate su prove sperimentali, ma sono principalmente interessati a progettare percorsi di azione volti a cambiare lo stato di cose esistente nello stato di cose desiderato. Questo implica, tuttavia, saper prendere decisioni informate dalle migliori evidenze scientifiche (Vanlommel, Van Gasse, Vanhoof, Van Petegem, 2017) in merito alla loro didattica, selezionando tra i dispositivi teorici e metodologici forniti dalla ricerca quelli più idonei al contesto scolastico in cui operano.

Proprio in relazione a questo tipo di competenze sosteniamo il valore formativo della ricerca. Praticarla con rigore metodologico e consapevolezza epistemologica può, infatti, contribuire allo sviluppo della professionalità docente relativamente a due aspetti distinti ma correlati:

- può migliorare le capacità decisionali degli insegnanti (Parmigiani, 2012; Calvani, 2011) fornendo loro strumenti critici per evitare almeno i principali bias cognitivi;
- può accrescere la loro capacità di distinguere i risultati di ricerche scientificamente fondate da mere suggestioni non sufficientemente supportate da evidenze.

In relazione al primo punto, la formazione alla ricerca consente l'esercizio controllato di forme di ragionamento (induttivo, deduttivo, per analogia, abduttivo, probabilistico, ecc.) sottese anche al decision-making dei docenti, facilitando l'individuazione delle fallacie più comuni che viziano quei processi inferenziali (Tomblato, 2020) e delle credenze che in maniera esplicita o implicita indirizzano l'agire didattico (Vannini, 2012). Praticare la ricerca, preferibilmente in forma collaborativa (D'Ugo, Marani, 2020), può dunque aiutare i docenti a guadagnare consapevolezza dei limiti cognitivi della mente umana e ad evitare, o almeno a limitare, gli errori sistematici che rischiano di compromettere i processi decisionali implicati nelle scelte didattiche.

In relazione al secondo punto, la pratica della ricerca consente agli insegnanti di familiarizzare con le pratiche epistemiche di costruzione, validazione, giustificazione della conoscenza (Kelly, Licona, 2018) e quindi di comprendere come le conoscenze pedagogiche e didattiche sono state prodotte e legittimate e perché ed entro che limiti le riteniamo affidabili.

Sviluppare tale consapevolezza epistemologica, che si basa non solo su conoscenze di contenuto ma anche su conoscenze procedurali ed epistemiche (Duschl, 2008; PISA, 2015), può accrescere la loro disponibilità a recepire i risultati della ricerca pedagogico-didattica e a implementarli nei processi di insegnamento-apprendimento.

In sintesi, sosteniamo che le competenze di tipo metodologico (Lucisano, Sa-

lerni, 2002) ed epistemologico che la pratica della ricerca aiuta a sviluppare contribuiscono a migliorare le competenze di decision-making degli insegnanti.

3. Verso la progettazione di un corso di formazione per lo sviluppo delle competenze decisionali dell'insegnante

Alla luce del quadro delineato, l'obiettivo della ricerca di cui abbiamo sinteticamente chiarito le motivazioni consta nella progettazione di un corso di formazione finalizzato alla promozione delle capacità decisionali degli insegnanti attraverso una focalizzazione sugli aspetti metodologici ed epistemologici della pratica della ricerca. A questo fine, il lavoro, che verrà svolto in collaborazione con Rossella D'Ugo, sarà articolato nelle seguenti fasi.

La prima fase consiste in una ricognizione della letteratura scientifica nazionale e internazionale sulla relazione tra pratica della ricerca e competenze decisionali degli insegnanti al fine di stabilire se esistono evidenze in questo senso e, nell'eventualità, di che tipi di evidenze si tratta.

La seconda fase prevede un'indagine esplorativa, articolata in due parti, rivolta ai/alle tutor di tirocinio e agli studenti e alle studentesse del secondo e terzo anno del Cdl in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Urbino Carlo Bo. Nella prima parte, attraverso la somministrazione di un questionario e successivi focus group intendiamo rilevare la percezione dei soggetti indagati circa il potenziale ruolo formativo della pratica della ricerca per lo sviluppo di una professionalità docente di qualità (Perla, Martini, 2019). Raccogliere questo tipo di informazioni è, infatti, utile per meglio comprendere e "gestire" eventuali resistenze dovute a pregiudizi, stereotipi e misconcezioni riferibili sia al profilo professionale del ricercatore che a quello dell'insegnante.

Nella seconda parte, attraverso compiti che simulano situazioni in cui si richiede di compiere scelte didattiche s'intendono indagare, utilizzando la tecnica del *Thinking Aloud* (Ericsson, Simon, 1993), i processi di pensiero sottesi alle decisioni. In questo modo è possibile intercettare eventuali fallacie e credenze ingenuità alla base delle scelte compiute. Analizzare questo tipo di informazione è invece importante per capire su quali aspetti metodologici ed epistemologici della pratica della ricerca è utile focalizzare l'attenzione per poter migliorare le competenze di decision-making dei docenti.

Bibliografia

- Baldacci M. (2007). *La pedagogia come attività razionale*. Roma: Editori Riuniti.
- Calvani A. (2011). «Decision Making» nell'istruzione. «Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3, 77-99.
- Calvani A., Trincherò R., Vivanet G. (2018). Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in

- educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.Ap.IE. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 311-339.
- D'Ugo R., Marani G. (2020). *Le pratiche collaborative per la sperimentazione e l'innovazione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Duschl R. (2008). Science education in three-part harmony: Balancing conceptual, epistemic, and social learning goals. *Review of research in education*, 32(1), 268-291.
- Ericsson A., Simon H. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Gattullo M., Lodini E., Panizza S. (1970). *Educazione e ricerca sperimentale. Problemi e metodi. Dispense del Corso di Pedagogia I dell'anno accademico 1969-1970*. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria.
- Kelly G.J., Licona P. (2018). Epistemic practices and science education. In M. Matthews (Ed.), *History, philosophy and science teaching: New research perspectives* (pp. 139-165). Dordrecht: Springer.
- Laurillard D. (2015). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- Lucisano P., Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Parmigiani D. (2012). Teachers and Decision-Making Processes: An Italian Exploratory Study on Individual and Collaborative Decisions. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 171-186.
- Perla L., Martini B. (Eds.). (2019). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- PISA (2015). *Draft Science Framework*.
- Raimo C. (2022). *L'ultima ora. Scuola, democrazia, utopia*. Firenze: Ponte delle Grazie.
- Tombolato M. (2020). Il ruolo della pratica della ricerca nello sviluppo delle competenze di decision making degli insegnanti. In R. D'Ugo, G. Marani (Eds.), *Le pratiche collaborative per la sperimentazione e l'innovazione scolastica* (pp. 150-182). Milano: FrancoAngeli.
- Vanlommel K., Van Gasse R., Vanhoof J., Van Petegem P. (2017). Teachers' decision-making: Data based or intuition driven? *International Journal of Educational Research*, 83, 75-83.
- Vannini I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti: metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.

L'Hackathon come strategia educativa. Osservazioni del progetto “Wellbeethon”

Giusi Antonia Toto

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Foggia
giusi.toto@unifg.it

1. L'Hackathon come strategia educativa: storia ed evoluzione

Termine che deriva dalle parole “hack” e “marathon”, un *hackathon* è un evento dal vivo della durata di uno o più giorni, simile ad un *design-sprint*, destinato all'informazione e alla formazione dei suoi partecipanti e dedicato alla collaborazione intensiva e dinamica su un progetto in un gruppo di lavoro, specialmente in materia di software e nuove tecnologie, in cui individui con diverse abilità lavorano cooperativamente per sviluppare, in un arco temporale limitato, un progetto innovativo e a basso costo.

L'obiettivo è quello di realizzare un artefatto tecnologico innovativo e originale, di creare una soluzione funzionale al problema entro la fine dell'evento stesso, evocando spesso scene di lavoro non stop, che prosegue dal giorno alla notte (Alamari et al., 2019). Da qui, la definizione di *hackathon* inteso come un'occasione per lo sviluppo di soluzioni tecnologiche da pianificare con velocità e dinamismo.

Questo presuppone avere, per ogni *hackathon*, un obiettivo specifico che gli studenti, supportati da un team di specialisti, si adoperano per raggiungere in un determinato intervallo di tempo.

Avvalendosi delle competenze chiave, sviluppate nel corso degli anni, come la capacità di *problem solving*, le parti interessate lavorano – preferibilmente in team – per ideare e progettare una soluzione creativa ad un determinato problema, annunciato preliminarmente dagli organizzatori attraverso una *call to action*. Il progetto finale, frutto di sforzo congiunto, adattabilità e concentrazione, viene poi presentato, accompagnato anche da un prototipo funzionale e valido, dinanzi ad una giuria di esperti e da essi valutato.

È ormai noto come a livello globale stia crescendo la domanda formativa riguardante le nuove tecnologie didattiche e come, dinanzi a questa necessità, si sollevino ancora numerose difficoltà nel garantire a tutti uguale accesso alle opportunità formative. Un incentivo in tale direzione è stato creato dalla pandemia da Covid-19, che in breve tempo ha costretto il mondo della scuola e non solo a rivoluzionare e rimodulare le proprie proposte pedagogiche, per preservare il flusso educativo (Tino, Stefanini, 2021), ma ciò non senza difficoltà per docenti e studenti.

Questi ultimi, in particolare, si sono sentiti meno motivati e concentrati, in quanto la *virtual room* non assicura socialità e interazione, rendendo gli approcci didattici poco dinamici e partecipativi.

Dunque, dischiuse le porte delle università, con il ritorno in presenza, un'iniziativa come l'Hackathon diventa l'occasione giusta e attesa per migliorare le capacità comunicative e il benessere degli studenti, così come dimostrano numerosi studi sul funzionamento e la possibile applicazione degli *hackathon* nei contesti di apprendimento (Gama et al., 2021).

Terminata la scuola superiore, di fatti, ci si aspetta che gli studenti si interfaccino con il mondo del lavoro e con la realtà universitaria, con le quali però non si sono mai rapportati concretamente, ovattati in un mondo di sapere spesso lontano dalla quotidianità.

Per questo le realtà accademiche dovrebbero implementare le metodologie *hackathon*, al fine di coinvolgere maggiormente gli studenti e permettere di validare tale metodologia anche nelle scuole (Cwikel, Simhi, 2021).

Utilizzare l'evento *hackathon* come strategia educativa, di fatti, è utile per favorire un primo approccio con le realtà imprenditoriali e accademiche e per sviluppare nei discenti quelle *soft skills* e *digital competence* di cui tanto si parla. Ancora, un *hackathon*, con la sua realtà multiforme, è utile per promuovere e supportare il pensiero innovativo, favorire l'apprendimento attivo e collaborativo, incentivare il lavoro di squadra multidisciplinare, stimolare la produzione di nuove idee, esercitare la capacità di autovalutazione e fattibilità e da ultimo orientare gli studenti verso la scelta migliore e più attinente alle proprie abilità (Duhring, 2014).

Presentato come una competizione, una manifestazione a tema o un evento, è possibile delineare precisi obiettivi da perseguire durante l'organizzazione di un *hackathon*: dal riunire in team individui che competono tra loro per sviluppare prototipi innovativi o migliorare un progetto esistente, all'instaurare relazioni significative e orientate all'obiettivo, creando una rete tra programmatori, ingegneri informatici e imprenditori e condividendo informazioni di contatto; dall'aggiungere valore al curriculum ed incrementare le competenze (oltre alla premiazione finale, è previsto in genere il rilascio di un attestato che dimostri le *skills* di programmazione acquisite), al generare nuovi prodotti e idee; dallo sviluppare competenze imprenditoriali – l'*hackathon* fornisce ai partecipanti un'occasione per osservare da vicino le attività condotte in contesti aziendali – all'incentivare un'azione orientativa per gli studenti agli ultimi anni della scuola secondaria di II grado; dal reclutare nuovi talenti, in quanto i soggetti coinvolti nella *challenge* ottengono una concreta possibilità di produrre risultati ad alto livello per le missioni aziendali o accademiche, al favorire lo sviluppo e la creazione di prodotti volti a migliorare il problema oggetto del dibattito; dal mettere in atto strategie di *problem solving* avvalendosi della creatività e dei principi del Design Thinking, al valutare gli svantaggi di un *hackathon*, tra cui la non possibilità (per questioni di tempo e risorse) di esplorare nelle loro molteplici sfaccettature le problematiche proposte; o ancora, spesso gli studenti, essendo alla loro prima esperienza, non hanno competenze specifiche nella progettazione (Tapia-González et al., 2021).

2. L'esperienza dell'Università di Foggia e il progetto "Wellbeethon"

In questo contesto si inserisce l'evento "Wellbeethon: la Maratona del Benessere", titolo ufficiale dell'*hackathon* di 24h organizzato dall'Università di Foggia nel maggio 2022, appena riaperte le porte in presenza per l'intera comunità accademica, nell'ambito del "Progetto Benessere – Pro.be".

In particolare, il progetto Wellbeethon nasce per stimolare una riflessione e un agire atti a promuovere una cultura consapevole del benessere psico-fisico fra studenti e lavoratori dell'Università di Foggia (coniugando diversi ambiti, salute e istruzione, cultura, gioventù e sport), con relativo impatto sul territorio locale.

Preceduto da una serie di eventi di "riscaldamento", con finalità promozionali sui temi dell'*hackathon*, il progetto Wellbeethon ha posto al centro della sua riflessione i temi del benessere psicologico, relazionale e ambientale e ha previsto il coinvolgimento di stakeholder diversificati: studenti, docenti, esperti esterni ed interni all'Università di Foggia. In particolare, beneficiari diretti sono state le persone coinvolte nelle fasi di progettazione e realizzazione: i partecipanti hanno ricevuto una formazione di alto livello sul tema del benessere e si sono sfidati mettendo a frutto le competenze progettuali e digitali in possesso.

L'esperienza "Wellbeethon" si inserisce, quindi, in un contesto florido rispetto alla promozione di una cultura del benessere, dell'attenzione verso l'ascolto al bisogno e dell'agire verso un miglioramento della qualità della vita, in linea con quanto profuso recentemente dall'Unione europea per la promozione dello stato di salute della collettività.

L'*Hackathon* si è diviso in due giornate, prevedendo diversi momenti tra formazione, realizzazione e attività di *team building*, il tutto basato su due metodologie (Challenge-based Learning e Design Thinking) e strutturato in quattro fasi: raccolta di dati, *need-analysis* dell'utente, ricerca di necessità specifiche e strutturazione del progetto.

La formazione dei partecipanti è stata affidata a esperti di diversi settori disciplinari o professionali, con lo scopo di stimolare in essi i processi di *need finding* e *design thinking*, nel corso di 6 *inspirational sessions* distribuite nell'arco della prima giornata; gli *speech* sono stati intervallati da fasi operative: i team, disposti in aree di lavoro con copertura di rete internet, riforniti di materiali (penne, canvas di progettazione, postazioni di ricarica per dispositivi mobili, etc.) ed edotti dallo staff, hanno lavorato alla propria idea supportati da 9 *mentors* attentamente selezionati, i quali hanno svolto attività di *coaching* nell'arco dell'intero evento; le ventiquattr'ore hanno incluso anche momenti di *entertainment* interattivo, con lo scopo di incoraggiare il *team building* e stimolare la creatività, ingrediente essenziale per garantire risultati soddisfacenti sia per il leader del gruppo di lavoro che per i singoli componenti (Toto et al., 2023).

Per concludere, è chiaro come uno dei punti di forza di un *hackathon* sia la motivazione che spinge i partecipanti a lasciarsi coinvolgere, ma anche il vivere un momento di *empowerment* e l'acquisire abilità, comprese quelle di progetta-

zione, oggi fondamentali nei contesti didattici, accademici e nel mondo del lavoro in generale.

Bibliografia

- Alamari N., Alabdulkarim A., Al-Wabil A. (2019). Accelerating healthcare innovation in time-bound multidisciplinary hackathons. In *2nd International Conference on Computer Applications and Information Security, ICCAIS*.
- Cwikel J., Simhi M. (2021). Using the Hackathon Model in Social Work Education. *Social Work Education*, 1-14.
- Donadio A. (2021). *Learning organization: l'apprendimento diffuso come leva di antifragilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Duhring J. (2014). *Pedagogie Hackathon come tecnologia educativa*. Atti della 18^a riunione annuale dell'NCIIA, 1-8.
- Gama K., Zimmerle C., Rossi P. (2021). Online Hackathons as an Engaging Tool to Promote Group Work in Emergency Remote Learning. In *Proceedings of the 26th ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* (pp. 345-351), V. 1.
- Tapia-González G., Martínez-Gutiérrez R., Papia-González F. (2021). Hackathon-Edu: a global competitiveness perspective. In *International Conference on Intelligent Human Systems Integration* (pp. 294-300). Cham: Springer.
- Tino C., Stefanini A. (2021). Apprendimento a distanza all'università nel periodo del Covid-19 e confronto con la modalità F2F: percezioni di studenti e studentesse. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 19(2), 96-111.
- Toto G.A., Valerio S. (Eds.). (2023). *Evoluzioni di hackathon. L'esperienza del Wellbeethon*. Milano: FrancoAngeli.

Il *mismatch* occupazionale: l'educazione alla scelta come educazione alla libertà

Alessandro Versace

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

Uno dei problemi che maggiormente investe il panorama occidentale in relazione ai giovani è la loro futura e possibile occupazione nel momento in cui termina il loro “apprendistato” formativo conseguito a scuola e nelle università. Da più parti la letteratura è concorde nell’affermare che il “sostare” più a lungo a casa dei genitori, sposarsi a una più tarda età e, di conseguenza, aprire la stessa vita a nuove possibilità di esistenza con l’affermarsi di una nuova famiglia, sia frutto essenzialmente dell’impossibilità di inserirsi nel mondo lavorativo. Né, tantomeno, aiutano quegli epiteti provenienti da forme di pseudopolitica che tendono a denigrare, a trovare un *capro espiatorio*, a far scivolare la responsabilità su quel mondo giovanile che, invece, dovrebbe essere orientato, guidato e soprattutto tutelato. Qual è, in fin dei conti, il compito primario degli adulti se non quello di garantire, o cercare di garantire, quelle forme di autonomia che consentano alle nuove generazioni di non dover più dipendere dal mondo adulto? Già lo avvertiva Françoise Dolto, il compito dei genitori non è quello di rendere felici i figli, semmai quello è un desiderio, il compito è di renderli autonomi (Dolto, 1994/1995) e, allo stesso modo, seppur con i precisi distinguo, vale per il rapporto tra mondo giovanile e mondo adulto. Se, dunque, da un lato pare si sia eclissato quel compito tipico dell’adulto che “consegnava” alle nuove generazioni gli strumenti, le risorse, le direttive per poter compiere quel salto che li trasportava da una realtà ancora un po’ “acerba” a una più matura e, comunque, anche più complessa, dall’altro non si possono sottacere altre variabili che, in un modo o nell’altro, hanno influito, e continuano a influire, sull’emancipazione giovanile. Per quanto da più fonti si possa insistere sulla visione di una realtà giovanile che vive di soggettività, di eccessiva *cura sui* che confina con forme di narcisismo a volte esasperato, val la pena di ricordare la doppia dimensione, soprattutto emotiva, che investe i giovani che si presentano *spavaldi*, seppur con manifestazioni diverse dovute anche alla temperie culturale del tempo, oltre che ai comuni salti generazionali, che altro non è che una continua maschera che serve a celare, in particolare modo, la propria *fragilità* (Pietropolli Charmet, 2008) e che assume contorni sempre più duri anche a causa di quella mancanza di autonomia dovuta all’impossibilità di entrare, adeguatamente e per tempo, nel mondo del lavoro. La questione non è solo economica, essa investe la dimensione morale ed etica, quella spirituale, quella sociale, quella esistenziale,

insomma una serie di dimensioni che si sovrappongono e che hanno, ognuna di loro, la propria importanza ai fini del benessere integrale del soggetto. Non si tratta, dunque, solo di un lavoro che potrebbe produrre quelle risorse tali da garantire un benessere materiale, ma di un *lavoro* che andrebbe a costituirsi, per usare le parole di Spranger, come parte dell'intera personalità dell'individuo, se si vuole come quel processo di autorealizzazione indicato da Maslow. Il lavoro, infatti, è uno *spazio* attraverso il quale ogni soggetto esprime la propria individualità e, nella maggior parte dei casi, risulta utile per la collettività; è espressione assiologica poiché il valore implicito del e nel lavoro è riconosciuto dagli altri ma, purtroppo, al di là delle connotazioni soggettive che investono il campo delle scelte di ogni singolo soggetto, vi è anche la dimensione oggettiva del mondo del lavoro che va tenuta in debita considerazione e, una delle variabili che maggiormente va presa in considerazione, o per meglio dire un processo che merita un'opportuna analisi è il *mismatch occupazionale*. Esso indica il divario esistente, un *gap* tra le competenze richieste dalle aziende e quelle effettivamente in possesso dei lavoratori o aspiranti tali, siano esse tecniche e/o umane e sociali; in particolare questo *gap* riguarda i giovani¹. Stando ai dati che la rete riporta, secondo il report di Boston Consulting Group, nel 2016 la produttività del lavoro mondiale si è ridotta di circa il 6%, circa 1,3 miliardi di persone e, secondo le stime, le previsioni, nel 2030 arriverà a 1,4 miliardi di persone. Pare sia una "piaga economica" in crescita dove livello retributivo di partenza, redistribuzione della ricchezza prodotta, strategie di crescita della produttività, sistema informativo non adeguato, strutturato su piani non allineati tra imprese e nuove generazioni rappresentano alcuni degli elementi che dovrebbero essere rimossi². L'attenzione, poi, deve essere anche orientata verso le nuove professioni tecnologiche che stanno nascendo e che ne metteranno in ombra altre. L'occupazione, in sintesi, è la principale preoccupazione degli italiani e in una ricerca promossa da Ipsos è emerso che domanda e offerta si focalizzano su aree differenti, le imprese cercano soprattutto in ambito produttivo (37%) e information technology (25%) e le persone nel settore marketing/vendite (15%) e assistenza clienti (12%); inoltre, emerge la criticità della scarsità di offerte adatte ai profili di chi cerca lavoro e, soprattutto, le retribuzioni appaiono molto basse. Infine, alla base del mismatch pare esista un percorso scolastico estraneo al mondo del lavoro e, inoltre, la pecca del sistema scolastico italiano di non riuscire a promuovere forme motivazionali verso gli studi tecnici e Stem, più idonei dal punto di vista occupazionale³. Ciò starebbe a significare, però, che l'unica prospettiva utile è quella di intraprendere un percorso finalizzato solo ed esclusivamente all'inserimento lavorativo, mettendo da parte le eventuali e possibili aspirazioni di ogni singolo soggetto generando, così, possibili frustrazioni; dall'altro lato, in ve-

1 https://asnor.it/it-schede-577-skill_mismatch

2 <https://www.vicenzawelfare.it/it/blog/lo-skill-mismatch-e-i-danni-che-sta-provocando-all'economia>

3 <https://group.intesasanpaolo.com/it/research/consumi-indagini-di-mercato/scenario/2022-/indagine-mismatch-lavoro-in-italia>

rità, le frustrazioni potrebbero però essere generate dall'impossibilità di inserirsi nel mondo lavorativo e, dunque, avere maggiori spazi di autonomia.

Una delle implicazioni pedagogico-educative che inevitabilmente ne viene fuori è la possibilità, da parte del mondo della formazione, in particolare la scuola, di *educare alla scelta*, anche quella lavorativa, poiché questa diventa esercizio pratico di *educazione alla libertà*. Scuola e lavoro, spesso, appaiono come due realtà distaccate, la prima all'insegna della trasmissione teorica dei contenuti, il secondo come una dimensione all'interno della quale non solo mettere in pratica la teoria, ma addirittura ridiscuterla, supervisionarla se non escluderla, a volte, del tutto. In realtà, sosteneva Kurt Lewin, non c'è miglior pratica di una buona teoria. Si palesa, però, tutt'oggi, una sorta di "atto mancato" che rispecchia la mancanza di un raccordo tra scuola e mondo del lavoro o, per meglio dire, la scuola, a detta di tanti, non prepara adeguatamente per l'ingresso nel mondo del lavoro che non è solo strumento di sopravvivenza o di possibilità per vite opulente, ma è la possibilità di presentarci al mondo. Dunque, se la scuola vuole realmente educare al lavoro e, in tal senso, educare alla libertà come esercizio di scelta, al di là di quei momenti che sono stati realizzati attraverso l'Alternanza scuola-lavoro – che al di là dell'aspetto quantitativo potrebbe realmente rappresentare un momento educativo dove scuola e lavoro si incontrano – dovrebbe assumere una posizione critica nei confronti del lavoro, ponendo quelle domande che spingono alla consapevolezza, ad esempio, come funziona il mercato del lavoro? Chi decide quanto costa il lavoro? Quali sono le implicazioni sociali di quest'ultimo aspetto? Quali sono le risorse, e quali gli strumenti, che i lavoratori possiedono? Educare al lavoro, dunque, non significa fare delle "lezioncine" con tanto di "manualistica prefabbricata" ma innescare, ancora una volta attraverso l'agire educativo, quel dubbio che diventa strada verso la ricerca, che spinge alla consapevolezza, che orienta nel percorso dell'esistenza, che indichi quei percorsi di salvaguardia dell'umanizzazione del lavoro (Costa, 2011), che faccia comprendere come anche il lavoro sia foriero di insegnamenti (Cegolon, 2020) e consideri l'orientamento come nucleo centrale dell'apprendimento e della formazione (Ricciardi, 2022) anche di matrice problematicista che porti a superare l'idea di un lavoro visto solo come produttività (Dato, 2009) anche per leggere le nuove geografie del lavoro (Alessandrini, 2018) e per delineare, attraverso le forme di cura educativa, orizzonti esistenziali per la costruzione di un percorso di senso, di rinascita e di dinamicità (Mannese, 2020).

Bibliografia

- Alessandrini G. (2018). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Cegolon A. (2020). *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo, prospettive*. Roma: Studium.
- Costa M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*. Milano: FrancoAngeli.

- Dolto F. (1994). *I problemi dei bambini*. Milano: Oscar Mondadori.
- Mannese E. (2020). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Pietropolli Charmet G. (2008). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Ricciardi M. (2022). *Pedagogia generale e pedagogia del lavoro. Intersezioni culturali*. Padova: Libreria Universitaria.

La figura del *peer-tutor* universitario, una scelta professionalizzante per il futuro

Franca Zuccoli

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Milano-Bicocca
franca.zuccoli@unimib.it

1. Introduzione

Nella maggioranza delle università nazionali e internazionali, nell'ambito dei percorsi di orientamento, sono presenti i *peer-tutor*, studenti più "esperti", che accompagnano le matricole nei primi passi in università (Fabbris, 2009). Gli obiettivi del percorso di tutorato non sono solo informativi, volti a migliorare la conoscenza di questa istituzione e dei suoi servizi, ma anche formativi, pensati per: alimentare le relazioni, attivare gruppi di studio e di dibattito, riflettere sul percorso intrapreso (Annovazzi, Camussi, Meneghetti, Stiozzi, Zuccoli, 2018). Proprio per incrementare i rapporti tra studenti della prima annualità si predispongono occasioni di incontro per confrontarsi sulla vita universitaria, sul passaggio allo status di studente universitario (Biasin, 2018) sull'organizzazione degli esami, sui metodi di studio adottati, sulle difficoltà riscontrate, sulle strategie utilizzate, sulle numerose occasioni offerte dall'ateneo, legate non solo al singolo corso di laurea, al fine di rendere gli studenti sempre più attivi e partecipi nella vita del campus. All'università di Milano-Bicocca i tutor, dal 2013, anno della loro prima apparizione, sono costantemente cresciuti: dai 17 di quel primo anno, agli attuali 150 nel 2022. Ormai in ogni dipartimento vi è una presenza capillare di queste figure di studenti. È aumentato, infatti, il numero dei corsi di laurea che ne ha chiesto l'attivazione, scoprendo la validità del loro intervento sul campo. Gli unici corsi che, attualmente, non ne usufruiscono, sono quelli che hanno difficoltà nel reperirli, perché non hanno un corso magistrale dopo il percorso triennale.

2. Una crescita unita alla differenziazione dei compiti

Oltre alla tipologia di tutor, che potremmo definire più classica, legata alla prima forma di orientamento dedicata alle matricole, ampliatasi in senso numerico nel tempo, in contemporanea sono nate, o si sono sistematizzate, figure diverse, ricoperte sempre da studenti con compiti specifici. Queste si sono differenziate gradatamente, a seconda degli obiettivi del singolo progetto. A partire dai tutor matricole destinati ai corsi triennali e a ciclo unico, ai tutor matricole magistrali,

dai tutor secondo anno (figure richieste dagli stessi studenti, dopo l'avvento della pandemia), ai *tutor plus* (dedicati a studenti con un percorso migratorio), dai tutor impegnati nei *walking tour* (visite mirate agli edifici universitari, con la scoperta non solo dei luoghi del campus diffuso nel quartiere, ma anche delle azioni universitarie che lì si svolgono), agli *erasmus angel* (figure specifiche per gli studenti stranieri *in-coming*). Queste specializzazioni riferite ai compiti affidati ai tutor, hanno sempre mantenuto il carattere specifico di rivolgersi direttamente a uno stesso destinatario: altri studenti, non solo matricole universitarie o di anni successivi, ma anche studenti delle superiori, lavorando nell'ambito sia delle *soft skills*, come pure in quello delle *study skills* (Baisini, 2018, p. 153), in una visione legata alla reciprocità e intenzionalità (Topping, 1994, 2005). Gli stessi tutor, nel proseguire del tempo, sono stati sempre più riconosciuti, da parte degli organi di governo dei corsi di laurea o dai vari docenti. Con loro si è verificata la possibilità di contatto diretto e immediato con gli studenti, in merito alle riflessioni sull'andamento dei corsi, alle necessità sentite dagli studenti, al fine di attivare azioni di miglioramento, non andandosi a collocare in sostituzione del ruolo dei rappresentanti, fondamentale e politicamente fondato in funzione rappresentativa, ma di integrazione dedicata alle specificità di molti corsi di laurea e alle loro evoluzioni rispetto ai nuovi studenti.

3. Le ricadute sull'università e sugli stessi tutor

Il contributo qui presentato vuole riflettere su alcuni degli effetti che l'inserimento di queste figure ha portato sia nei confronti dell'università, sia nella stessa formazione dei tutor. In primo luogo l'intervento di queste diverse forme di professionalità, ormai pervasive, sia come numero, sia come presenza nel tempo ha permesso di attivare processi di trasformazione nella stessa istituzione. I tutor per poter agire necessitano di una formazione mirata, di conoscenze dirette dei servizi presenti in università, di contatti con le segreterie, di attivazioni di pagine elearning personali, di iniziali presentazioni agli studenti, mediate da docenti, durante le prime lezioni universitarie, di un monitoraggio e un confronto costante che coinvolge a vario titolo tutte le strutture di questa istituzione. La scelta di aumentare lo spazio e il ruolo degli studenti più "esperti", riesce a favorire l'ascolto e la presa diretta della voce di molti studenti, intendendoli come una realtà in continua evoluzione, mantenendo così un'attenzione autentica e trasformativa, in un dialogo che travalica l'idea di domanda e offerta, ma contempla una partecipazione costante ai processi anche decisionali (Passalacqua, Zuccoli, 2021). Perché, però, si possa parlare di successo nei confronti del *drop-out* e non solo di un miglioramento parziale (Da Re, 2017), è necessario che vi sia un passaggio ancora più radicale, come Emmanuelle Annot già sottolineava nel 2012, collegato a una trasformazione in cui l'università stessa si impegni ad agire sulla didattica, promuovendo la spinta verso un'innovazione pedagogica, che deve coinvolgerla pienamente (Annot, 2012).

Un ulteriore passaggio significativo, che si vuole qui sottolineare, è quello evidenziato dagli stessi tutor nella crescita delle competenze che hanno dovuto e saputo mettere in campo per svolgere questo incarico. Il percorso di formazione e di conoscenza della struttura universitaria da un punto di vista diverso, potremmo dire interno, unito alle azioni realizzate con gli studenti, sia in incontri collettivi, sia individuali, in presenza o a distanza, la costruzione di proposte legate alle varie azioni individuate come necessarie, il lavoro di gruppo tra tutor dei singoli corsi, ma anche tra tutor di diversi corsi di laurea hanno permesso di favorire la crescita di una serie di capacità e competenze necessarie, che talvolta gli stessi tutor non pensavano di possedere, oltre che di una maggior riflessione sul proprio percorso (Bianchi, Bosco, Garofano, Romano, 2021) e una riflessività nel corso della stessa azione (Schön, 1983). Analizzando i dati tratti dagli interventi dei tutor con le matricole, documentati e registrati, uniti alle interviste e ai questionari è emerso come per gli stessi tutor questo percorso sia riuscito a restituire molti aspetti positivi, in termini di crescita personale e professionale. Alcune competenze come: *problem solving*, creatività, negoziazione, *lateral thinking*, capacità decisionale, intelligenza emotiva sono risultate necessarie, nello specifico durante il *lockdown* e ancora ora per incentivare a ripristinare una frequentazione attiva da parte degli studenti.

4. Conclusioni

Il valore di una maggiore presenza degli studenti all'interno dell'organizzazione universitaria, in termini propositivi attivi e professionali, è un elemento ormai imprescindibile per tutti gli atenei, o almeno così dovrebbe essere. In questo senso la figura del tutor, pensando al *peer-tutor*, è quella di un indispensabile attivatore di collegamenti con gli studenti e di relazioni tra gli stessi. Questo impegno intrapreso da molti studenti, diventa a sua volta un dispositivo che riesce ad ampliare le loro competenze, anche nei termini di un futuro professionale, sperimentato direttamente nello svolgimento di questo incarico, in un percorso che li prospetta in una visione più articolata del loro futuro, fatta di assunzione di responsabilità, sapendo riconsiderare in modo flessibile gli obiettivi posti, arricchendoli e implementandoli (Savickas, 2012; Soresi, 2021).

Bibliografia

- Annoot E. (2012). *La réussite à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Annovazzi C., Camussi E., Meneghetti D., Stiozzi S.U., Zuccoli F. (2018). Orientamento e peer tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorso universitario. *Formazione, lavoro, persona*, 25, 201-209.
- Bianchi F., Bosco N., Garofano C., Romano A. (2021). Tradurre l'orientamento in pratica:

- laboratori per lo sviluppo delle prefigurazioni professionali degli studenti e delle studentesse. *Educational reflective practices*, 2, 5-19.
- Biasin C. (2018). Tutoring accademico: limiti e possibilità del tutorato universitario. *Formazione, lavoro, persona*, 25, 149-157.
- Da Re L. (2017). *Il tutor all'Università. Strategie per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fabbris L. (Ed.). (2009). *I servizi a supporto degli studenti universitari*. Padova: Cluep.
- Passalacqua F., Zuccoli F. (2021). Il tutorato delle matricole nel contesto dell'università a distanza: la voce degli studenti nel valutare l'esperienza del primo semestre nel corso di studi di Scienze della Formazione Primaria. *CQIA RIVISTA*, 33, 187-215.
- Savickas M.L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19.
- Schön D. (1983). *The Reflexive Practitioner*. New York: Basic Books.
- Soresi S. (Ed.). (2021). *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*. Roma: Edizioni Studium.
- Topping K.J. (1994). A Typology of Peer Tutoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2(1), 23-24.
- Topping K.J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.

Sessioni Parallele

Sessione I

I lati oscuri del lavoro.

Educazione alla cittadinanza e sfide educative alle forme di disumanizzazione del lavoro

Relazione introduttiva

Riccardo Pagano

Interventi

Cosimo Abene

Monica Amadini

Angela Arsena

Marinella Attinà, Nunzia D'Antuono

Vito Balzano

Michele Caputo

Giancarlo Costabile

Francesca Dello Preite

Alessandro Ferrante, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini

Paola Martino

Sara Nosari

Anna Paola Paiano

Alessandro Tolomelli

Roberto Travaglini

Relazione introduttiva

Lavoro e diritti umani. Dal πόνος all'ἄξιωμα per una pedagogia neumanistica della πρᾶξις

Riccardo Pagano

Professore Ordinario - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
riccardo.pagano@uniba.it

Per affrontare in breve tempo un tema che solleva questioni e problematiche di grande rilevanza, come quelle oggetto della nostra sezione di lavoro, metodologicamente anziché ispirarmi a una logica discorsiva, mi limiterò a evidenziare categorie fondanti l'argomento di cui dibattiamo e che, a mio parere, sono ineludibili.

1. Il "problema lavoro"

Il taglio metodologico scelto mi porta subito ad affrontare il problema lavoro muovendo dall'assunto costituzionale non sempre, in verità, tenuto adeguatamente in conto e che all'art. 1, primo capoverso, così recita: "L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro".

Cerchiamo di vedere che cosa effettivamente vuol dire questo punto di avvio fondamentale della Costituzione.

Si tratta di uno dei principi valoriali posti a fondamento dell'Italia repubblicana, principi che il costituente volle inserire direttamente nella Carta e non in un preambolo a parte come, invece, è per altre Costituzioni (Urbinati, 2017).

Se soffermiamo l'attenzione sull'*incipit* dell'art. 1 della nostra Carta costituzionale notiamo che il lavoro è posto sullo stesso piano della forma democratica della nostra repubblica. Il lavoro è, infatti, ritenuto come il mezzo più idoneo per garantire l'uguaglianza dei cittadini e per permetterne il pieno sviluppo personale. I Padri costituenti hanno, quindi, voluto affermare che l'organizzazione politica, economica e sociale della Repubblica ha per fondamento essenziale il lavoro: qualsiasi lavoro, manuale e/o intellettuale.

I principi di uguaglianza e sviluppo personale legati al lavoro trovano nella pedagogia di ispirazione democratica la possibilità di esprimere tutta la loro potenzialità.

Del ruolo della pedagogia e della sua importanza non solo scientifica, ma anche civile e politica, finalmente la stampa nazionale se ne è accorta a seguito degli interventi del Presidente della Repubblica, Mattarella. Un editoriale apparso sul "Corriere della Sera" del 12 gennaio 2023 a firma di Massimo Franco è intitolato "Una pedagogia culturale per garantire l'Italia". Il Presidente secondo Massimo

Franco fa “opera di pedagogia culturale, prima che politica” quando ripetutamente richiama l’attenzione sul rispetto dei diritti umani.

E così veniamo a una questione che non solo coglie in pieno l’oggetto del nostro incontro, ma addirittura ne amplifica il senso e il significato più autentico.

Da un’attenta disamina del rapporto esistente tra lavoro e diritti umani si può dedurre che entrambi sono posti sullo stesso piano. Non a caso il primo capoverso dell’art. 23 della dichiarazione dei diritti umani così recita: “Ogni individuo ha diritto al lavoro, alla libera scelta dell’impiego, a giuste e soddisfacenti condizioni di lavoro ed alla protezione contro la disoccupazione” (Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, 1948).

Come possiamo notare, si parla di diritto al lavoro e soddisfacenti condizioni di lavoro.

Siamo a conoscenza, però, che entrambi i principi sono oggi poco riconosciuti perché è negato a molti il diritto al lavoro così come in molti casi non sono garantite soddisfacenti condizioni di lavoro.

Secondo le rilevazioni dell’INAIL che vengono fatte a ottobre di ogni anno le denunce di infortunio sul lavoro con esito mortale presentate all’Inail entro lo scorso mese di ottobre 2022 sono state 909, 108 in meno rispetto alle 1.017 registrate nei primi 10 mesi del 2021, ma in quel numero erano compresi i morti sul lavoro affetti da Covid.

È un numero molto alto che non fa assolutamente onore a una nazione come l’Italia.

I lati oscuri del lavoro, dunque! Ce ne sono tanti, molti, troppi. A noi, a livello pedagogico, riguardano innanzitutto gli aspetti educativi legati al lavoro ai fini della piena realizzazione della persona, del suo sviluppo integrale e organico.

Nel corso degli ultimi anni la letteratura pedagogica e didattica ha soffermato l’attenzione sulle competenze da acquisire con l’insegnamento-apprendimento scolastico. Sono usciti volumi e articoli su didattica per competenze, progettare per competenze, competenze chiave, di base e via dicendo¹.

Anche i documenti ministeriali, le *Indicazioni nazionali*, abbondano di “traguardi per lo sviluppo delle competenze che rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l’azione educativa allo sviluppo integrale dell’allievo. Costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell’unità del sistema nazionale e della qualità del servizio”².

1 Visto l’enorme numero di volumi che trattano di Pedagogia e didattica per competenza/e per evitare di commettere errori di omissioni, preferisco non riportare alcun titolo. Pertanto, rinvio ai cataloghi delle principali case editrici.

2 La fonte principale delle Indicazioni nazionali per il curricolo nella scuola secondaria di primo grado è il D.M. n. 254 del 16 novembre 2012, pubblicato sulla “Gazzetta Ufficiale” n. 30 del

Come notiamo siamo, a mio parere, sulla scia di una contraddizione pedagogica molto forte.

Le competenze dovrebbero garantire il rispetto sia del diritto al lavoro sia contrastare la disumanizzazione del lavoro. È proprio così? Ne dubito fortemente! Non perché io metta in dubbio l'importanza delle competenze nella scuola, ma solo che non vedo una pari attenzione al discente come uomo in sé e per sé.

L'asse si è spostato sul funzionalismo (devi saper fare questo) più che sulle domande realmente pedagogiche che riguardano l'umano dell'uomo e che rispondono alla domanda: chi è l'uomo e quali sono i suoi bisogni? (tra gli altri: don Bosco, Hessen, Ducci, Acone, Granese, Laneve, Malavasi).

La dicotomia tra funzionalismo e competenza umana "troppo umana" è, senza dubbio, di grande rilevanza, è un tema che necessiterebbe di ben altro spazio e tempo. Tuttavia, anche se in maniera certamente non esaustiva non lo si può eludere. Si parla tanto di crisi della scuola, ma non si è in grado di andare nel profondo e quando poi si mettono in relazione i disallineamenti tra domanda e offerta di lavoro e si chiama in causa la scuola, ci si limita a considerare i profili dei curricula scolastici e non i valori in essi presenti e che dovrebbero riguardare l'umano dell'uomo, l'umanizzazione dell'uomo, anche attraverso il lavoro.

Se il problema delle morti sul lavoro è di competenza soprattutto politica perché si dovrebbero mettere in atto tutte le garanzie possibili, la questione dell'essere lavoratore riguarda la pedagogia che mai deve rinunciare a guardare l'educabilità dell'uomo nella complessità (Pagano, 2018).

2. Pedagogia dell'umano

Questa curvatura sulla concettualizzazione dell'uomo potrebbe far pensare a una deriva teoretico/metafisica, ma non è così. E lo voglio dimostrare. Gli studi su Gramsci mi hanno orientato verso una dimensione storicistica dell'uomo come realtà. In questa visione estremamente realistica dell'uomo si deve collocare, a mio parere, la riflessione dell'uomo-lavoratore da tenere presente a fondamento di tutti i programmi scolastici e/o educativi in senso più lato. L'uomo non può essere staccato dalla natura, dalla materia, non si può arbitrariamente dividere il soggetto dall'oggetto e viceversa. Se così si facesse si cadrebbe nell'astrattismo privo di senso. È l'uomo costruttore della realtà, della cultura. È l'uomo un individuo concreto, attivo in quelle determinazioni che lo rendono umano. Come vediamo, l'umano è il punto di arrivo e non di partenza. L'umano è il frutto dei rapporti sociali intessuti dall'uomo. L'uomo è, dunque, una serie di rapporti attivi con i quali costruisce la sua vita e quella collettiva. Educare alla cittadinanza vuol dire educare politicamente l'uomo. Tra le attività dell'uomo il lavoro rappresenta un punto fon-

damentale per la sua umanizzazione. Dobbiamo distinguere tra “uomo-capitale” e “uomo-lavoro”, sul piano pedagogico la opzione deve ricadere su “uomo-lavoro” perché solo l'uomo lavoratore realizza se stesso nel consesso civile.

Stiamo attenti, però, un'educazione imperniata sull'attività pratica, solo su di essa, è limitante per l'uomo. L'educazione deve tendere a una formazione che sia sempre teorico-pratica e questo perché il momento intellettuale non deve mai essere staccato dall'azione, dall'agire, dal fare e viceversa. Il moderno operaio deve essere sintesi di teoria e pratica anche perché con le scoperte scientifiche sempre più raffinate e con una tecnologia sempre più specializzata non è possibile operare soltanto senza pensare. In questo modo si esce dal lavoro servile e si creano lavoratori come cittadini consapevoli di diritto cittadinanza.

Voglio chiudere questo mio breve intervento con alcune riflessioni che inevitabilmente impegneranno la pedagogia in un futuro quantomai prossimo.

In un'intervista al “Sole 24 Ore”, 15 gennaio 2023, il presidente di Microsoft Italia, Bradford Lee Smith, ha parlato della nascita di una nuova intelligenza artificiale, la Open AI, che definisce la più promettente. Ciò che è di estrema rilevanza nonché di grande interesse di ricerca è quanto afferma il presidente Lee Smith in riferimento a principi etico-critici che riguardano l'educazione e, dunque, gli interessi di sviluppo dei singoli e della collettività, della Nazione intera. Le domande che pone Lee Smith dovremmo porgerle noi. Egli si chiede: “come creare principi etici per far sì che AI lavorerà per servire i valori umani?”. E poi fa riferimento alla “Rome Call For AI ethics” un documento promosso dal Vaticano e sottoscritto dalle tre religioni abramitiche nel quale si sottolinea il pericolo della disumanizzazione dell'uomo e la perdita della sua centralità. Lee Smith risponde a questo richiamo di umanizzazione facendo appello alla filosofia occidentale la quale, egli sostiene, ci offre una grande opportunità nella prospettiva della centralità dell'uomo.

Ebbene, cari colleghi, concludo con un richiamo e una sollecitazione a non abbandonare mai gli studi sulla filosofia dell'educazione la quale è, oggi, poco curata forse perché poco spendibile nel mercato pedagogico/educativo (reclutamento insegnanti, TFA e via dicendo). Senza di essa la riflessione pedagogica è priva di quegli elementi che consentono di guardare l'uomo nella sua totalità, ovvero l'uomo cittadino, lavoratore, genitore, figlio ecc.

Bibliografia

- Alessandrini G. (Ed.). (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
Pagano R. (2018). La pedagogia metafisica come “scienza prima” dell'educazione. *Formazione, lavoro, persona*, 8(23), 35-45.
Urbinati N. (2017). *Costituzione italiana: articolo I*. Roma: Carocci.

Cittadinanza digitale e cittadinanza attiva: diritti e vulnerabilità sociale

Nico Abene

Ricercatore (RTDa) - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
nicoabene@gmail.com

Se educare alla conoscenza della rete non può che essere educare alla legalità, ai diritti e ai doveri della rete e in rete e se educare alla cittadinanza digitale e ai suoi diritti nella sfera pubblica e privata, alla democrazia elettronica come forma inedita di partecipazione e di autodeterminazione, vuol dire attenzione anche e soprattutto a categorie sociali vulnerabili e svantaggiate, progettarne impieghi pratici e operativi non può che essere la conseguenza di un serio impegno conoscitivo della realtà digitale e delle sue matrici sociali (Rodotà, 2014).

Una parzialità conoscitiva sembra governare invece l'analisi pedagogica dell'universo dei social media, delle negatività insite nell'uso strutturale dello strumento digitale, come pure nella riconosciuta centralità nella vita sociale e cognitiva dell'individuo contemporaneo¹. Voglio dire che non basta sottolineare ed elaborare criticamente livelli anche avanzati della fenomenologia dei digital media, se si sottrae alla stessa analisi la critica del modello di sviluppo della società, la sua ristrutturazione neocapitalistica che ne costituisce la base e il fondamento. Descrivere cioè i social media come un universo sovrastrutturale svincolato dalla struttura economica della società, dal capitalismo digitale e della sorveglianza, dalla datizzazione invasiva della nostra vita per il profitto, ultima frontiera della merce e del mercificabile per controllarci come consumatori di beni superflui e nei nostri orientamenti politici e sociali. Perché è evidente che il controllo mentale, la riprogrammazione del comportamento e il cambiamento nella percezione della realtà e la sua integrale virtualizzazione nel regno della sottocultura e della stupidità istituzionalizzata, il primato della tecnica inteso come primato del funzionale sull'infunzionale nelle relazioni umane, è conseguenza ed espressione diretta della struttura economica della società e non della sovrastruttura digitale che la governa. Perché è evidente che non basta infine la sola consapevolezza della dittatura dei dati e delle sue matrici economiche per ricomporre spontaneamente l'unità della conoscenza contro la sua parzialità, se l'attenzione resta spostata sugli strumenti

1 Per un'analisi storica e diacronica dell'evoluzione dei mezzi di comunicazione e delle problematiche antropologiche connesse al loro utilizzo, dalla oralità alla scrittura e alla stampa, dai media elettronici ai media digitali, i mezzi di comunicazione informatizzati, cfr. Biscaldi A., Matera V., 2021.

della struttura economica, senza metterla in discussione nel suo complesso, e non nella sola incarnazione digitale, come incidente di percorso di un modello di sviluppo altrimenti indiscutibile e perfetto. È un fatto che letture anche avanzate delle articolazioni interne all'economia digitale dei nuovi media come potenti catalizzatori e strumenti della precarizzazione del lavoro a ogni livello e non solo informatico, a vantaggio delle spropositate concentrazioni di capitali di un manipolo di imprenditori della rete e della conseguente manipolazione e svalutazione della coscienza sociale e democratica, si siano inevitabilmente scontrate con questo equivoco di fondo (Lanier, 2018; Tennenini, 2019). Quasi fosse possibile immaginare che non è il capitalismo come società dei consumi a renderci infelici e aggressivi, e a degradare i nostri comportamenti, ma la sua incarnazione digitale e i suoi strumenti sovrastrutturali deputati a manipolarci.

La premessa è indispensabile nel valutare il fallimento delle politiche occupazionali dell'economia digitale, perfino nella dimensione strutturale del suo sommerso, e nei confronti di categorie sociali vulnerabili. Perché se migliorarne le competenze digitali significa migliorarne l'inclusione e la cittadinanza attiva, significa favorire dinamiche positive nel mercato del lavoro, significa migliorarne integrazione e comunicazione all'altezza del presente tecnologico, vero è che nei loro confronti il digitale ha funzionato finora come strumento di esclusione sociale, piuttosto che di inclusione. Premesso che educare alle competenze digitali significa educare all'acquisizione permanente di strumenti tecnici e di capacità critiche nel loro utilizzo, tanto più necessaria quanto più indispensabili quelle competenze per accedere ai servizi di una società moderna e alle sue reti di relazioni, che non si sono solo sovrapposte, ma piuttosto sostituite a quelle tradizionali, e tanto più necessaria nei confronti di categorie sociali sensibili e già emarginate di fatto in vari modi dalle dinamiche della società civile, ebbene l'incerta programmazione di strategie operative in questo senso è un oggettivo ostacolo all'esercizio della cittadinanza attiva e del diritto al lavoro dei vulnerabili. Soprattutto degli anziani, burocraticamente già espulsi dal mondo del lavoro e dalla società a prescindere dalle loro motivazioni, passioni e tenuta fisica e psicologica. Perché se la vecchiaia può essere considerata "un grande e irrisolto, difficile da risolvere, problema sociale, non solo perché è aumentato il numero dei vecchi, ma anche perché è aumentato il numero degli anni che si vivono da vecchi" (Bobbio, 1996, p. 24), il presente tecnologico è esso stesso discriminante nel catalizzare o arginare quei processi di emarginazione ("Il progresso tecnico, specie quello scientifico e quello tecnologico, è così vertiginoso e, quel che è più, irreversibile, che il vecchio, non avendo più l'elasticità mentale per seguirlo, rischia sempre di restare indietro. Tra la sempre maggiore rapidità con cui mutano le nostre conoscenze e la maggiore lentezza del vecchio nell'apprendimento c'è un contrasto insanabile") (ivi, p. 139). E perché vincere le resistenze generazionali e le diffidenze precoci di chi ha maturato competenze sociali in contesti non virtuali, le sole competenze possibili verrebbe voglia di dire, di chi ha maturato processi di conoscenza in contesti tradizionali non "disturbati" dalla esasperata multimedialità digitale, configura un processo di scambio critico di esperienze in cui gli attori di questo scambio hanno una reciproca sog-

gettività dinamica, cessando di essere categorie sociali da assoggettare e colonizzare al moderno. Un *digital divide*, correttamente e inclusivamente inteso come discriminazione economica, culturale, generazionale e sociale, nell'accesso ai servizi telematici e al loro uso, attraversa e dà sostanza unitaria a ogni pratica conoscitiva che si proponga contestualmente come progetto di superamento delle disparità.

E ancora la virtualizzazione e la rarefazione delle relazioni sociali, con conseguente bisogno di una ridefinizione critica dei loro statuti, investe anche la vulnerabilità dei rapporti tra medico e paziente, nel tempo storico della eHealth, e cioè dell'utilizzo di tecnologie informatiche e digitali nei complessi processi di diagnosi, intervento e definizione di strategie terapeutiche di una patologia. In un contesto già storicamente contrassegnato da vistose evidenze di reificazione del paziente e di distanziamento emotivo, le moderne tecnologie digitali con i loro riscontri oggettivi contribuiscono all'ulteriore marginalizzazione, svalutando il fondamentale dialogo con il contesto di una malattia, che non può essere ridotta a mero evento biologico, e di cui la persona è espressione ("Un dato è certo: anche se avessero a disposizione la più straordinaria delle intelligenze artificiali sarebbero sempre le persone a dover *fare i conti* con il dramma della sofferenza, il mistero della morte, la speranza della cura") (Pravettoni, Triberti, 2019, p. 57), che intanto è possibile, in quanto il medico sia in possesso di competenze sociali e relazionali che sono a fondamento dell'intelligenza emotiva ("L'Intelligenza Emotiva si riferisce alla capacità dell'essere umano di comprendere le proprie sensazioni ed emozioni, controllare gli impulsi e leggere e riconoscere i sentimenti altrui") (ivi, p. 72), che sono poi quelle competenze maggiormente insidiate e minacciate dall'universo informatico e multimediale contemporaneo.

Frantumata e mortificata dalle specializzazioni indotte dal tecnologico, l'anamnesi che veicolava la relazione e la comunicazione medico/paziente fondava altresì l'evidenza indiscutibile della relazione terapeutica come strumento di cura (come già il linguaggio non verbale dell'abborrita visita), per l'unicità irripetibile delle persone e non solo delle malattie e per l'unità indissolubile del corpo con la mente. In breve, il recupero sociale degli ammalati risulta disturbato da un pregiudizio di socialità che si attua paradossalmente a partire dai luoghi di cura.

Digitale e migranti, infine. Anche per loro, prima di strutturarsi nell'offerta di strumenti di apprendimento, il digitale ha un volto ostile, quello degli insulti senza freni dei social network, dei "discorsi dell'odio", degli *hate speech*, che trovano il destinatario più facile e indifeso, moltiplicandosi all'infinito grazie alle potenzialità della rete (Ferrini, Paris, 2022). Non c'è che l'incredibile fallimento delle strutture formative a ogni livello dietro la retorica del "prima gli italiani", in rete. Un fallimento pedagogico che impone "risposte pedagogiche", evidentemente. Un progetto formativo di superamento e di riconoscimento fondato sulla conoscenza critica di quei discorsi, per comprenderne le dinamiche, decodificarne le strutture, differenziando gli spazi, i post dai commenti.

In verità, anche nell'ambito dell'apprendimento linguistico per superare il divario tra nativi e migranti, "un requisito fondamentale per ottenere il permesso di soggiorno o la cittadinanza in molti paesi, specialmente in Europa" (ivi, p. 26), e

quindi per esercitare pienamente il proprio diritto al lavoro, nel terreno di più avanzata e avvertita proposta dell'impiego di moderne tecnologie informatiche, resta incompreso che l'abolizione delle distanze temporali e spaziali della didattica digitale è al tempo stesso accentuazione delle distanze psicologiche dei suoi soggetti attivi, che non può non investire i processi di apprendimento e le vulnerabilità, tra gli altri, di persone con background migratorio, ostacolandone, evidentemente, e aggravandone le difficoltà di inserimento attivo nei contesti di accoglienza. Vale a dire, in breve, proprio quanto è mancato finora nelle politiche inclusive nei confronti dei migranti, decretandone il fallimento. Proprio quanto è mancato finora nell'ottica complessiva e specifica degli ambienti digitali nei confronti dei vulnerabili e dei loro diritti di cittadinanza attiva e di impiego compatibile con le loro capacità.

Bibliografia

- Biscaldi A., Matera V. (2021). *Antropologia dei social media. Comunicare nel mondo globale*. Roma: Carocci.
- Bobbio N. (1996). *“De senectute” e altri scritti autobiografici*. Nota ai testi e nota biografica a cura di P. Polito. Torino: Einaudi.
- Ferrini C., Paris O. (2022). *I discorsi dell'odio. Razzismo e retoriche xenofobe sui social network*. Prefazione di M. Danesi. Roma: Carocci.
- Lanier J. (2018). *Ten Arguments for Deleting Your Social Media Accounts Right Now*. London: Bodley Head (trad. it. di F. Mastruzzo, *Dieci ragioni per cancellare subito i tuoi account social*, il Saggiatore, Milano, 2018).
- Pravettoni G., Triberti S. (2019). *Il medico 4.0. Come cambia la relazione medico-paziente nell'era delle nuove tecnologie*. Milano: Edra.
- Rodotà S. (2014). *Il mondo nella rete. Quali i diritti, quali i vincoli*. Roma-Bari: Laterza.
- Tennenini R. (2019). *Schiavi digitali. Alienazione, narcisismo e controllo al tempo dei “social network”*. Firenze: Passaggio al Bosco.

Saper sostare nei chiaroscuri del lavoro educativo

Monica Amadini

*Professoressa Ordinaria - Università Cattolica del Sacro Cuore
monica.amadini@unicatt.it*

1. Comprendere le disalleanze

Accanto agli aspetti più noti, evidenti ed intenzionali dell'agire educativo, come ad esempio le pratiche e i modelli di intervento, vi sono aspetti difficili da afferrare e definire. Se da un lato è quindi essenziale perseguire con consapevolezza la qualità tecnico-pratica dell'educare, dall'altro lato è altrettanto necessario cogliere anche gli impliciti pedagogici, le ombre, le disalleanze: un compito sfidante e arduo, ma generativo e trasformativo. Non si tratta di voler controllare totalmente ciò che sfugge, quanto piuttosto di riappropriarsi della complessità dei significati, dei vissuti, delle rappresentazioni e dei nodi critici dell'educare.

A partire dagli esiti di un percorso di ricerca-formazione, il contributo intende approfondire e tematizzare la presenza di questi aspetti più nascosti del lavoro educativo. Insieme alle fatiche e alle criticità insite nell'educare, la ricerca in oggetto (realizzata secondo l'approccio del *transformative learning* con un gruppo di educatori operanti in servizi educativi per adolescenti) ha avuto come finalità quella di esplorare le disalleanze e gli elementi più difficilmente rappresentabili dell'educare (Hoggan, 2016).

Tali dimensioni, se lasciate nell'ombra e non tematizzate o condivise, rischiano di disumanizzare e generare *burnout*, specialmente negli operatori maggiormente esposti. In tal senso, il percorso di ricerca-formazione ha rappresentato un'occasione significativa per comprendere e rispondere alle esigenze di una professionalità che si fa sempre più multiforme.

L'intento è stato quello di accogliere la complessità dei significati che afferiscono al lavoro educativo, rivolgendo uno sguardo pedagogico anche verso quelle parti che spesso rimangono nell'ombra e toccano gli inevitabili margini di precarietà e insicurezza dell'educare. Ciò nella consapevolezza che non ci si debba fermare ad una mera presa di coscienza dei nodi problematici e delle cause.

La sfida pedagogica è piuttosto quella di saper dare significato alle parti opache, contraddittorie, incerte della professione educativa, portando lo sguardo sugli impliciti e sulle dinamiche tacite. Dagli esiti della ricerca, infatti, è risultata essere forte l'esigenza di destinare un maggior spazio riflessivo e di condivisione intorno alle questioni più difficili da afferrare e nominare (Mezirow, 2003).

2. Framework teorico e metodologia

La cornice teorica della ricerca fa riferimento all'approccio socio-costruttivista, che consente di cogliere l'apprendimento degli adulti come un processo basato su dimensioni sociali, pertanto intrinsecamente connesso con l'ambiente culturale, con le precedenti esperienze di vita e con i cambiamenti che intervengono o sono intervenuti nella vita personale e sociale delle persone (Varisco, 2002; Magnone, Tartaglia, 2013).

All'interno di tale cornice, un riferimento privilegiato è quello relativo alle teorie dell'apprendimento degli adulti nei contesti professionali, con un particolare focus sull'importanza di rafforzare la consapevolezza di sé (Karu, Jōgi, 2014). La conoscenza di sé costituisce infatti una componente cruciale della crescita professionale e all'interno della presente ricerca è assunta non solo come conferma del sapere acquisito ma anche in chiave trasformativa. Come insegna West, la trasformazione personale nasce dal nostro radicamento nei contesti in cui viviamo; anche quelli professionali (West, 2014).

Da qui la necessità di proporre un percorso di ricerca-formazione situato, atto ad indagare un sapere professionale incarnato nelle dinamiche quotidiane, intrise certamente di pratiche intenzionali ma anche di incertezze e ombre. Attraverso un processo di stretta concertazione tra formazione e ricerca, il percorso di formazione ha potuto fungere anche da strumento di ricerca trasformativa, consentendo ai partecipanti di mettere in discussione e cambiare i codici di comprensione e interpretazione abituali (Formenti, West, 2018).

Nello specifico, è stato utilizzato lo strumento metodologico del MAG (Metodo dell'analisi in gruppo), che ha consentito di indagare a più riprese (e in modo dilemmatico), gli aspetti più nascosti e meno evidenti del lavoro educativo (Van Campenhout, Chaumont, Franssen, 2005). Insieme alle fatiche e alle criticità insite nell'educare, la ricerca in oggetto ha consentito di andare maggiormente a fondo e di esplorare le disalleanze (con gli utenti, ma anche tra colleghi e tra servizi), accogliendone l'intrinseca forza disorganizzatrice come un'occasione per de-costruire e al tempo stesso creare nuove prospettive di significato (Alhadeff-Jones, 2010).

Le domande riflessive che sono emerse non lasciano quieti, bensì designano una ricerca costante, un attraversamento delle proprie zone d'ombra, come riconosciuto da un'educatrice durante il percorso di ricerca, pensando ai propri utenti e rivolgendo a sé stessa questa domanda: "Cos'è che mi danno, cosa mi possono dare che io ancora non percepisco?"

Alla luce di ciò, è risultato tanto sfidante quanto imprescindibile il fatto di portare lo sguardo sul "presentarsi sulla scena formativa delle latenze pedagogiche, degli impliciti [...], dei gorghi relazionali, delle riedizioni dei precedenti modelli interiorizzati, delle conoscenze tacite e del cosiddetto 'conosciuto non pensato'" (Riva, 2000, p. 47). Lo scavo riflessivo ha rappresentato, in tal senso, un'opportunità professionale per far emergere e nominare il non chiarito-ancora, senza la pretesa di illuminarlo definitivamente. Una frase pronunciata da un operatore ri-

spetto agli utenti adolescenti del proprio servizio è decisamente emblematica al riguardo: *Loro stanno in sott'ombra, sulla soglia; e sfidano le mie ombre e le mie soglie.*

3. Sostare nei chiaroscuri dell'educare

Il quotidiano del lavoro educativo può essere riscoperto, in questa direzione, come uno spazio-tempo che pone dinanzi ad esigenze spesso contraddittorie le quali, se da un lato possono generare spaesamento e incertezza, dall'altro spingono all'innovazione e alla metacognizione, generando anche nuove forme di agire professionale (Contini, 2009; Schon, 1987; Striano, 2001). Interessanti, al riguardo sono alcune polarità emerse dagli educatori stessi: *rottura e riparazione; cambiamento e continuità; limiti e opportunità...*

In tale prospettiva, la ricerca pedagogica, specialmente nell'accezione della ricerca-formazione, ha rappresentato un'occasione per ridonare senso ad un lavoro, quello educativo, certamente frammentato ed indebolito nella temperie odierna, ma anche potenzialmente generativo di cambiamento, proprio passando attraverso un riconoscimento delle ombre intrinseche:

- *Sto cercando varie risposte, ma nessuna mi convince;*
- *Serviva far rifluire il pensiero;*
- *Ci sono cose che vanno prese in mano ogni tanto;*
- *Quando arriva la frustrazione, bisogna fermarsi;*
- *Avevo bisogno di fermarmi, di ri-conoscere e ri-leggere il contesto;*
- *Questo momento mi ha aiutato a ritrovare la bussola, a ridare senso anche agli smarrimenti.*

La pedagogia stessa, in tale prospettiva, può ri-scoprirsi come un sapere duttile, complesso, non dogmatico ma capace di ri-contestualizzazioni e di interrogazioni di senso, sostando nei chiaroscuri dell'educare (Tramma, 2003).

L'icona di questo stare nei chiaroscuri, fuggendo da tentazioni semplificatorie e riduzionismi, mi è stata donata da un educatore, che ha richiamato il tramonto descritto da Baricco in un passaggio del testo "Oceano mare": "Li ho studiati per settimane. Non è facile capire un tramonto. Ha i suoi tempi, le sue misure, i suoi colori. E poiché non c'è un tramonto, dico uno, che sia identico a un altro allora lo scienziato deve saper discernere i particolari e isolare l'essenza fino a poter dire questo è un tramonto, il tramonto".

Bibliografia

- Alhadeff-Jones M. (2012). Transformative learning and the challenges of complexity. In E. Taylor, W. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning. Theory, research, and Practice* (pp. 178-194). San Francisco (CA): JosseyBass.
- Contini M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: Clueb.
- Formenti L., West L. (2018). *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education – A dialogue*. Palgrave: Macmillan.
- Hoggan C.D. (2016). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*. 66, 57-75.
- Karu K., Jögi L. (2014). From professional studies to learning experiences – creating learning possibilities for adult educators. In S. Lattke, W. Jütte (Eds.), *Professionalisation of Adult Educators*. Peter Lang: Frankfurt am Main.
- Magnone R., Tartaglia F. (2013). *Cambiamento: una faticosa opportunità*. Torino: Giappichelli.
- Mezirow J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1, 58-63.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini e Associati.
- Schon D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco (CA): JosseyBass.
- Striano M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Tramma S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Van Campenhoudt L., Chaumont J.M., Franssen A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe. Applications aux phénomènes sociaux*. Paris: Dunod.
- Varisco B.M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.
- West L. (2014). Transformative learning and the form that transforms. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 164-179.

Orientamento: dall'artificialismo all'algoristica

Angela Arsena

*Professoressa Associata - Università Telematica Pegaso
angela.arsena@unipegaso.it*

1. Sicurezza epistemologica e postura ermeneutica

Quando si discute di orientamento, emergono talvolta soluzioni e prospettive sorrette da una sorta di bisogno di efficientismo che di fatto nasconde un sostanziale disimpegno coperto dalle false consolazioni del tecnicismo (Frauenfelder, Sarra-cino, 2002). Il problema è vasto proprio perché concerne non soltanto le questioni relative al *counseling*, ma anche il vasto universo dell'educativo e dell'apprendimento (Malavasi, 2007).

Anche quando l'orientamento viene accompagnato da preliminari acquisizioni di questionari e di tabelle, recuperando dati empirici relativi al passato, o quando viene messo alla prova da certe nuove formulazioni, come l'alternanza scuola-lavoro (Grimaldi, Porcelli, 2003), viene essenzialmente curvato sull'efficientismo del qui ed ora e del presente indicativo, dimenticando che questa prospettiva, inchiodata alla percezione di un singolo segmento temporale, tradisce il respiro amplissimo dell'orientamento, il suo essere incuneato per natura e per definizione sempre in prospettiva futura (Nuttin, 1992), più in là rispetto al già vissuto e al già visibile.

Per contro, quando nelle scelte e nelle decisioni riguardanti l'orientamento si cerca di ritrovare e di valorizzare la totalità della persona, si rischia la prigionia dei discorsi parentetici, anch'essi in qualche modo elusivi rispetto alle palpitanti questioni poste dalla quotidianità.

Di questi rischi la letteratura scientifica ha già mostrato evidenza rivendicando la valenza specifica dell'orientamento e la sua portata a lunga gittata (Perucca, 2003).

Le medesime criticità sembrano ora riproporsi nella contemporaneità, esposta alla cultura e alle suggestioni del cyberspazio e della infosfera. Con qualche responsabilità aggiuntiva, però, perché le grandi nuove risorse del cyberspazio esigono robusti supplementi di attenzione educativa e pedagogica.

Trovare in questo ambito una efficace sintesi di mente, cuore, mani e volontà è certamente possibile, ma occorre sicurezza epistemologica, una postura ermeneutica proiettata verso il futuro e robusta sensibilità etica, il tutto sorretto da un appropriato linguaggio capace di legare insieme valori e funzionalità cibernetiche.

In particolare, si avverte il bisogno di un'adeguata algoretica (Benanti, 2018), ovvero di una nuova etica della persona che, riversata come è oggi nella rete digitale delle relazioni sociali e umane, vive ed esperisce una sorta di disorientamento, sempre più cogente e visibile, che non può non interpellare la categoria dell'educativo (Rivoltella, 2015).

Si tratta di trovare nuove possibili vie per la ricerca pedagogica e per la prassi riguardante i problemi dell'orientamento e dell'apprendimento nelle dissertazioni del cyberspazio (Nida-Rümelin, Weidenfeld, 2018). Ad essere coinvolte nella discussione sull'orientamento e sulla sua intenzionalità educativa, infatti, oltre alle scienze pedagogiche e didattiche, compaiono anche le scienze dell'intelligenza artificiale (IA), all'interno delle quali sono stati pensati, costruiti, sperimentati ed implementati, algoritmi specifici e straordinariamente efficienti e capaci di portare sicuro vantaggio anche alle scienze dell'educazione.

Queste procedure sono già oggi utilmente impiegate nella gestione dei tirocini nei corsi di studio e nelle specializzazioni di area medica, e in altri contesti ove pure si ha a che fare con comportamenti complessi. Da tempo, ormai, le risorse della IA danno ottima prova nella gestione delle reazioni psicofisiche, nell'addestramento, nelle analisi delle performance, nel governo delle competenze.

Permangono, tuttavia, alcune criticità che interpellano direttamente le scienze dell'umano, e non soltanto quando è un algoritmo ad esprimere una diagnosi o a selezionare candidature, o a decretare assunzioni o licenziamenti (Aloisi, De Stefano, 2020), ma principalmente quando l'algoritmo va a surrogare la inalienabile prerogativa della decisione e della scelta e quindi l'area della responsabilità, entrando, di fatto, abusivamente, nella dimensione esistenziale dell'individuo, bypassando persino la relazionalità umana.

Noi pensiamo che sia possibile ed utile l'accesso dell'IA nel recinto delle scienze dell'educazione, anche perché, a proposito di orientamento, gli algoritmi aiutano quanto meno a conoscere meglio (e quindi a governare) le tendenze del mercato del lavoro, ma soprattutto perché la stessa IA potrebbe rintracciare – proprio nelle scienze dell'educazione – un'interlocuzione continua, quasi una finestra aperta sui bisogni dell'umanità, uno stile di attenzione verso ciò che l'uomo ha di più umano e quindi una sorta di permanente vigilanza critica.

2. Algoretica e pedagogia

L'intelligenza artificiale ha nuovi orizzonti: è un settore in fermento e in grande crescita, ed è importante che se ne tenga conto nel *logos* pedagogico. Tra le prime cose sembra che l'IA voglia e possa farsi carico di alcuni problemi che sono intaccabili, problemi etici quali la trasparenza, l'imparzialità, l'affidabilità, l'inclusività, che appartengono di fatto e di diritto al mondo linguistico e relazionale delle Scienze dell'educazione.

Il grande problema dell'intelligenza artificiale sembra essere quello di combinare l'efficienza all'efficacia.

Sembra che l'IA possa e sappia risolvere le questioni più spinose in merito all'efficienza, ma resta l'efficacia come sentiero aperto: ebbene, coniugare efficienza ed efficacia è una delle grandi aree d'intervento delle scienze dell'educazione. Interessante a questo proposito è un colloquio che recentemente (il 10 gennaio del 2023) si è tenuto in Vaticano dove Microsoft, IBM e i rappresentanti delle tre principali religioni abramitiche hanno firmato una dichiarazione congiunta che segnala il bisogno, la necessità, l'urgenza di un'algoretica, ovvero di una riflessione sistematica sull'uso degli algoritmi. Quali sono gli orizzonti e i compiti dell'algoretica?

Essa si connette al senso dell'esistenza e comprende e include quella ricerca di un'unità del sé (oggi, tuttavia, e purtroppo derubricata a semplice coerenza o linearità, senza strappi e senza intoppi) e del sapere. La discussione sull'orientamento sfocia infatti nella consapevolezza che ogni soggetto, pur facendo i conti con il sé, è aperto al mondo e ne coglie, o ne cerca, l'unità. E nell'unità del mondo cerca il suo posto unico nel qui ed ora della sua singolarità irriducibile: e allora non è un caso se la ricerca del sé così coniugata conduca nella direzione di un umanesimo integrale e dunque, di una dimensione che straborda il sé e il tempo. È chiaro allora che la sola dimensione di valutazione algoritmica, meccanica, standardizzata e lineare, che viene offerta dall'IA, è già riduttiva rispetto alla vastità dell'universo/persona e della sua condizione di macro e micro cosmo nonché della sua appartenenza al mondo.

Tutto questo mobilita, rinforza e sollecita il discorso pedagogico. Quale aiuto può venire infatti all'IA se non dall'esterno, dal *logos* filosofico e pedagogico che da sempre affronta questi problemi? L'algoretica, in quanto *governance* di invisibili strutture che regolano sempre più il nostro mondo reticolare, interconnesso e computazionale, cerca proprio di evitare forme disumane di quella che si può ben definire una algo-crazia (Benanti, 2018).

In questo contesto, l'orientamento può ricevere molto dagli algoritmi dell'intelligenza artificiale, ma ancor di più può ricevere molto dall'algoretica: se occorre valutare le competenze, ad esempio, i contributi dell'intelligenza artificiale sono enormi; se ci inoltriamo nella conoscenza dell'andamento dei mercati e delle sue professioni o se pensiamo di piegare l'algoritmo all'autoanalisi e all'autoconsapevolezza di sé, ci rendiamo conto di come tutto ciò sia già possibile in termini accettabili e comunque migliorabili. Però siamo ancora nell'ambito dell'efficienza. Giova andare oltre per portarsi su un altro fronte, misurarsi con i temi della decisione, della scelta, della responsabilità... per cercare ed ottenere contributi per la gestione delle ambizioni, perché ciascuno possa valutare ciò che sa e ciò che le professioni esigono in termini di conoscenze e abilità, tenendo anche conto delle leve personali e soggettive, perché da esse vengono le spinte motivazionali più forti e più innovative. Occorre tener conto in altri termini della capacità di decidere e di scegliere, che non può essere delegata alla risposta algoritmica bensì al mondo valoriale ed etico (quell'universo talvolta imperscrutabile che è "dentro di me", secondo la formula kantiana), mettendo in gioco aspetti qualitativi e di significato verso cui oggi l'algoretica muove i primi passi.

Dall'universo dell'orientamento non è possibile togliere la dimensione del desiderio e della speranza ed essa appartiene all'ambito dell'efficacia. L'orientamento che oggi subisce la fascinazione degli algoritmi dovrebbe forse essere sottoposto al fascino dell'algoretica.

Bibliografia

- Aloisi A., De Stefano V. (2020). *Il tuo capo è un algoritmo. Contro il lavoro disumano*. Roma-Bari: Laterza.
- Benanti P. (2018). *Oracoli. Tra algoretica e algocrazia*. Bologna: Sossella.
- Frauenfelder E., Sarracino V. (Eds). (2002). *L'orientamento. Questioni psicologiche*. Napoli: Liguori.
- Grimaldi A., Porcelli R. (Eds). (2003). *L'orientamento a scuola: quale ruolo per l'insegnante*. Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nida-Rümelin J., Weidenfeld N. (2018). *Umanesimo digitale. Un'etica per l'epoca dell'intelligenza artificiale*. Milano: FrancoAngeli.
- Nuttin J. (1992). *Motivazione e prospettiva di futuro*. Roma: LAS.
- Perucca A. (2003). *L'orientamento tra miti, mode e grandi silenzi*. Lecce: Amaltea.
- Rivoltella P.C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.

Essere docenti oggi. Una magistralità a rischio di disumanizzazione¹

Marinella Attinà

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Salerno
mattina@unisa.it

Nunzia D'Antuono

Ricercatrice - Università degli Studi di Salerno
ndantuono@unisa.it

1. La fatica dell'essere *magister*

In una recente conferenza sulla *Ricerca Educativa e Pedagogica*, organizzata dall'Università di Bergamo nel Dicembre 2022, dedicata alla formazione iniziale dei docenti, Giuseppe Bertagna, dopo aver richiamato la necessità di ripensare e ricentralizzare il significato del lemma *Magister* nella sua accezione etimologica, sottolineava alcuni dati incontrovertibili che meritano attenzione:

- l'ingresso dei docenti in ruolo avviene in media oltre i 43 anni di età e l'intera classe docente ha oggi un'età media che supera i 53 anni;
- le graduatorie per le supplenze sono patologicamente moltiplicate;
- si è stratificata la tendenza a spostare l'attenzione sindacale, amministrativa (ministeriale e giudiziaria) e politica sulle modalità di ingresso alla docenza invece che sullo sviluppo di una carriera del docente;
- la graduale rassegnazione a ritenere ineluttabile la perdita della qualità culturale e pedagogica della formazione scolastica sostituita, in compenso, da una proliferazione di adempimenti burocratici e amministrativi.

Se, poi, a tali considerazioni si aggiunge il numero (390) delle circolari, dei decreti, delle note e delle ordinanze ministeriali del triennio 2021-2023, si può facilmente capire quanto sia a rischio di disumanizzazione l'essere maestri oggi e quanto la scuola sia stata sottoposta a una polimorfia normativa pedagogico-didattica, figlia dell'*accanimento* riformistico degli ultimi anni al quale non ha fatto riscontro l'auspicato innalzamento qualitativo del sistema scuola, indebolito nelle risorse, mortificato nel valore sociale, in perenne difficoltà nel raggiungimento delle competenze – *hard e soft* – maturate dagli alunni.

Un rischio che sembra configurare per la dimensione docente una sorta di we-

1 Il primo paragrafo è di Marinella Attinà, mentre il secondo di Nunzia D'Antuono.

beriana gabbia d'acciaio dai contorni ben più inquietanti di quelli individuati dal noto sociologo tedesco.

La scuola fa fatica.

Fa fatica nell'inseguire emergenze altrove emerse e alle quali è costretta a rispondere in termini di sfide, talvolta tradotte in schematismi operativi che salvano forma ma tradiscono sostanza, lungo un'eterogenesi dei fini dove *la possibilità di fare cose si sostituisce alla opportunità di fare cose*.

E con la scuola fanno fatica gli insegnanti (Fiorilli, 2022), finiti in un cono d'ombra a favore di una centralizzazione della dimensione dell'apprendimento.

Fa fatica una dimensione docente chiamata a inter-relazionarsi con una dimensione famiglia in un patto di corresponsabilità ridotto spesso a mero atto formale.

Nella svalutazione complessiva di una scuola non più letta e vissuta come fattore di mobilità sociale, il profilo del docente assume il volto del produttivismo tecnocratico/aziendalistico *rischiando* di ritornare ad una dimensione impiegatizio-burocratica, ripiegata su compiti e procedure organizzativo-gestionali-pseudo-manageriali. A fronte di un'istanza cogente di sviluppo della professionalità docente, da articolare lungo le linee delle competenze culturali, didattiche, relazionali e organizzative (Perrenoud, 2002), si profila il *rischio* di un docente che si trasforma in mero registratore di dati in una logica tecnocratica, tendenzialmente autoreferenziale.

Salvatore Colazzo (2023) offre una sponda significativa a queste brevi riflessioni e la sua scrittura graffia inesorabilmente una realtà da molti conosciuta ma da altrettanti molti sottaciuta:

Sul docente convergono istanze contraddittorie della società contemporanea, nella sua persona si concretizza una serie di contraddizioni politiche. Egli deve dare senso al mandato sociale affidato alla scuola, ma ci sono forze che lavorano a pervertirlo. [...] Si è affermata la deriva aziendalista introducendo anche modalità di controllo della qualità tipica del mondo imprenditoriale. Per paradosso, si è ottenuta la crescita di malessere nel corpo docente, con una caduta della reale qualità dei servizi. Aumenta la perdita di senso, che viene percepita dentro una più ampia e generalizzata perdita di senso a livello sociale (pp. 7-8).

Non possiamo che continuare a pensare, forse nella forma più nobile di un'utopia possibile, a una, seppur minima, azione di resistenza che consenta di riconoscere e riconsiderare la magistralità come lavoro intellettuale che, in quanto tale, si rende agente di cambiamento, estraneo ai processi di generale mercificazione del mondo: il qualitativo (la relazione di insegnamento-apprendimento) non può essere *sempre* ricondotto al quantitativo.

Un docente stretto nella morsa di una scelta ontologica e deontologica: *ubbidire alla burocrazia o disubbidire alla professione?* (Puritano, 2019, p. 33). Rendersi complice di un disfaccimento dell'istituzione scuola o resistere abbandonando la retorica di slogan che non hanno nulla a che fare con una riflessione pedagogica

seria, forse non *politically correct*, che crede ancora che un'ora di lezione possa fare la differenza, al di là di una sorta di mistica delle competenze.

2. Recuperare il tempo del “buon agricoltore”

Affanno, burocrazia, alienazione, precariato e disagio delineano un mondo della scuola ben lontano da quello descritto da Raffaello Lambruschini nel manifesto della *Guida dell'Educatore* nel 1835, che prospettava un giusto tempo per apprendere l'“arte dell'educare”, una tra le più difficili.

Un adeguato periodo di maturazione e di sedimentazione dell'esperienza, oggi, al tempo della netta dicotomia utile/inutile, è reputato svantaggioso. Eppure, quella del buon, e potremmo aggiungere, paziente agricoltore è da sempre una delle metafore più utilizzate in campo pedagogico. Quintiliano nell'*Institutio oratoria* metteva in guardia dal rischio di avere “fretta per la maturazione degli allievi”, così come “per il mosto che sta nel tino” (1979, pp. 231-233). Anche Don Milani ripeteva di vivere per far crescere, aprire, sbocciare, fruttare i suoi studenti (Citati, 2017, p. IX).

La parola pazienza è divenuta inattuale perché l'obiettivo dell'apprendimento deve essere immediato e assicurato nel valore pratico-professionale delle nozioni acquisite. La quotidianità scolastica è scandita da azioni, sentimenti, relazioni che sfuggono ad un'analisi pedagogica formale e sempre più docenti, da attori e vittime inconsapevoli dei meccanismi burocratici, non si sentono promotori di opportunità. Il processo di mercificazione è entrato in collisione con una nota pagina in cui Gramsci scriveva delle “nozioni” che non devono essere apprese per “uno scopo immediato pratico-professionale”, perché l'interesse vero è “lo sviluppo interiore della personalità, la formazione del carattere attraverso l'assorbimento e l'assimilazione [...]” (1975, pp. 1543-1544).

Oggi lo spazio per l'attesa di tempi maturi è stretto, i docenti sono stressati dalle troppe attività extracurricolari e non si avvertono come musicisti che accordano una sinfonia, ma come burocrati disumanizzati. Se l'educazione è antitetica alla standardizzazione, la “scuola della persona – come ha scritto Valeria Rossini – è pensabile nella misura in cui ci aiuta a progredire lungo il sentiero della passione per la conoscenza, della fiducia nelle capacità umane, della speranza verso il futuro” (2022, p. 16). Il mondo scolastico è vittima di casi di precariato a volte imbarazzanti all'origine di una discontinuità didattica per cui l'azione del docente è resa effimera. In questo modo si finisce per rinunciare “programmaticamente all'idea generale dell'educazione che corrisponda ad un'idea della condizione umana in generale” (Acone, 1992, p. 120).

Non realizzazione professionale, quindi, ma riprodursi patologico con un processo sedimentatosi negli anni; infatti, già decenni fa Domenico Starnone ha tratteggiato il profilo di un'insegnante con i giorni “scanditi dal programma ministeriale che avanza a marce forzate” e tratta gli allievi come “sassi in una fionda” (1991, pp. 88-89).

In una “scuola difficile” il docente rischia di non incidere affatto sul disagio educativo e di non condurre alcuna sfida pedagogica, ma di assomigliare sempre più a Sisifo che, con fatica improba, anno dopo anno, spinge la sua pietra su per la ripida montagna.

A ben guardare, però, la linfa vitale, fonte di fiducia e credibilità, è tratta dagli studenti che sanno riconoscere la passione di tutti quegli insegnanti che lasciano impronte indelebili e non sono affatto stanchi di entrare in aula tutte le mattine, pur provando un forte disgusto per le logiche dell’istituzione e per le riforme insulse (Starnone, 1989).

Per interrompere l’evaporazione dell’umano sarebbe ipotizzabile ribaltare le parole chiave e dedicare tempo alla promozione della persona, sia dello studente che del docente. Forse dovremmo fare nostro il monito di Caproni che scrisse in *Conclusione quasi al limite della salita*:

- Signore, deve tornare a valle.
Lei cerca davanti a sé
ciò che ha lasciato alle spalle.

Bibliografia

- Acone G., Chiosso G., Bertagna G. (1992). *Paideia e qualità della scuola*. Brescia: La Scuola.
- Citati P. (2017). Credere, disobbedire, lottare. In Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa* (pp. V-X). Milano: Mondadori.
- Colazzo S. (2023). Misurare, competere, pedalare. *Nuova Secondaria*, 5, 7-8.
- Fiorilli C. (2022). Insegnare stanca? Riflessioni e dati sul burnout degli insegnanti. *Nuova Secondaria*, 3, 29-32.
- Gramsci A. (1975). *Quaderni del carcere* (Vol. 3). Torino: Einaudi.
- Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Puritano G. (2019). Storie di quotidiana violenza nella scuola secondaria. *Nuova Secondaria*, 3, 32-34.
- Quintiliano (1979). *L'istituzione oratoria*. Torino: Utet.
- Rossini V. (2022). *La scuola difficile. Disagio educativo e sfide pedagogiche*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Starnone D. (1989). *Ex cattedra e altre storie di scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Starnone D. (1991). *Fuori registro*. Milano: Feltrinelli.

Benessere sociale e lavoro.

Prospettive pedagogiche per un welfare generativo

Vito Balzano

Ricercatore - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
vito.balzano@uniba.it

1. Alcune riflessioni preliminari

Il benessere sociale rappresenta oggi uno degli obiettivi primari tanto della politica quanto delle scienze umane, impegnate a far fronte all'emergere incessante di nuove povertà educative. Lo scenario pedagogico attuale, infatti, ci invita a riflettere partendo proprio dalle recenti trasformazioni socioeconomiche che hanno evidenziato, con forza crescente, l'importanza dell'innovazione sociale nel mondo del lavoro, adducendo lo stesso come categoria propria delle scienze dell'educazione (Dewey, 1961).

Può il lavoro avere un valore sociale? Se si considera la relazione come processo per l'acquisizione della consapevolezza della dimensione sociale della persona, possiamo allora affermare, sulla scorta di quanto sostiene Elia, che "il lavoro non può essere visto come un sottoprodotto di altri fattori sociali ma deve collocarsi come il fattore sociale che determinerà l'intera società" (2010, p. 209). Una riflessione che apre anche all'analisi dei significati approfonditi nel corso delle riflessioni non solo pedagogiche, ma anche filosofiche, psicologiche, psicoanalitiche relative al singolo, alla sua identità (intesa come io e sé) che, pur nell'articolazione delle diverse prospettive interpretative, le consentono di rilevare come l'identità si va elaborando attraverso gli intrecci che intercorrono tra se stessi e il mondo esterno, che possono sollecitare ampliamenti e arricchimenti, ma anche – a seconda della tipologia e qualità dei messaggi, delle relazioni e comunicazioni – provocare blocchi, distorsioni, pericolose regressioni.

L'educazione, perciò, si configura come il terreno naturale in cui cresce rigogliosa la persona-valore dalle cifre multidimensionali, integrali, totali per mezzo dell'interattività e trasversalità delle sue dimensioni di sviluppo (corporea, affettiva, cognitiva, etico-sociale e assiologica). Come ricorda Chionna "nelle dinamiche che accompagnano le complesse trasformazioni del senso e del significato del lavoro, prende forma la necessità pedagogica della personalizzazione del lavoro" (2010, p. 91).

2. Progettare il bene per lo sviluppo di un nuovo senso di comunità

Il passaggio epocale che caratterizza il cittadino dell'oggi è uno stimolo verso un serio ripensamento delle politiche sociali, che permettano a un numero sempre maggiore di persone di *stare bene* e *stare meglio* (Costa, 2016). I soggetti stanno bene, infatti, quando sono nelle condizioni di poter compiere delle scelte, quando possono esercitare la propria libertà sostanziale, quando possono realizzare ciò a cui danno valore, quando possono esprimere le proprie potenzialità, quando si sentono incluse nella società, quando hanno fiducia nelle istituzioni, quando si sentono supportate in momenti di difficoltà, quando possono esprimersi con generosità.

La grande sfida di oggi, quindi, potrebbe essere quella di intraprendere un progetto di analisi approfondita delle nuove povertà educative, ovvero la possibilità di recuperare il contributo di una pedagogia pratico-progettuale fondata sulla “categoria morale della solidarietà” (Balzano, 2020, p. 30), come supporto alle famiglie in difficoltà, ai soggetti più svantaggiati nei territori più complessi. Per tali ragioni abbiamo avviato un progetto di ricerca come Università degli Studi di Bari Aldo Moro, in accordo con alcuni partner e cooperative sociali del territorio pugliese, finalizzato a un'azione mirata sui contesti più problematici, acuiti dalla situazione pandemica, e che vedono nelle due fasce d'età tra le più vulnerabili, ovvero quella 6-11 anni della scuola primaria, e quella 11-13 della secondaria di I grado, la chiave della ripartenza verso un percorso che possa abbattere le disuguaglianze. Il contesto è stato valutato quale costruito caratteristico del discorso politico-demografico di una comunità, quel rapporto tra pedagogia e politiche sociali (Mannese, 2020), fondato sulle categorie della responsabilità e della relazionalità, che mira a realizzare nuovi modelli di benessere attraverso la verifica delle azioni introdotte nei territori più complessi, dal semplice supporto scolastico alle metodologie innovative di insegnamento/apprendimento; sviluppare diversi spunti di riflessione senza mai perdere di vista il senso di appartenenza alla comunità e la formazione/costruzione del cittadino responsabile, rispondendo a una difficoltà rilevata proprio dall'uso emergenziale della DAD; rafforzare la collaborazione tra scuola e famiglia, con l'ausilio di chi opera sul territorio e progetta idee di recupero scolastico.

L'idea progettuale, quindi, attraverso una ricerca di tipo empirico, proverà a dimostrare quanto sia necessaria un'azione coordinata tra le istituzioni, un'azione che veda protagonisti non solo i giovani fruitori ma tutte le energie in campo, un insieme di risorse umane essenziali per la ripresa socioeducativa. Recuperare, tra gli altri, alcune categorie pedagogiche fondamentali (Pennacchi, 2021), utili a ridefinire il quadro delle priorità ascrivibili alle nuove povertà educative: la solidarietà, come categoria morale, potrebbe risultare uno degli strumenti più adatti per i più giovani, per ripristinare quel senso di comunità, per recuperare il gap derivante da mesi/anni di pandemia, in termini di formazione e di istruzione delle giovanissime generazioni.

3. Un welfare generativo: la nuova sfida pedagogica

La sfida, in questo senso, è dunque quella di coniugare politiche sociali, politiche del lavoro (Cegolon, 2020) e sviluppo economico, pensando alla coesione sociale come strumento di pratica educativa innovativa e grande occasione di sviluppo territoriale, e alla crescita come una sfida da realizzare attraverso la riduzione delle disuguaglianze tra i cittadini. L'innovazione va ricercata nell'effetto moltiplicatore per cui il contrasto di una povertà educativa si trasforma in una accresciuta capacità da parte dei soggetti di contribuire al benessere individuale e collettivo. Una persona che è resiliente e creativa è capace di contrastare, in maniera autonoma e indipendente, i disagi che, nel corso della propria esistenza, potrebbero presentarsi sotto un profilo educativo. E tali capacità possono essere messe a disposizione in favore degli altri soggetti che appartengono alla sua sfera di influenza. Lo sviluppo della resilienza e della creatività, soprattutto tra i bambini e gli adolescenti, può avvenire anche in situazioni di povertà economica e/o di povertà educativa. Attraverso la resilienza l'uomo attiva le risorse interne ed esterne disponibili per mantenere uno stato di equilibrio e fronteggiare la situazione. Raggiunto lo stato di equilibrio, attraverso uno sforzo creativo, può attivarsi per immaginare possibili scenari alternativi che possano orientare i propri comportamenti e le proprie scelte, secondo un principio di autodeterminazione.

Salute, benessere e dinamiche socioculturali necessitano, perciò, nella costruzione di un percorso formativo dell'identità personale, del contributo delle scienze pedagogiche per intraprendere la via del rinnovamento delle politiche sociali. Oggi, però, la sfida è ancora più importante, alla luce delle recenti povertà educative evidenziate dalla pandemia da Covid-19 (ISTAT, 2023). I diversi contesti educativi, a partire dalla famiglia, vedono sgretolarsi le certezze di un tempo e il ricorso continuo a sussidi sociali richiede da parte della politica la capacità di fronteggiare con l'introduzione di nuove e sempre più adeguate politiche di benessere e sostegno alla persona. Un'azione mirata, che possa affrontare la contaminazione moderna tra il welfare tradizionale e i modelli innovativi di gestione delle risorse e delle azioni di sostegno alla persona, risulta essere la *mission* più plausibile, affinché il welfare diventi generativo.

L'impegno dovrebbe essere indirizzato a realizzare una visione generativa e non soltanto redistributiva dei servizi di welfare, che si manifesta nel riconoscere a tutte le persone il diritto di contribuire in modo attivo al benessere proprio e del contesto in cui vivono (Balzano, 2017). Le politiche per il benessere e la coesione sociale possono rappresentare un fondamentale motore di sviluppo locale, impattando non solo su una dimensione economica diretta, ma anche sulla capacità di generare capitale relazionale e capitale sociale. Il welfare, quindi, andrebbe a rivestire un ruolo rilevante all'interno della dinamica competitiva globale tra territori, quale elemento e risorsa che contribuisce a determinare capacità di attrazione di persone e capitali, mobilitazione di risorse produttive, percezione di benessere, mobilità sociale, sviluppo di conoscenze.

Bibliografia

- Balzano V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Balzano V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
- Cegolon A. (2020). *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo, prospettive*. Roma: Studium.
- Chionna A. (2010). Il lavoro, luogo di relazioni fra le persone. In L. Fabbri, B. Rossi (Eds.), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione* (pp. 91-108). Milano: Guerini.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: Franco Angeli.
- Dewey J. (1961). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Elia G. (2010). Lavoro e fasce deboli. In L. Fabbri, B. Rossi (Eds.), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione* (pp. 207-228). Milano: Guerini.
- Istat (2023). *Le statistiche su povertà e spese delle famiglie 2022: le novità*. <https://www.istat.it/it/archivio/283438>.
- Mannese E. (2020). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Pennacchi L. (2021). *Democrazia economica. Dalla pandemia a un nuovo umanesimo*. Roma: Castelvecchio.

La dis-formazione al lavoro tra redditi e utili di cittadinanza: considerazioni pedagogiche

Michele Caputo

Professore Associato - Università di Bologna
michele.caputo@unibo.it

1. Alcune premesse

Parlare oggi della formazione al lavoro richiede un notevole equilibrio per non cadere da una parte nel pragmatismo miope dell'esaltazione delle "opportunità" e della ricerca dell'efficacia dei processi, che non vede oltre il progresso tecnico e non coglie i costi umani dei nuovi "vinti", spiaggiati da ondate sempre più frequenti di innovazioni e scarti: dall'altro lato il rischio è quello di affondare nelle sabbie mobili di denunce inascoltate, occultate, del lavoro "nero", nelle sue diverse varianti (sfruttamento e/o neo-schiavismo) contemporanee, denunce mosse dentro un orizzonte decostruzionista che critica astrattamente un "sistema" rappresentato come irredimibile, privo di cambiamenti possibili. Tra le due alternative la seconda è strutturalmente destinata alla rimozione perché priva di speranza, mentre la prima può (illusoriamente) rappresentarsi in termini di "ottimismo", temperato da una "fortuna" che diventa epifania di un merito originario approdato al suo destino.

Confido nell'attenuante della estrema sintesi cui è vincolato il presente intervento se dovessi mancare nel suddetto compito di visione equilibrata, un equilibrio reso peraltro ancora più complesso dalle domande che il tema del nostro convegno ha "provocato" in me: cosa definisce il lavoro nell'attuale momento storico? in quale orizzonte di senso, in quale visione di mondo si colloca il significato del lavoro, ne costituisce la rappresentazione egemone?

Sono domande che sollecitano alcune osservazioni pedagogiche sull'educazione al lavoro nella società contemporanea e sul quadro dei valori antropologici in gioco, in particolare di fronte alle ricorrenti polemiche contro la presunta demotivazione al lavoro attribuita al "reddito di cittadinanza", di indubbio valore nel contrasto alla povertà e a fronte del lavoro "assente" (Feltri, 2018; De Masi, 2022).

2. Il lavoro nell'età del neoliberismo e della globalizzazione

Diamo qui per assodata, nel contesto italiano, la pur problematica egemonia di una concezione "neoliberista" del lavoro a partire dagli anni Novanta del Novecento, cancellando i paradigmi neomarxisti e sostituendo la prospettiva economica

keynesiana, ispiratrice del *welfare state* del secondo dopoguerra (Hobsbawm, 1994). Così come diamo per condiviso l'altrettanto complesso riconoscimento della "globalizzazione", cifra caratterizzante la storia contemporanea, a partire dalle strutture economico-sociali e geopolitiche (Cingolani, 2000; Khanna, 2008; Piketty, 2013; Touraine, 2004). Diverse transizioni tecnologiche, dalla *new economy* all'industria 4.0, hanno profondamente cambiato il mondo del lavoro, con la crescente informatizzazione e robotizzazione delle attività produttive che hanno richiesto continue tras-formazioni delle competenze di base necessarie. Queste necessità formative hanno raccolto scarsi investimenti (privati e/o statali) e copiose polemiche sulla distanza tra la formazione prodotta dal sistema scolastico (statale) e i bisogni del mondo produttivo (privato).

Il lavoro si è perciò definito come voce di bilancio, un "costo" cresciuto a dismisura per effetto di una tassazione eccessiva per le imprese impegnate dentro la competizione del "mercato globale", imprese che andrebbero perciò liberate dai vincoli fiscali degli Stati-nazione. Delocalizzazioni e ristrutturazioni sono state le risposte "imprenditoriali" che hanno precarizzato le dinamiche occupazionali, accompagnando la progressiva destrutturazione del quadro giuridico definito dallo Statuto dei lavoratori nel 1970 e la paradossale "stabilizzazione" di forme di lavoro precario. Le politiche di austerità, sempre necessarie nelle diverse congiunture economiche (Mattei, 2022), hanno inoltre favorito la "pacificazione" del conflittualismo socio-economico nelle aziende, e l'affermazione di una prospettiva funzionalista del mondo del lavoro, subordinata ad una visione naturalistica dell'economia, priva di responsabilità storiche di fronte al feticcio del "libero mercato". D'altro lato le tensioni socioeconomiche si sono canalizzate nel conflittualismo etnico e in quello generazionale (Piketty, 2013), rafforzando l'egemonia neoliberista. Tali processi hanno inoltre spostato il focus nel mondo del lavoro, dal miglioramento delle sue condizioni alla possibilità stessa di avere e/o mantenere un lavoro.

La rappresentazione di fatto egemone del lavoro si condensa nell'imperativo dell'essere "imprenditore di sé stessi", trasferendo le caratteristiche della visione economicista in campo "antropologico", e perciò pedagogico, con la categoria del "capitale umano", congruente con la visione neoliberista e il suo bisogno di innovazione (CERI, OCSE, 2008; Heckman, Kautz, 2014). Si afferma una diversa forma di alienazione che colloca la realizzazione umana nella sfera del consumismo e delle "gabbie" social-mediatiche del narcisismo dilagante, negando la dimensione esistenziale, "umanistica" del lavoro, ridotto a fonte di reddito e di risorse da spendere altrove. La retribuzione del lavoro è rappresentata come corrispondente al valore del proprio "capitale" di conoscenze e competenze, della propria capacità di innovare, in un campo aperto alla competizione e al rischio, ma saldamente dominato dal mito del *self-made-man*, al quale il pensiero stesso del "reddito di cittadinanza" non può che risultare eretico: il povero è tale perché il suo capitale umano e la sua volontà ciò meritano e non si può riconoscere come diritto ciò che contraddice la natura stessa dell'uomo e delle sue relazioni economiche. La motivazione al lavoro è pertanto "estrinseca", posta al di fuori del Sé: il merito/suc-

cesso e la volontà/potere ne definiscono la misura riconosciuta dal potere, nei termini del comportamentismo classico, rinforzando comportamenti e azioni funzionali al sistema.

3. Lo squarcio della pandemia (2020-2022): il rischio e il bisogno di certezze

*Forse un mattino andando in un'aria di vetro,
arida, rivolgendomi, vedrò compirsi il miracolo:
il nulla alle mie spalle, il vuoto dietro
di me, con un terrore di ubriaco.*

Questi versi di Montale descrivono plasticamente l'esperienza della demistificazione, e ci aiutano a cogliere il senso di quanto è accaduto, in forza della pandemia, in campo politico-economico: uno vero e proprio "squarcio" che il *lockdown* ha prodotto nello storytelling neoliberista contemporaneo, consentendo sia pure brevemente di scorgere il nulla, il vuoto, che sottostà ad esso. La nudità del potere economico e della sua apologia neoliberista, degna dei vestiti dell'Imperatore, si è mostrata evidente nella richiesta di interventi di Stato a sostegno e ristoro delle diverse attività produttive coinvolte nel fermo produttivo reclamato dalle disposizioni sanitarie. Tutta la retorica sul rischio d'impresa sulle sole spalle dell'imprenditore "che non deve chiedere mai", in questa occasione ha ceduto il passo alla richiesta di solidarietà, talvolta invocando il bisogno di certezze delle imprese e degli investitori, spesso lamentando l'insufficienza degli aiuti ricevuti.

Forse questo riconosciuto bisogno di certezze poteva rappresentare un mutamento di prospettiva rispetto al tema della povertà, dell'assenza del lavoro, della precarizzazione?

*Poi, come s'uno schermo, s'accamperanno di gitto
Alberi case colli per l'inganno consueto.*

Sempre Montale descrive come, superato il momento di difficoltà, si ritorni al copione solito, all'inganno consueto. E per aiutare i disoccupati si incentivano gli imprenditori... l'utile di cittadinanza.

Continua in tal modo una rappresentazione "comportamentista" del lavoro, di corto respiro, perpetuando un sistema produttivo incompatibile e insostenibile di fronte alle sfide attuali dei cambiamenti climatici e degli inquinamenti degli ecosistemi.

4. Oltre il lato oscuro del lavoro...

Si può parlare di umanesimo, di innovazione, di benessere formativo e organizzativo senza attraversare e tentare di risolvere le contraddizioni e il lato "nero" del lavoro e dell'economia del nostro tempo? Nel 1981 Papa Wojtila denunciava come "il pericolo di trattare il lavoro come una 'merce sui generis', o come una anonima

‘forza’ necessaria alla produzione (si parla addirittura di ‘forza-lavoro’), esiste sempre, e specialmente qualora tutta la visuale della problematica economica sia caratterizzata dalle premesse dell’economismo materialistico” (Giovanni Paolo II, 1981). Un avviso che non ha impedito di trovarci oggi di fronte a tre agguerrite fiere selvagge post-umane (la finanziarizzazione dell’economia, la “managerialità degli algoritmi” e la robotizzazione della produzione) che pongono domande radicali sul senso da dare al lavoro umano e alla sua relazione con la realtà.

Credo che una nuova pedagogia del lavoro debba proprio rispondere alle suddette domande, offrendo risposte capaci di aprire un percorso credibile di cambiamento, rappresentando l’ethos del lavoro come piena espressione del Sé, in una dimensione realizzativa della persona non collocata altrove rispetto al lavoro. Occorre educare alla solidarietà, consolidando quelle motivazioni intrinseche che portano ad una diversa coscienza del lavoro e della sua eticità, costruendo e producendo in maniera sostenibile una economia e una civiltà diversa, tenendo tuttavia sempre presente che il lavoro è “per l’uomo”, e non l’uomo “per il lavoro”.

Bibliografia

- CERI, OCSE, (2011). *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. Paris: OECD (trad. it. *Apprendere e innovare*, Il Mulino, Bologna, 2008).
- Cingolani S. (2000). *Guerre di mercato*. Roma-Bari: Laterza.
- De Masi D. (2022). *La felicità negata*. Torino: Einaudi.
- Feltri S. (2018). *Reddito di cittadinanza. Come. Quando. Perché*. Roma: PaperFIRST.
- Giovanni Paolo II (1981). *Laborem Exercens*. Roma: Paoline.
- Heckman J.J., Kautz T. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Achievement Tests and the Role of Character in American Life*. Chicago: The University of Chicago Press (trad. it. *Formazione e valutazione del capitale umano*, Il Mulino, Bologna, 2016).
- Hobsbawm E.J. (1994). *Age of extreme. The short twentieth century 1914-1991*. New York: Pantheon Books (trad. it. *Il secolo breve 1914-1991*, BUR, Milano, 1997).
- Khanna P. (2008). *The Second World. Empires and influence in the new global order*. New York: Random House (trad. it. *I tre imperi. Nuovi equilibri globali nel XXI secolo*, Fazi, Roma, 2009).
- Mattei C.E. (2022). *The Capital Order*. Chicago: The University of Chicago Press (trad. it. *Operazione austerità. Come gli economisti hanno aperto la strada al fascismo*, Einaudi, Torino, 2022).
- Moscato M.T. (2016). Premesse per una pedagogia del lavoro: l’apprendistato come forma strutturale. *Formazione Lavoro Persona*, 16, 52-76.
- Piketty T. (2013). *Le capital au XXI siecle*. Paris: Seuil (trad. it. *Il capitale nel XXI secolo*, Bompiani, Milano, 2014).
- Touraine A. (2004). *Un nouveau paradigme. Pour comprendre le monde aujourd’hui*. Paris: Fayard (trad. it. *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*, Il Saggiatore, Milano, 2008).

Capitalismo mafioso e lavoro disumanizzato: una pedagogia dell'antimafia come nuovo umanesimo sociale

Giancarlo Costabile

Ricercatore - Università della Calabria
giancarlo.costabile@unical.it

1. Capitalismo mafioso ed economia criminale

Il sociologo Pino Arlacchi, in un importante testo del 1983 *La mafia imprenditrice*, introduce una nuova categoria di analisi nell'organizzazione dei processi produttivi fondata sull'impresa mafiosa e sui suoi vantaggi economico-finanziari per il sistema capitalistico-borghese. L'accademico calabrese riesce a cogliere il passaggio storico della mafia e dei mafiosi da un ruolo di mediazione tra gli interessi padronali e quelli popolari ad un ruolo di accumulazione (violenta) del capitale (p. 13), ricostruendo, in tal modo, la genesi e l'espansione del capitalismo mafioso e della sua borghesia armata. Espansione poi divenuta planetaria (Arlacchi, 2010, pp. 9-14) con l'affermazione dei narco-stati (Ruta, 2011; Gratteri, Nicaso, 2015), non soltanto di matrice sudamericana, e degli stati di mafia (Nicaso, Lamothe, 1995; Dalla Chiesa, 2017; Galli, Caligiuri, 2020).

L'accumulazione mafiosa del capitale, spiega Arlacchi, modifica la tradizionale relazione di potere tra politica, società e criminalità organizzata consentendo alle mafie la possibilità di ribaltare profondamente i ruoli decisionali nel governo dei territori, a partire proprio dal mondo del lavoro con rilevanti conseguenze sulle dinamiche socio-educative delle comunità (2010, pp. 103-166, 189-236). Jean-François Gayraud (2005/2010) nella sua introduzione a *Le monde des mafias. Géopolitique du crime organisé*, parla apertamente di evoluzione criminale del mondo, discutendo il paradigma delle democrazie criminali o mafiose (p. 15) e dimostrando l'esistenza di una geopolitica delle potenze criminali resilienti che permette di svelare "l'ampiezza e la profondità dei danni che queste entità criminali infliggono ai territori e ai popoli sotto il loro dominio" (p. 11).

Nel febbraio 2018 la Commissione parlamentare di inchiesta sul fenomeno delle mafie, presieduta da Rosy Bindi, nel licenziare la relazione conclusiva del suo lavoro, scrive: "Le mafie sono diventate, nonostante la repressione, protagoniste di una parte dell'economia italiana e internazionale. Il consenso culturale, ridotto in ambienti popolari, lo hanno riconquistato nelle élite imprenditoriali di diversi settori economici; il consenso è passato dal basso della società alle élite" (p. 16).

Aldo Giannuli (2019), nel suo recentissimo *Mafia mondiale*, documenta la relazione organica tra capitale mafioso e sistema bancario mondiale destinata a diventare, dopo il crollo del muro di Berlino, l'asse portante della svolta neoliberista

(p. 354). Il capitalismo mafioso è, a detta di Giannuli, pienamente legittimato nei processi finanziari globali a tal punto da minacciare l'esistenza stessa della liquidità del sistema bancario in caso di ritiro del suo patrimonio monetario dai depositi (p. 355).

L'economia criminale, in definitiva, assume in modo esplicito la caratterizzazione di aspetto nodale della modernità che "ha inglobato pienamente la forza della violenza come accesso al potere e alla ricchezza" (Commissione parlamentare di inchiesta sul fenomeno delle mafie, 2018, p. 16). Le imprese mafiose rivelano, infatti, un'elevata capacità di realizzare profitti proprio per la possibilità di avvalersi di mezzi preclusi alle imprese lecite nella regolamentazione della concorrenza, nella gestione della forza lavoro, nei rapporti con lo Stato, nella disponibilità di risorse finanziarie (pp. 17-22). Tutto ciò, si legge nel rapporto finale della Commissione antimafia, è utile per comprendere "l'impressionante domanda" (p. 17) di servizi e di prestazioni illegali da parte degli imprenditori che ritengono il successo aziendale più importante del rispetto delle regole e il mercato (e i suoi interessi) prevalente sulle ragioni del diritto (pp. 17-22).

2. L'antimafia come umanesimo sociale

L'educazione è a un bivio: o tenta di mettere in discussione la struttura di potere della criminalità economico-finanziaria oppure comprometterà del tutto la sua responsabilità sociale nella promozione di cittadinanza attiva e nella costruzione di una pedagogia dei diritti di prossimità (Scuola di Barbiana, 1996). Diritti di prossimità e del lavoro da intendersi nell'orizzonte della riflessività pedagogica quali nuclei di resistenza alla narrazione dell'accumulo di profitto tramite violenza, corruzione e sfruttamento. Educare all'antimafia oggi traduce l'urgenza storica di affermare una proposta culturale alternativa alla pedagogia dello scarto e della mercificazione dell'umano. Come spiega Pietro Barcellona (2013), nel suo *ParolePotere*, la grammatica dell'economico è diventata linguistica universale (p. 81). Serge Latouche (2007/2008) teorizza esplicitamente, in tale direzione, la rottura di questa struttura economica socialmente ingiusta attraverso la rivoluzione della decrescita, progetto politico di realizzazione di "società conviviali autonome ed economie" (p. 41), in grado di contrastare i vantaggi speculativi degli imprenditori dello sviluppo – le imprese transnazionali, i responsabili politici, i tecnocrati e le mafie (pp. 41-43).

Un (altro) possibile contributo alla messa in discussione del capitalismo criminale è rappresentato dall'adozione di un rinnovato alfabeto dell'umanesimo sociale che muova, ad esempio, dalla pedagogia critico-radical di Don Lorenzo Milani (1996) e Paulo Freire (1970/2018, 1992/2014), strumento prassico-pedagogico per una nuova civilizzazione statale caratterizzata dalle categorie del dono e del servizio (Milani, 1996). Civilizzare in questa cornice vuol dire riterritorializzare: abitare cioè in modo consapevolmente critico i territori urbani e globali del nuovo millennio tramite una partecipazione dal basso che promuova attive stra-

regie laboratoriali di didattica sociale (Milani, 1996). Un progetto di trasformazione socio-educativa che, però, non può esercitarsi dentro il sistema della globalizzazione capitalistica (per limitarne soltanto gli aspetti maggiormente predatori) ma in contrapposizione ad essa, assumendo pubblicamente l'abito di una pedagogia politica del cambiamento, impegnata a rendere praticabile un diverso modello di società basato sull'inclusione e la solidarietà. L'obiettivo è contrastare le attuali politiche mondiali di produzione e distribuzione della ricchezza (Negri, Hardt, 2000/2002) perché l'accettazione passiva delle povertà e delle disuguaglianze costituisce l'ombrello ideologico della società del profitto, della violenza e dello sfruttamento, cuore pulsante del capitalismo di matrice mafiosa e della sua continua riproducibilità.

Il lessico delle pedagogie critico-radicali degli anni Sessanta del Novecento è un dispositivo pedagogico per decostruire il racconto perverso dell'economia criminale e della sua (estesa) zona grigia. Occorre partire proprio da una resistenza linguistica per smontare le parole del potere mafioso e delegittimare la loro funzione di inquinamento delle relazioni socio-produttive. La voce antimafia è, dunque, parte fondamentale della narrazione che pone il discorso pedagogico dinanzi alla sfida globale della trasformazione dell'umanità in una società profondamente 'altra' rispetto a quella imposta dagli interessi speculativi e parassitari del sistema illegale di accumulo e produzione della ricchezza.

In conclusione, per dirla con espressioni care a Peppino Di Vittorio quando lottava per i diritti dei lavoratori, sono le parole a insegnare la dignità, e se la stessa è tutelata, allora la libertà è un processo quotidiano di emancipazione e riscatto: l'antimafia come nuovo umanesimo sociale si situa in questo orizzonte teorico rendendolo davvero denso eticamente di implicazioni prassiche.

Bibliografia

- Arlacchi P. (1983). *La mafia imprenditrice. L'etica mafiosa e lo spirito del capitalismo*. Bologna: Il Mulino.
- Arlacchi P. (2010). *La mafia imprenditrice. Dalla Calabria al centro dell'inferno. Introduzione alla nuova edizione*. Milano: Il Saggiatore.
- Barcellona P. (2013). *ParolePotere. Il nuovo linguaggio del conflitto sociale*. Roma: Castelvecchi.
- Commissione parlamentare di inchiesta sul fenomeno delle mafie (2018). *Relazione conclusiva*, XVII Legislatura, Relatrice On. Rosy Bindi. Roma: Stabilimenti Tipografici Carlo Colombo.
- Dalla Chiesa N. (Ed.). (2017). *Mafia globale. Le organizzazioni criminali nel mondo*. Milano: Laurana.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder (trad.it. *Pedagogia degli oppressi*, Ega, Torino, 2018).
- Freire P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *Pedagogia della speranza*, Ega, Torino, 2014).
- Galli G., Caligiuri M. (2020). *Il potere che sta conquistando il mondo. Le multinazionali dei Paesi senza democrazia*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

- Giannuli A. (2019). *Mafia mondiale. Le grandi organizzazioni criminali all'epoca della globalizzazione*. Milano: Ponte delle Grazie, Adriano Salani.
- Gayraud J.F. (2005). *Le monde des mafias. Geopolitique du crime organise*. Paris: Odile Jacob (trad. it. *Divorati dalla mafia. Geopolitica del terrorismo mafioso*, Ellint, Roma, 2010).
- Gratteri N., Nicaso A. (2015). *Oro bianco. Storie di uomini, traffici e denaro dall'impero della cocaina*. Milano: Mondadori.
- Latouche S. (2007). *Petit traité de la décroissance sereine*. Paris: Mille et une Nuits (trad. it. *Breve tratto sulla decrescita serena*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008).
- Milani L. (1996). *L'obbedienza non è più una virtù. Documenti del processo di don Milani*. Firenze: Lef.
- Negri A., Hardt M. (2000). *Empire*. Cambridge (MA): Harvard University Press (trad. it. *Impero. Il nuovo ordine della globalizzazione*, Rizzoli, Milano, 2002).
- Nicaso A., Lamothe L. (1995). *Global mafia: the new world order of organized crime*. Toronto: Macmillan.
- Ruta C. (2011). *Narcoeconomy. Business e mafie che non conoscono crisi*. Roma: Castelvecchi. Scuola di Barbiana (1996). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Lef.

Discriminazioni e violenze di genere in ambito lavorativo. Il ruolo della formazione in ottica preventiva

Francesca Dello Preite

*Ricercatrice - Università degli Studi di Firenze
francesca.dellopreite@unifi.it*

1. Il lavoro e le sue derive sulla vita delle donne

La violenza è un vulnus sociale che affligge il genere umano fin dalle sue origini e che giunge fino ai nostri giorni senza soluzione di continuità. Quotidianamente assistiamo al ripetersi di molteplici soprusi in tutti i luoghi di vita, dalle abitazioni domestiche agli ambienti formativi, dagli spazi di aggregazione sociale a quelli virtuali, ma non sempre riusciamo a comprenderne fino in fondo le cause, le conseguenze e, soprattutto, le indelebili ferite che tali sopraffazioni lasciano in chi le subisce.

Anche il mondo del lavoro non sfugge a questa grave problematica. Secondo la prima analisi globale condotta nel 2021 dall'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO) tra gli/le occupati/e più di una persona su cinque (22,8% o 743 milioni) ha vissuto nel corso della propria carriera almeno una forma di violenza. Dall'indagine si evince che:

- la violenza e le molestie sul lavoro sono un fenomeno ricorrente e persistente;
- il rischio di subire violenze è maggiore tra alcuni gruppi specifici, in particolare, i giovani, i migranti e le donne;
- le persone che vivono violenze sulla base del genere, dell'etnia, del colore della pelle, della religione o a causa di disabilità hanno maggiori probabilità di esperirle anche in ambito lavorativo;
- parlare delle violenze personali accadute sul lavoro rimane un tabù, tanto che, solo poco più della metà delle vittime dichiara la propria esperienza ad altre persone.

Come è stato dichiarato nella Convenzione 190 del 2019 (ILO, 2019) le violenze e le molestie nel mondo del lavoro costituiscono “un insieme di pratiche e di comportamenti inaccettabili” che si prefiggono e possono comportare “un danno fisico, psicologico, sessuale o economico” alle lavoratrici, ai lavoratori, così come a tutti quei soggetti che possono trovarsi in situazioni strettamente connesse alle attività lavorative formali ed informali. Fra le diverse forme troviamo anche le violenze e le molestie di genere intese come maltrattamenti compiuti “nei confronti di persone in ragione del loro sesso o genere, o che colpiscono in modo spropor-

zionato persone di un sesso o genere specifico, ivi comprese le molestie sessuali” (Ivi, p. 2).

Con riferimento al nostro Paese e focalizzando l’attenzione sulle donne lavoratrici, il Report “Le molestie e i ricatti sessuali sul lavoro” (ISTAT, 2018), presenta un quadro alquanto allarmante. In Italia sono:

- 1 milione e 404mila (8,9%) le donne tra i 15 e i 65 anni che nel corso della vita lavorativa hanno subito molestie fisiche da parte di un collega o di un datore di lavoro;
- 1 milione e 173mila coloro che sono state sottoposte a qualche tipo di ricatto sessuale per avere un lavoro, per mantenerlo oppure per ottenere progressioni di carriera;
- 167mila le lavoratrici che hanno subito queste forme di ricatto negli ultimi tre anni (l’1,1%).

Queste evidenze quantitative, unitamente alla constatazione che il fenomeno non mostra una sostanziale tendenza a diminuire, fanno emergere la necessità di continuare ad esplorarlo attraverso ricerche e studi che ne indaghino, in ottica interdisciplinare e sistemica, le molteplici e preoccupanti criticità al fine di sviluppare una riflessione critica sui possibili interventi da promuovere, volti sia a prevenire sia a contrastare le derive che già stanno interessando le singole persone e la società.

2. Fare ricerca per comprendere la violenza sul lavoro in ottica di genere

Come sostiene Daniela Dato (2020, p. 79):

Parlare di violenza alle donne sul lavoro significa partire dalla precisa consapevolezza che convivono, al limite dell’ambiguità, differenti forme della stessa che si palesano più o meno subdole e che, se a volte hanno i tratti della violenza fisica, psicologica, sessuale ecc., altre assumono i caratteri di una “elegante” e ingessata strategia politica e culturale di discriminazioni in termini di sicurezza sociale, precarietà, differenze salariali, ruoli riconosciuti, accesso alle possibilità di crescita.

Tenuto conto della complessità che caratterizza il fenomeno e delle differenti implicazioni che lo connotano, questo contributo intende presentare l’impianto teorico-metodologico di una ricerca empirica rivolta ad indagare in profondità le violenze di genere subite dalle donne che ricoprono, o che avrebbero desiderato ricoprire, posizioni lavorative apicali. Le destinatarie – individuate attraverso un campionamento a valanga (Trincherò, 2002) – sono, pertanto, professioniste che hanno deciso di intraprendere l’avanzamento di carriera sfidando il cosiddetto “soffitto di cristallo”, ossia, quella invisibile ma impenetrabile barriera, fatta di soprusi e di discriminazioni, che impedisce alle lavoratrici di competere alla pari con

la controparte maschile per il raggiungimento di incarichi e qualifiche di prestigio.

Il lavoro assume come framework di riferimento il metodo fenomenologico-eidetico in quanto parte dal presupposto di voler “conoscere in modo rigoroso l’esperienza umana, le pratiche agite, i significati attribuiti all’esperienza, le teorie costruite sui vissuti [...] [ponendo] attenzione ad ogni oggetto non nelle sue qualità ideali, ma nei suoi tratti individuali specifici” (Mortari, 2010, p. 146). Per tale motivo saranno raccolti, attraverso lo strumento dell’intervista in profondità (Atkinson, 2002), i vissuti professionali delle partecipanti che attraverso le loro narrazioni cercheranno di dare un senso e un significato alle proprie esperienze operando una riflessione critica e profonda che sia, allo stesso tempo, un processo metacognitivo per prendersi cura di sé, dei propri ricordi, dei propri pensieri e delle proprie emozioni.

Gli obiettivi che il lavoro si propone sono:

- analizzare le politiche, la cultura, i canali di comunicazione, il clima organizzativo presenti all’interno dell’organizzazione in cui sono avvenute le violenze;
- rileggere criticamente le dinamiche relazionali presenti sul luogo di lavoro e quelle specifiche sottese alle violenze;
- mettere a fuoco le risorse che possono aver facilitato e/o ostacolato le lavoratrici ad intraprendere precocemente la denuncia e il percorso di fuoriuscita dalla violenza (facendo un focus specifico sulla formazione);
- riconoscere le *hard* e *soft skills* che possono rendere le donne lavoratrici *self-empowered* e resilienti;
- definire un modello di *leadership* che possa contribuire a generare ambienti lavorativi non violenti e sicuri.

Passando, quindi, ai risultati attesi, la ricerca mira a ottenere ad una mappatura dei fattori di rischio e delle criticità che soggiacciono alle violenze di genere nei confronti delle donne che aspirano a fare carriera; disegnare un quadro esplicativo rispetto alle *hard* e *soft skills* che la formazione può sviluppare per rendere le lavoratrici consapevoli e attive nel riconoscere e contrastare precocemente tutti quei fattori (ambientali, sociali, culturali, ecc.) che potrebbero generare violenze e molestie di genere sul lavoro; individuare e delineare gli stili e le strategie di *leadership* che possono rendere gli ambienti di lavoro *empowered* e *gender sensitive*.

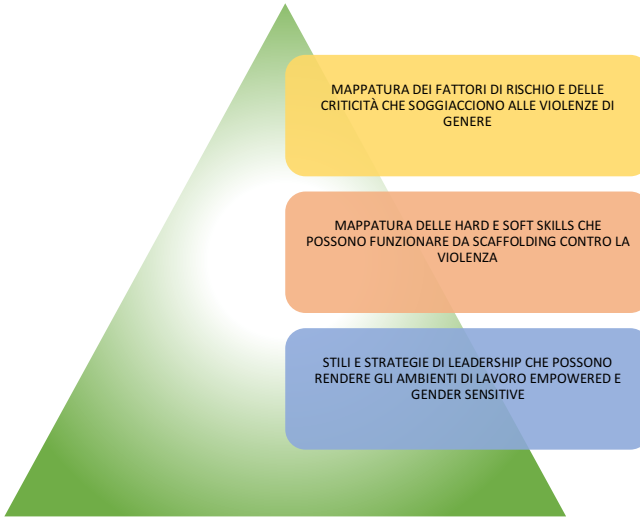


Fig. 1: Sintesi dei risultati attesi al termine della ricerca.

3. Alcune riflessioni sui lavori in progress

L'impianto di ricerca proposto, ancora in fase di attuazione, pur non avendo alcuna pretesa di giungere a generalizzare i risultati che scaturiranno dall'analisi ermeneutica delle narrazioni raccolte, vuole unirsi alle ricerche già presenti (Dato, 2004; Gill, Fisher, Bowie, 2002; Gosetti, 2019; Romito, Feresin, 2019) per allargare il raggio di conoscenze di cui oggi disponiamo sulle violenze di genere in ambito lavorativo, e in particolare, sulle molestie che riguardano le lavoratrici che puntano alla carriera e per le quali la competizione e le discriminazioni si fanno ancor più pesanti anche a causa della segregazione verticale. Quanto sarà prodotto si pone, quindi, la finalità di alimentare una riflessione critica sulle azioni e sulle pratiche formative da progettare in tutti i contesti educativi (formali, non formali e informali) per promuovere una cultura paritaria e della non violenza, in cui il rispetto per le alterità passa, innanzitutto, attraverso un nuovo modo di interpretare il potere non più esercitato per stabilire subordinazioni e prevaricazione degli uni (uomini) verso le altre (donne) (Ulivieri, 2013), ma a costruire relazioni educative volte a coltivare nella reciprocità la valorizzazione dei talenti (Margiotta, 2018) e delle differenze che contraddistinguono ciascun essere umano.

Bibliografia

Atkinson R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.

- Dato D. (2004). *Prevenire il mobbing. Per una alleanza tra formazione e lavoro*. Bari: Adda.
- Dato D. (2020). Competenze pedagogiche in azienda per prevenire la violenza di genere. In I. Loiodice (Ed.), *Ripensare le relazioni intergenerare. Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne* (pp. 75-95). Bari: Progedit.
- Gill M., Fisher B., Bowie V. (Eds.). (2002). *Violence at Work. Causes, Patterns and Prevention*. Devon: William Publishing.
- Gosetti G. (2019). *Violenza e molestie sessuali nei luoghi di lavoro. Riflessioni a partire da un progetto di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- ILO (2019). *Convenzione sull'eliminazione della violenza e delle molestie nel mondo del lavoro*. https://www.ilo.org/rome/norme-del-lavoro-e-documenti/WCMS_713379/lang-it/index.htm.
- ILO (2022). *Experiences of violence and harassment at work: A global first survey*. https://www.ilo.org/global/publications/WCMS_863095/lang-en/index.htm.
- ISTAT (2018). *Le molestie e i ricatti sessuali sul lavoro*. <https://www.istat.it/it/archivio/209107>.
- Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1, 143-156.
- Romito P., Feresin M. (2019). *Le molestie sessuali. Riconoscerle, combatterle, prevenirle*. Roma: Carocci.
- Ulivieri S. (2013). Femminicidio e violenza di genere. *Pedagogia Oggi*, 2, 169-179.

Disagio e lati oscuri del lavoro educativo: la consulenza pedagogica come supporto professionale

Alessandro Ferrante

*Ricercatore - Università degli Studi di Milano-Bicocca
alessandro.ferrante@unimib.it*

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini

*Ricercatrice - Università degli Studi di Milano-Bicocca
maria.gambacorti@unimib.it*

1. Una contemporaneità complessa: disagio sociale ed educativo

Gli scenari politici, socio-culturali ed economici contemporanei sono caratterizzati – tanto a livello globale che locale – da marcate tendenze neoliberiste, che concorrono a produrre insieme ad altri fattori (razzismi, nazionalismi, tensioni tra potenze nucleari, guerre, crisi economiche, crisi climatica, ecc.) dei fenomeni problematici, come ad esempio l'aumento vertiginoso delle disuguaglianze, il perdurare di diverse forme di discriminazione, di esclusione e di marginalità, il progressivo impoverimento materiale ed educativo della popolazione, anche nell'opulento occidente (cfr. Ferrante, Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2020; Mancino, Rizzo, 2022).

I processi a cui abbiamo brevemente accennato generano una condizione di disagio che investe da più punti di vista e a più livelli l'odierno *milieu* culturale e che si diffonde trasversalmente in molteplici ambiti sociali, riflettendosi anche nei contesti lavorativi, compresi quelli educativi (Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2021). Il disagio sociale, in altri termini, penetra capillarmente nel mondo della formazione, alimentandone le ombre e i lati oscuri (Iori, Bruzzone, 2016).

In un orizzonte storico come quello descritto, dunque, i servizi educativi si trovano, loro malgrado, a dover affrontare una situazione contraddistinta da un elevato tasso di complessità, dal momento che sono chiamati a rispondere alle sfide di educazione alla cittadinanza e alle forme di disumanizzazione del lavoro, pur versando essi stessi in una condizione di disorientamento, incertezza e disagio (Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2021). Le richieste a essi rivolte si moltiplicano incessantemente e risultano sovente ambivalenti e contraddittorie. Queste spaziano dall'assistenza all'orientamento esistenziale e professionale, dall'istruzione alla so-

1 Il contributo è il frutto congiunto del lavoro dei due Autori. A fini concorsuali, si segnala che il paragrafo 1 va attribuito ad Alessandro Ferrante, il paragrafo 2 a Maria Benedetta Gambacorti-Passerini.

cializzazione, dall'accudimento alla promozione del benessere psico-fisico, dalla prevenzione al controllo sociale, dall'educazione morale alla trasmissione di competenze e saperi, dalla tutela alla riabilitazione. Non solo. Lo Stato e la comunità sociale sembrano domandare ai servizi la risoluzione di problemi strutturali attraverso interventi individuali e specialistici. Le risposte elaborate dalle diverse agenzie formative, pertanto, non possono che risultare parziali, incompiute, frammentate, distoniche rispetto alle aspettative delle istituzioni, delle famiglie di educandi e degli stessi soggetti in formazione.

I professionisti dell'educazione, poi, oltre a patire un modesto riconoscimento sociale ed economico, hanno sempre più a che fare con modi di lavorare e dimensioni organizzative contrassegnate da continue emergenze e da "trazioni", ossia da forze materiali, sociali e istituzionali di diversa natura che tendono a erodere o ad ampliare gli abituali confini di ruolo delle figure pedagogiche. Queste affaticano educatori ed educatrici e li distolgono dal focus del lavoro educativo, esponendoli alle derive del prestazionismo, dello specialismo e dell'assistenzialismo, come ha posto in evidenza una ricerca realizzata più di dieci anni fa, ma per molti aspetti ancora attuale (Marcialis, Orsenigo, Prada, Faucitano, 2010). Inoltre, le condizioni in cui concretamente gli educatori lavorano – precarietà, necessità di gestire emergenze di ogni tipo, rigidità e inefficienza organizzativa delle istituzioni educative – impattano negativamente sulla qualità della formazione erogata e provocano una "liquefazione del lavoro educativo", che si esprime attraverso un persistente disorientamento professionale (Ferrante, 2017). Si diffonde così tra i professionisti dell'educazione una sensazione di fatica, frustrazione, demotivazione e perdita di senso, che in alcuni casi può sfociare in un vero e proprio burnout.

Occuparsi di educazione oggi, quindi, significa occuparsi anche di questo disagio professionale. Da questo punto di vista, le pratiche educative di secondo livello, tra cui la supervisione e la consulenza pedagogica, possono divenire un valido supporto teorico, metodologico e riflessivo per sostenere in modo competente il lavoro quotidiano di educatori ed educatrici nei diversi servizi territoriali (Gambacorti-Passerini, 2020).

2. Supervisione e consulenza pedagogica come pratiche per supportare il lavoro educativo nel disagio

Sembra chiaro che, come evidenziato nel paragrafo precedente, sia oggi quanto mai importante pensare alla necessità di prendersi cura del lavoro educativo e delle inedite condizioni di complessità che mettono alla prova quotidianamente i professionisti in esso impegnati.

In questo senso, il ricorso alle funzioni del lavoro educativo di secondo livello (Mancaniello, 2011) si rivela un'opportunità preziosa per istituire spazi e tempi di cura pedagogica per i professionisti impegnati a un primo livello dell'educazione. In particolare, percorsi di consulenza (Riva, 2021) e supervisione pedagogica (Oggionni, 2013) possono costituire preziose occasioni per istituire setting in cui

prendersi cura del lavoro educativo agito nei servizi e dei professionisti in essi operanti.

La specificità pedagogica (Gambacorti-Passerini, 2020) di queste pratiche si rivela fondamentale per il supporto professionale intorno a cui il contributo intende riflettere. Infatti, pensare consulenze e supervisioni pedagogiche significa centrare l'attenzione sui fatti e sugli eventi educativi che vengono portati sulla scena dal gruppo di consultanti, con l'obiettivo di lavorare sulle loro competenze educative e sulle pratiche da loro agite nel lavoro quotidiano. In questo senso, consulenti e supervisori possono utilizzare la loro presenza per istituire uno spazio e un tempo entro cui tematizzare il disagio vissuto nella quotidianità del lavoro educativo di primo livello, dando la possibilità che questo possa essere espresso, nominato, problematizzato. Per rimanere entro la specificità pedagogica prima richiamata, teniamo a sottolineare che il lavoro sul disagio promosso nei setting consulenziali e di supervisione sarà volto a ragionamenti e riflessioni sugli eventi educativi, in modo da andare a rafforzare le competenze educative che i professionisti possono in essi mettere in gioco.

Proseguendo in questa direzione, è bene approfondire il fatto che lavorare rispetto al disagio esperito da educatori ed educatrici nei servizi non significa mettere in atto percorsi immediatamente risolutivi di problemi, tensioni, frizioni e fatiche vissute nella pratica. Così come l'educazione stessa è una pratica volta al cambiamento e, proprio per questo intrisa di una quota di disagio e fatica, così anche l'istituzione di setting di secondo livello, quali quelli della consulenza e della supervisione, implica una messa in gioco dei consultanti rispetto al disagio portato. E questo genera, almeno inizialmente, ulteriore disagio.

In maniera lineare rispetto alle tendenze della società occidentale contemporanea, siamo infatti sempre più abituati a voler rimuovere fatica e disagio il più velocemente possibile (Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2021). Spesso, dunque, anche i professionisti impegnati in percorsi di consulenza e supervisione desidererebbero che questi esitassero nell'erogazione di soluzioni prescrittive facilmente perseguibili in ottica di risoluzione dei problemi. Rispetto alla complessità dell'evento educativo (Massa, 1990), però, è necessario uscire da una visione di questo tipo, proprio perché solo imparando a stare e sostare entro il disagio, posto in essere dalla stessa azione educativa, è possibile leggerlo anche in ottica trasformativa e generativa di ulteriori possibilità.

Consulenza e supervisione pedagogica, quindi, possono essere pensate e proposte quali percorsi entro cui i professionisti possono avviarsi con coraggio verso la possibilità di mettersi in gioco rispetto al disagio e alla complessità del lavoro educativo nella contemporaneità.

Bibliografia

Ferrante A. (2017). La liquidità del lavoro educativo: dimensioni problematiche e possibilità. *MeTis*, 7, 1.

- Ferrante A., Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C. (Eds.). (2020). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Milano: Guerini e Associati.
- Gambacorti-Passerini M.B. (2020). *La consulenza pedagogica nel disagio educativo. Teorie e pratiche professionali in salute mentale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C. (Eds.). (2021). *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V., Bruzzone D. (Eds.). (2016). *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*. Milano: FrancoAngeli.
- Mancaniello M.R. (2011). Ambiti e servizi di intervento dei professionisti della Filiera dell'educazione. In P. Orefice, A. Carullo, S. Calaprice (Eds.), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa* (pp. 115-120). Padova: CEDAM.
- Mancino E., Rizzo M. (Eds.). (2022). *Educazione e neoliberalismi. Speciali di MeTis*. Bari: Progedit.
- Marcialis P., Orsenigo J., Prada G., Fautitano S. (2010). Ritrovare lo sguardo pedagogico. Uno, nessuno, centomila ruoli per l'educatore. *Animazione Sociale*, 240, 20-29.
- Massa R. (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Oggionni F. (2013). *La supervisione pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva M.G. (2021). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.

Il professore universitario “*nel momento*”: ethos neoliberista e disumanizzazione del lavoro accademico

Paola Martino

Professoressa Associata - Università degli Studi di Salerno
pmartino@unisa.it

“[...] l’Università deve intervenire nell’attualità come Università in quanto tale [...] Allora l’Università ritornerà ad essere ciò che fu nella sua ora migliore: un principio promotore della storia”
(J. Ortega y Gasset, *La missione dell’Università*)

1. Volti e forme della disumanizzazione del lavoro accademico

Non dismettendo la consapevolezza della non neutralità del punto di osservazione e del taglio polemico che una simile prospettiva può suggerire, il contributo intende problematizzare la disumanizzazione del lavoro accademico.

La disumanizzazione del lavoro accademico ha molti volti: quello dei ricercatori precari costretti, per richiamare Lorusso, all’*imprendicariato* (2018). La disumanizzazione, ancora, ha molte forme: rievoca lo svuotamento di senso in ambito accademico dell’*umanesimo perennis* – inteso come la cornice di pensiero di un ideale educativo-culturale impegnato a formare e liberare una coscienza davvero umana – e il declino della connessa visione dell’educazione come *umanizzazione dell’uomo*, secondo la nota formula kantiana riattualizzata e riconsiderata progetualmente da Giuseppe Acone (2005).

Queste disumanizzazioni sembrano essere figlie della ‘mercificazione della conoscenza’, dell’aziendalizzazione dell’accademia dal lato formativo e della resa della ricerca scientifica – schiacciata dalla ‘vision’ *per-formante*, manageriale e quanto-centrica dell’ordine economico neoliberista (Mauro, 2017) – alla valorizzazione del capitale.

La sferzata neoliberista ha comportato un ripensamento dell’Università caratterizzato dalla riduzione della spesa e dall’ubbidienza a logiche efficientiste e aziendalistiche. Questa virata ha determinato la marginalizzazione dei saperi umanistici – meno capaci di produrre profitto, più estranei ad una modellizzazione quantitativa del sapere – e la conseguente centralizzazione – complici *riduzionismi disciplinari* imperanti (Magni, 2023) – delle specializzazioni a danno di una formazione generale.

2. Ai bordi del mercato della conoscenza

Nel giugno del 2020 Dan Tehan, l'allora ministro dell'istruzione australiano, pre-annunciò una serie di riforme volte a formare un numero crescente di laureati al fine di favorire la ripresa economica della nazione in seguito alla crisi pandemica (pacchetto *Job-Ready Graduates*). La riforma prevedeva l'aumento del centotredici per cento del costo delle lauree nelle discipline umanistiche e una riduzione significativa di quelle afferenti alle materie STEM e di agraria. Tehan, come non esita a sottolineare Vallely, "ha seguito il mantra neoliberale standard sulle università, legando l'istruzione al lavoro" (2022, p. 176).

La riduzione della conoscenza a "variabile dipendente del mondo delle imprese" (Bellofiore, Vertova, 2018, p. X) non porta con sé solo un *cortotermismo* impegnato a disperdere tutti quei "saperi che non hanno immediata traduzione in competenze professionali" (Ivi, 2018, p. 9), ma lascia serpeggiare anche una visione funzionalistica, utilitaristica ed efficientista della ricerca tendente a marginalizzare tutte quelle nicchie euristiche che sembrano non mostrare immediati benefici.

Il *mercato della conoscenza*, sorretto da un sistema di valutazione della ricerca edificato sull'indicizzazione e sul valore d'impatto, tende a confinare ai bordi tutte quelle forme euristiche apparentemente non spendibili, in-utili, disinteressate, inopere, eterodosse, non *mainstream*.

In ostaggio degli obblighi di risultato imposti dall'economia di mercato, complice l'estensione capillare della concorrenza e della valutazione come strategie di misurazione standardizzata del rendimento, le università concorrono alla produzione di *soggettività contabili, finanziarie* (Dardot, Laval, 2013), *profittuali* tendenti a vedere nell'altro – sia esso un singolo o un'istituzione accademica 'rivale' – un pericoloso concorrente. L'università incapace di onorare la promessa professionale rischia di trasformarsi in una macchina disumanizzante in grado di favorire una "lotta fratricida per i pochi posti al sole disponibili" (Lorusso, 2018, p. 58).

La qualificazione dell'università passa attraverso processi di valutazione, burocratizzazione, contabilizzazione, una *dittatura dell'algoritmo* (Valditara, 2019) tutta impegnata a classificare, gerarchizzare, sulla scorta dell'ideologia dell'eccellenza.

Le trasformazioni della ricerca sono condizionate dall'innovazione, ovvero da una visione della conoscenza secondo la quale questa ha un valore (economico s'intende!) in quanto utile nella competizione. Molte università hanno istituito osservatori permanenti per migliorare il posizionamento nelle classifiche internazionali, per ottimizzare la "reputazione" degli Atenei e rimuovere quelle che non esitano a definire *sacche di inefficienza*.

Non si intende contestare la necessità di giudicare il lavoro accademico, si tratta solo di non spacciare questa attività come assolutamente oggettiva mediante la perniciosa traduzione del "giudizio qualitativo in determinazione quantitativa, tramite la generalizzazione del ricorso a cifre [...] che servono a dare un lustro di imparzialità e trasparenza a ciò che spesso riguarda solo un atto di potere" (Macherey, 2013, p. 12).

3. Professare l'impegno

L'Università non sembra sottrarsi alla *governamentalizzazione* imprenditoriale *della conoscenza*. Come mostrato da Paltrinieri (2016) e Pinto (2019), l'impresa è cosa diversa dalla fabbrica: è un *artefatto* mutante che estende capillarmente all'intero spazio sociale la sua razionalità. L'ideologia neoliberista è una "macchina mitologica" (Galli, 2022, p. 135), senza partiti né libri sacri, che trabocca come *sensu comune*.

Non disponendo di uno spazio di scrittura in grado di favorire ulteriori approfondimenti-argomentazioni, si tenterà, in conclusione, di restituire la problematicità, qui solo abbozzata, della "vulgata neoliberista" (Baldacci, 2014, p. 7), che investe l'università post-fordista (Maltese, 2014), attraverso il moto irrequieto di alcuni interrogativi.

Cosa resta del libero esercizio del pensiero nella ricerca e nell'insegnamento in un tempo in cui la pressione economica è incalzante, la burocratizzazione è coercitiva e la classificazione-gerarchizzazione incombono come spettri sui ricercatori universitari?

Quale educazione alla cittadinanza può promuovere un'istituzione che rischia di non pensarsi più come luogo del *divenire-comune*, come officina di resistenza critica, come possibile spazio di *curadinanza* (Lorey, 2018)?

Cosa resta, nel tempo del lavaliano *capitalismo universitario*, della visione del professore universitario come educatore capace di essere un abitatore *del momento* – in grado di "trasmettere l'esperienza creatrice dell'uomo, il suo arricchimento nei confronti del mondo" – e non un "ingenuo professore *nel momento*", "informatore o catalogatore" (Freire, 2017, p. 71)?

È ancora immaginabile l'impegno dichiarativo derridiano per un'*università senza condizioni* in grado di scommettere sugli studi umanistici, capace di sostenere una visione professorale come *impegno testimoniale*, come tradimento delle pubbliche aspettative, e di esigere una "libertà incondizionata di interrogazione e proposizione" (Derrida, Rovatti, 2002, p. 9) che la pone in opposizione ai poteri economici?

Come ricorda Derrida, quello del professore universitario non è un mero mestiere, il professore *professa*, dichiara *apertamente, pubblicamente*, "deborde dal puro sapere tecno-scientifico nell'impegno della responsabilità" (Ivi, p. 30) e l'università "*fa professione della verità*. Essa dichiara, promette un impegno senza limiti nei confronti della verità" (Ivi, p. 10).

In una temperie culturale contrassegnata dalla *cultura della valutazione* (Pinto, 2019)/ (s)valutazione della ricerca (Dal Lago, 2013), appare urgente ricercare un'*alternativa umanistica* in grado di resistere al sirenico canto della disumanizzazione e di scommettere, come suggerito da Rita Fadda, su un'*educazione che pensando forma e formando pensa* (Fadda, 2022).

Bibliografia

- Acone G. (2005). *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*. Salerno: Edisud.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Bellofiore R., Vertova G. (Ed.). (2018). *Ai confini della docenza. Per la critica dell'Università*. Torino: Accademia University Press.
- Dal Lago (2013). Premessa. La (s)valutazione della ricerca. *Aut Aut*, 360, 3-13.
- Dardot P., Laval C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- Derrida J., Rovatti P. A. (2002). *L'università senza condizioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fadda R. (2022). Rethinking the Human Condition in the Present. Chances for a Humanistic Alternative to Technics' Dehumanization. *Paideutika*, 35, 79-92.
- Freire P. (2017). *Le virtù dell'educatore*. Bologna: EDB.
- Galli C. (2022). *Ideologia*. Bologna: il Mulino.
- Lorey I. (2018). Dal regime di precarietà alla cidadania. Accudimento e cura in una nuova interpretazione del legame sociale. *Lavori aperti. DWF*, 3, 12-22.
- Lorusso S. (2018). *Entreprenariat. Siamo tutti imprenditori. Nessuno è al sicuro*. Brescia: Krisis Publishing.
- Macherey P. (2013). *La parola universitaria*. Napoli-Salerno: Orthotes.
- Magni F. (2023). *L'università e il rilancio dell'educazione terziaria*. Roma: Studium.
- Maltese P. (2014). *L'università postfordista. Nuovi modi di produzione e trasmissione della conoscenza*. Pisa: ETS.
- Mauro E. (2017). *I pesci e il pavone. Contro la valutazione meritocratica della ricerca scientifica*. Milano-Udine: Mimesis.
- Paltrinieri L. (2016). L'impresa e la filosofia politica. Verso un approccio genealogico. *Officine filosofiche*, 3, 23-42.
- Pinto V. (2019). *Valutare e punire*. Napoli: Cronopio.
- Valditara G. (2019). *La valutazione dell'Università e della ricerca*. <http://www.circoloerre-raunipv.it/wordpress/?p=1051>
- Vallely N. (2022). *Vite rubate. Dal sogno capitalistico al futilitarismo*. Roma: Blu Atlantide.

Educare a “pensare a che cosa facciamo”: accelerazione e postura esistenziale

Sara Nosari

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Torino
sara.nosari@unito.it

1. L'ombra dell'accelerazione

La configurazione contemporanea dell'esistenza marca l'esperienza umana come un'esperienza di accelerazione (Rosa, 2015). Le straordinarie conquiste del progresso hanno ridisegnato tempi e spazi aprendo possibilità inimmaginabili. Si tratta di possibilità che non solo aumentano o riducono: il rimando non va semplicemente a un treno più veloce, a una tecnica chirurgica meno invasiva, a un microscopio più potente, ecc. Le possibilità che il passo accelerato è stato capace di aprire – e che continua ad aprire in un incessante flusso creativo (Csikszentmihalyi, 2023) – stravolgono il modo di concepire e di interpretare l'esistenza al mondo: valgono, per tutte, i “doni magici” dell'istantaneità e dell'ubiquità (Augé, 2020).

Ne seguono alcune conseguenze “strutturali”, ossia conseguenze che non entrano nel merito della bontà o meno del cambiamento realizzato, ma che danno conto della sua portata trasformativa.

L'accelerazione comporta prima di tutto la mancanza di punti d'appoggio. Riprendendo e attualizzando la lettura arendtiana, il nostro tempo non può avere “corrimani”, punti fermi e stabili, in grado di orientare l'esperienza (Arendt, 2006). Cambiando i limiti, cambiano inevitabilmente gli scenari per cui i punti creduti fermi e stabili rischiano di non valere più perché incapaci di rispondere alle domande delle nuove esperienze.

Viene poi a mancare una prospettiva progettuale, che organizzi l'esistenza secondo un ordine narrativo e unitario (Sennett, 2016). L'accelerazione porta l'attenzione sul risultato e sul suo superamento. In una continua ricerca del traguardo ulteriore, ogni risultato viene svuotato della direzione che dovrebbe testimoniare e vale fino a quando non viene superato. A venir meno è, fondamentale, l'interesse verso qualcosa che impegni al di là del presente: il futuro è infatti talmente lontano da diventare irrilevante. Con l'accelerazione, pertanto, viene meno la formula del “per tutta la vita”. Non tanto perché illusoria, ma perché riconosciuta di poca importanza, quindi marginale e trascurabile.

A causa delle conseguenze strutturali dell'accelerazione le diverse declinazioni dell'esperienza umana corrono il rischio di non partecipare a una trama di significato, corrono – in altri termini – il rischio di non essere vissute ma solo “misurate” (Pagano, 2011). L'esperienza lavorativa, in particolare, rischia di impoverirsi

e di ridursi a pratica esecutiva e funzionale, fortemente ripetitiva, nella quale l'identità umana facilmente non ha possibilità di espressione e di affermazione.

La risposta per salvare l'esperienza umana da questo rischio non consiste nel bilanciamento di una decelerazione. Si tratta invece di riscoprire la possibilità di una direzione di senso (Mollo, 1996). Senza l'aiuto di un corrimano.

2. Una postura esistenziale rigenerata

L'accelerazione – al di là delle sue luci e delle sue ombre – consegna l'opportunità di fare un'esperienza inedita, un'esperienza che chiede di (ri)mettere in gioco – come mai – quelle capacità che provano la straordinarietà dell'essere umano. In assenza di indicazioni di senso anticipate, in mancanza di principi o valori già dati, la sfida che l'accelerazione lancia è quella di fare di ciascun essere umano un essere capace di dare una direzione di senso attraverso la sua capacità di giudicare come se – parafrasando Arendt – nessuno avesse mai giudicato prima.

È una sfida che riconosce in ciascun essere umano quell'essere in grado di assumersi la libertà e la responsabilità di dare vita a un ordine di senso altrimenti impossibile, una libertà e una responsabilità “illimitate” che – con Simon Critchley – impegnano in ogni pensiero, gesto e azione. È, in altri termini, la sfida che chiede di assumere una particolare postura esistenziale, quella postura che impone a ciascuno di “pensare a che cosa fare”.

Non si tratta di certo dell'invito ad assumere una postura *economica* che calcola opportunità e convenienza. “Pensare a che cosa fare” non è il monito che vincola a riconoscere e a scegliere l'opzione più vantaggiosa; è – al contrario – il richiamo che ricorda la possibilità/necessità di partecipare a una causa, una “grande causa” (Castoriadis, 1998), una causa “più grande e duratura di me” (Ricœur, 1997), nella quale riconoscersi e per la quale arrischiarsi.

Ed è proprio in questo richiamo che si annida il carattere inedito dell'esperienza accelerata. Come non c'è indicazione anticipata o valore già dato, non c'è nemmeno una causa anticipata o già data. Le capacità umane possono allora dare prova della loro straordinaria portata trasformativa nell'immaginare la causa a cui partecipare.

Per giudicare della possibile direzione di senso da dare a ogni situazione è infatti necessario immaginare una possibile trama: una trama la cui possibilità non ne fa qualcosa da eseguire, bensì qualcosa da volere e da ricercare nella ferma e profonda convinzione che sia possibile dare prove d'umanità. L'immaginazione chiamata in gioco non è infatti quella che anticipa i possibili effetti e che quindi determina, condizionandolo, l'atto di giudizio. L'immaginazione che orienta il giudizio in merito alla direzione di senso da provare non è soggetta a verifiche o a convalide; non ha la concretezza del piano, non risponde ai criteri della fattibilità, non dà garanzia di raggiungibilità. Proprio in ragione di ciò che non è, l'immaginazione richiamata – quella indispensabile per rigenerare le possibilità di senso dell'esperienza umana vissuta secondo gli spazi e i tempi dell'accelerazione – è quella che

esercita la postura esistenziale che tende, utopisticamente ma incessantemente, a realizzare un “mondo migliore” (Annacontini, Pesare, 2021).

3. Un pensiero immaginativo

La possibilità di ripensare l’esperienza umana come un’esperienza animata da una tensione che insiste e resiste affinché la configurazione accelerata della contemporaneità possa affermare una versione inedita e rigenerata di umanesimo (Morin, 2020) passa necessariamente da un atto del giudicare che, nel pensare a che cosa fare, prima di tutto ne immagina l’ordine di senso (Cavana, Casadei, 2016).

La sfida (nonché compito) di fare di ciascun essere umano un essere capace di dare una direzione di senso attraverso la sua capacità di giudicare come se nessuno avesse mai giudicato prima chiama allora in gioco quella particolare immaginazione capace di “condurre in alto” (Heller, 2015). Il passo accelerato deve essere sostenuto da un pensiero immaginativo in grado di creare un inter-esse ulteriore, un interesse non semplicemente performativo ma orientativo.

Questo interesse non può essere imposto. Per poter insistere e resistere a favore di un’accelerazione umana, questo interesse deve essere genuino e sincero. Un interesse orientativo deve allora essere coltivato in un’aspirazione, quell’aspirazione che rilancia in ragione di una sorta di impegno che ciascuno prende, prima di tutto, con sé stesso e con la propria esistenza, poi con gli altri e le loro esistenze (Nosari, 2022). Si tratta di quell’aspirazione che può/deve trovare campo di prova in ogni sfaccettatura dell’esperienza, ma che ha nell’esperienza lavorativa un campo prezioso quanto privilegiato.

La possibilità di riscoprire una direzione di senso che esprima e affermi l’identità umana in termini tanto personali quanto sociali si annida nei compiti e nelle relazioni di un lavoro interpretato e da interpretare con la fiera consapevolezza di essere l’occasione per partecipare alla costruzione di un senso che altrimenti non c’è.

In questa direzione, è indispensabile mettere in atto tutte le azioni necessarie per far sì che il lavoro – ogni lavoro – possa essere spazio di prova per un pensiero immaginativo che alimenti ancora un senso umano.

Bibliografia

- Annacontini G., Pesare M. (Eds.). (2021). *Costruire esistenze: soggettivazione e tecnologie formative*. Milano: Mimesis.
- Arendt H. (2021). *Thinking Without a Banister: Essays in Understanding (1953-1975)*. Berlin: Schocken Books (trad. it. Hannah Arendt su Hannah Arendt. *MicroMega*, 2006, 8, 147-176).
- Augé M. (2020). *Espace et bonheur*. Roma: Lit Edizioni (trad. it. *Piccole felicità. Malgrado tutto ...*, Roma, Castelvecchi, 2020).

- Castoriadis C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Editions du Seuil (trad. it. *Lenigma del soggetto: l'immaginario e le istituzioni*, Bari, Edizioni Dedalo, 1998).
- Cavana L., Casadei R. (2016). *Pedagogia come direzione. Ricerca di senso tra dinamiche essenziali ed esigenze professionali*. Roma: Aracne.
- Critchley S. (2007). *Infinitely Demanding. Ethics of Commitment, Politics of Resistance*. London – New York: Verso (trad. it. *Responsabilità illimitata. Etica dell'impegno, politica della resistenza*, Meltemi, Roma, 2008).
- Csikszentmihalyi M. (2022). *Creativity: The Psychology of Discovery and Invention* (trad. it. *Creatività: il flow e la psicologia della scoperta e dell'invenzione*, Milano-Macerata, ROI Edizioni).
- Heller Á. (1984). *A Radical Philosophy*. Oxford: Basil Blackwell (trad. it. *La filosofia radicale. Il bisogno di un'utopia concreta e razionale*, PGreco, Roma, 2015).
- Merlini F., Tagliagambe S. (2016). *Catastrofi dell'immediatezza*. Torino: Rosenberg & Sel-lier.
- Mollo G. (1996). *La via del senso: alla ricerca dei significati dell'esistenza per un'autentica formazione culturale*. Brescia: La Scuola.
- Morin E. (2020) (trad. it. *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano, 2020).
- Nosari S. (2022). L'illimitatezza quale nuova misura etica dell'agire educativo. *Pedagogia e Vita*, 1, 63-73.
- Pagano U. (2011). *L'uomo senza tempo. Riflessioni sociologiche sulla temporalità nell'epoca dell'accelerazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ricœur P. (1983). Meurt le personnalisme, revient la personne. *Esprit*, 1, 113-119 (trad. it. *Muore il personalismo, ritorna la persona ...*, in Id., *La persona*, Brescia, Morcelliana, 1997).
- Rosa H. (2013). *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*. New York: Columbia University Press (trad. it. *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*, Einaudi, Torino, 2015).
- Sennett R. (1998). *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in New Capitalism*. New York – London: Norton & Company (trad. it. *L'uomo flessibile: le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli, 2016).

Disumanità stagionale. Riflessioni pedagogiche sulle condizioni dei lavoratori stagionali in Salento

Anna Paola Paiano

Ricercatrice - Università del Salento
anna.paola.paiano@unisalento.it

1. Introduzione

Il presente lavoro tematizza la dimensione disumanizzante del lavoro stagionale e la permanenza dei lavoratori in condizioni abitative precarie utilizzando la contrapposizione tra le categorie dell'umano e del disumano.

Partire dal disumano permette di concentrarsi sul modo in cui si disfa il legame con ciò che è "umano" (Heidegger, 1946; Lyotard, 1981; Levinas, 1998; Baudrillard, 2019), attraverso un processo di cancellazione dell'apparenza umana mediante "il sentimento di un decadimento, quando il volto, le parole, la voce, la stessa possibilità di riconoscere le reazioni dell'altro, cominciano a disfarsi" (Fedida, 2007, p. 44). Una "*hybris*" che diventa la sottrazione nell'altro della qualità di "simile" (Chasseguet-Smirgel, 1983) un soggetto *alter* pensato come un *aliud*, che dà vita a un mancato riconoscimento (Honneth, 2019) deprivato della propria capacità di autodeterminarsi.

I lavoratori stagionali, ancorati nel "perturbante" (Freud, 1919), in un'inquietante estraneità, diventano soggetti verso i quali rivolgere riflessioni pedagogiche in relazione a strategie e strumenti per lo sviluppo di competenze, per il raggiungimento di quel benessere essenziale fondamentale per il singolo e per la collettività, che l'esperienza della perdita progressiva della condizione umana, fatta di annichilimento e annientamento, ha privato dei diritti e dei doveri della cittadinanza interculturale e planetaria (Fiorucci, 2000; Frabboni, Pinto Minerva, 2002).

A fine 2021 i migranti nel territorio pugliese, secondo i dati ISTAT, sono 139.750. Si tratta perlopiù di gruppi familiari presenti stabilmente e da lungo periodo sul territorio, inoltre, in tutte le province si registra un sostanziale equilibrio di genere. La maggioranza dei titolari di un permesso a termine (38.164) è divisa tra coloro che hanno un permesso per motivi di lavoro (14.151, il 37,1%), per motivi familiari (10.618, il 27,8%) e per protezione (10.519, il 27,6%). La provincia di Lecce si attesta con una presenza che si aggira intorno ai 26.834.

Una simile distribuzione può essere interpretata come la conseguenza dei cambiamenti dei flussi in ingresso degli ultimi dieci anni che hanno visto crescere il numero dei migranti forzati e diminuire gli ingressi per motivazioni lavorative, sebbene le cronache e le inchieste della magistratura evidenzino condizioni di la-

vorò caratterizzate da gravi forme di sfruttamento e da assenza di alternative abitative adeguate.

2. Una mancata memoria

L'agro centro-meridionale della provincia di Lecce rappresenta da oltre vent'anni un tassello importante ed esemplificativo delle dinamiche politiche, sociali ed economiche che attraversano e danno forma al lavoro agricolo stagionale dei paesi dell'aria euromediterranea. In Italia nella prima metà degli anni Ottanta sorgono i ghetti agricoli, agglomerati di baracche o distese di container e tende ubicati lontano dai centri urbani, solitamente utilizzati per gestire l'accoglienza dei lavoratori stagionali.

Ancora oggi sono presenti in molte zone del territorio nazionale e pugliese, nonostante gli interventi elaborati a livello istituzionale, in quanto, a tutti gli effetti, i ghetti rispondono a un'esigenza primaria che non trova una adeguata risposta secondo quanto previsto dalla normativa.

I ghetti cristallizzano e riproducono, anche geograficamente, forme di esclusione.

Sin dagli inizi degli anni Novanta fino ai giorni nostri, nell'Arneo (provincia di Lecce), nel periodo che va da giugno a settembre, centinaia di migranti, provenienti per lo più dal continente africano, prendono parte all'attività di raccolta di prodotti agricoli, angurie e pomodori, in quella che è divenuta una consuetudine conosciuta, in molti casi deprecata a causa delle condizioni di vita in cui sono costretti i lavoratori.

È proprio in quella zona, nel 2011, che i braccianti hanno indetto uno sciopero – in un territorio che aveva visto, nel 1951, la lotta dei braccianti e l'occupazione dell'Arneo.

Nel 1951, i contadini senza terra e i braccianti decidono di occupare le terre dell'Arneo, zone tra Nardò, Copertino e Veglie. La protesta ha un forte carattere "rivendicativo", le lotte non hanno carattere solo simbolico ma si configurano come momento di contropotere, al quale il governo dell'epoca oppone una repressione feroce. L'ordine del governo è preciso: stroncare l'occupazione. La lotta, però, non fu vana dal momento che le terre d'Arneo furono inserite nella Riforma Agraria.

Ciononostante, a distanza di 70 anni, le stesse terre sono testimoni di nuove forme di disumanizzazione.

A Nardò si erge un'antica masseria su cui campeggia la scritta "Ingaggiarmi contro il lavoro nero", circondata da tende, qualche albero, una cisterna che distribuisce acqua potabile. La Masseria Boncuri, è il ghetto agricolo dove molti lavoratori africani e magrebini arrivano per il lavoro stagionale nei campi.

Nel 2011 a seguito dell'ennesimo sopruso da parte dei caporali, i braccianti hanno denunciato, hanno incrociato le braccia e lo hanno fatto tutti, per riunirsi in assemblea per diritti, tutele, dignità e maggiori controlli. Portano avanti le loro

rivendicazioni, il rispetto dei compensi definiti dal contratto provinciale controllati nei campi da parte delle autorità competenti, l'incontro diretto tra domanda e offerta grazie anche all'eliminazione del caporalato e la presenza di centri per l'impiego.

Nuove forme di disumanizzazione animano l'Arneo, caratterizzando il lavoro bracciantile di un territorio in cui la memoria di quanto costruito, sedimentato, maturato dal 1951 in poi, merita di essere non solo restituita alle generazioni future, ma anche condivisa in termini di patrimonio, di bene comune, al quale ognuno può attingere, rendendosi interprete di progetti di costruttiva partecipazione dei soggetti alla vita collettiva (Tomarchio, 2015).

In assenza di una forma di memoria collettiva, la pedagogia militante può lavorare e connotare una memoria operante all'interno di un orizzonte di senso che sia formativo e politico e che attui una progettazione educativa, autenticamente orientata, in direzione di esperienze di cittadinanza attiva democratica, tanto nella teoria quanto nella prassi.

A partire da una memoria letta non tanto come consacrazione di una continuità, bensì come potente carica utopica, che rimanda a precisi doveri etico-civili, a un compito, a una assunzione di responsabilità personale e collettiva assieme, rispetto alla crescita di una forma democratica dalla quale nessuno si senta mai sollevato.

3. Possibili proposte...

Da un punto di vista sociopolitico l'approccio predominante è stato finora di natura emergenziale, costantemente in bilico tra il tentativo preliminare di innalzare gli standard abitativi degli insediamenti informali e le successive operazioni di smantellamento degli stessi e la costruzione di luoghi *ad hoc* per l'accoglienza di lavoratori.

Da un punto di vista pedagogico la proposta è quella di attivare percorsi formativi che utilizzino metodi narrativi (es. counseling formativo, bilancio delle competenze, narrazioni digitali) al fine di promuovere competenze di natura previsionale proprio in quei centri per l'impiego richiesti dai lavoratori stessi.

Il lavoro narrativo, combinando padronanza, gestione e riflessività, apre a una competenza nel riconoscere occasioni. Si tratta di competenze (*locus of control*, gestione del fallimento, riconoscimento delle emozioni...) necessarie per i propri intenti progettuali, ovvero la possibilità e capacità di esercitare non solo una vigilante attenzione sul proprio presente ma anche una apertura previsionale per il futuro. Il compito che viene affidato al soggetto è di imparare a mediare il senso della realtà con il senso della possibilità lì dove la competenza progettuale attinge alla "teoria delle decisioni" (Zonca, 2004), aiutando a indagare la complessità delle situazioni perché il singolo possa prendere provvedimenti quanto più efficaci possibili. La narrazione personale, dunque, deve consentire al suo autore di pensarsi diversamente e così sviluppare una "pensabilità positiva". In questo modo la

qualità dell'azione narrativa si commisura allo sviluppo della capacità di narrare il probabile (Batini, Del Sarto, 2007) pensare l'impensato, di negare il proprio presente come dato e saper affrontare gli eventi unici che trasgrediscono le regole del quotidiano, coltivando il senso del possibile e del desiderio, immaginando mondi futuri e attivando risorse per poterli costruire con gli altri, ovvero mediando senso di possibilità e senso di realtà. In sintesi, riattivare l'umano per contrastare processi di disumanizzazione.

Bibliografia

- Batini F., Del Sarto G. (2007). *Raccontare storie*. Roma: Carocci.
- Baudrillard J. (2019). *L'agonia del potere*. Milano: Mimesis.
- Bruner J.S. (1997). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Chasseguet-Smirgel J. (1983). Perversion and the universal law. *International Review of Psycho-Analysis*, 10, 293-301.
- Fédida P. (2007). *Umano/Disumano*. Roma: Borla.
- Fiorucci M. (2000). *La mediazione culturale: strategie per l'incontro*. Roma: Armando.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2002). *Manuale di pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- Freud S. (1919). Il Perturbante. *OSF*, IX.
- Heidegger M. (1946). *Lettera sull' "umanismo"*. Traduzione di Franco Volpi. Milano: Adelphi.
- Honneth A. (2019). *Riconoscimento: storia di un'idea europea*. Bologna: Feltrinelli.
- Levinas E. (1998). *Umanesimo dell'altro uomo*, trad. it. a cura di A. Moscato. Genova: il Melangolo.
- Liotard J.F. (1981). *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.
- Tomarchio M.S. (2015). *Coltivare l'essere che trasforma le cose. Pedagogia militante e progettualità educativa*. In M.S. Tomarchio, S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Zonca P. (2004). *Persona e progetto*. Torino: SEI.

Working poor. Il lavoro educativo (extrascolastico) tra scarso riconoscimento sociale (ed economico) e valore comunitario

Alessandro Tolomelli

Professore Associato - Università di Bologna
alessandro.tolomelli@unibo.it

Il lavoro dell'educatore socio-pedagogico è sempre più sfruttato e precario. Da più osservatori arrivano segnali relativi alla “fuga” dal lavoro educativo¹. Se da un lato è vero che dopo l'emergenza pandemica in molti ambiti professionali si è assistito a una crisi di manodopera dovuta soprattutto al rifiuto dei giovani di impegnarsi in professioni molto faticose a fronte di un inadeguato riconoscimento economico, è altrettanto vero che per quanto riguarda l'ambito educativo il fenomeno era già presente prima e indipendentemente dal covid-19 e le ragioni specifiche di questa diserzione risiedono anche in altri fenomeni.

Una prima questione generale riguarda lo scarso riconoscimento sociale, ed economico, delle professioni di cura educativa. Nel nostro paese, tradizionalmente, il lavoro nei contesti educativi è stato poco valorizzato e mal retribuito. Inoltre, rispetto ad esso non è mai stata riconosciuta la necessità di un alto livello di qualificazione professionale.

Vi è ormai un'ampia letteratura, soprattutto di ambito sociologico, che mette in rilievo quanto le “professioni riproduttive” (Giullari, 2006), che vedono l'impiego per larga maggioranza di manodopera femminile, siano sottovalutate e svilite, vedano livelli di retribuzione inconciliabili con i gradi di specializzazione, formazione, impegno, responsabilità richiesti e che i lavoratori di questo ambito si trovano su un piano inclinato che li vede scivolare progressivamente verso il cosiddetto “lavoro povero” (Saraceno, 2015).

In secondo luogo, nonostante la “ex Legge Iori” (dicembre 2015/2017) ne abbia favorito il riconoscimento istituzionale e l'autorevolezza professionale, definito gli ambiti di intervento e accreditato, anche a livello legislativo nazionale, lo statuto epistemologico, sanato, in parte, la frammentazione nella formazione e nella qua-

1 Proponiamo di seguito una breve rassegna di articoli sul tema: <https://www.unicatt.it/uc/terzo-settore-pedagogia-e-psicologia-educatori-cercasi-la-crisi-del-mercato-del-lavoro-educativo>; <https://www.vita.it/it/article/2022/05/02/educatori-cercasi-la-crisi-del-mercato-del-lavoro-educativo/162678/>; <https://www.affaritaliani.it/politica/educatori-in-fuga-servizi-chiusi-il-dramma-sociale-che-la-politica-ignora-809277.html>; <https://www.radiocittafujiko.it/la-crisi-delle-professioni-pedagogiche-parlano-le-associazioni/>; https://www.lastampa.it/milano/2022/06/30/news/non_ci_sono_educatori_lallarme_lanciato_dal_terzo_settore_lombardo_chiudono_le_comunita_stipendi_troppo_bassi-5428211/

lificazione, permangono ancora molte criticità e ostacoli al pieno consolidamento di questa professione. Il doppio percorso formativo universitario (“Educatore professionale socio-pedagogico”, laurea L-19, e “Educatore professionale socio-sanitario”, laurea L/SNT/2) che attualmente abilita i due profili dell’educatore è rimasto invariato nonostante i tentativi delle promotrici dell’iniziativa legislativa (on. Prof.ssa Milena Santerini e sen. Prof.ssa Vanna Iori) di trovare una sintesi a questa divaricazione ingiustificata dal punto di vista scientifico e delle competenze.

Infatti, la separazione dei profili formativi dell’Educatore non corrisponde a differenze epistemologiche. Si potrebbe al massimo pensare a due indirizzi in base ai settori di intervento (uno sanitario/terapeutico e uno educativo; uno sull’adolescenza e l’altro per l’età adulta, ad esempio), ma appare quasi pleonastico e superfluo dover constatare che la matrice di una professione che si chiama “educatore” dovrebbe essere, appunto, l’educazione e il *corpus* di saperi che ne fondano e rendono consistente il profilo sono, appunto, le Scienze dell’Educazione (Mialaret, 1985). Altrimenti non si spiegherebbe come professioni che si occupano di aspetti anche lontanissimi, ma afferenti allo stesso sapere, condividano, seppure nella dialettica, le stesse fondamenta paradigmatiche di teorie, modelli, competenze, strumenti e deontologia.

Inoltre, un’intera generazione di pedagogisti e scienziati dell’educazione (Cambi, 2003) dopo la seconda guerra mondiale ha condiviso la stessa battaglia culturale e scientifica per rendere autorevoli e autonomi i saperi legati alla educazione-formazione, conquistando a suon di evidenze scientifiche la possibilità, per chi fa ricerca, di approfondire lo specifico disciplinare e, per chi lavora nel campo educativo, di non doversi sentire subalterno rispetto ad altre professionalità.

La divaricazione dei profili e dei percorsi formativi universitari dell’Educatore (quest’ultima, tra l’altro, vede l’afferenza dei due Corsi di Laurea di riferimento a due Dipartimenti universitari diversi, cosa che non si riscontra in Psicologia, Medicina o Ingegneria che formano professionisti impiegati in ambiti diversi, ma con la stessa matrice disciplinare di riferimento) non affonda le sue ragioni in motivi di natura epistemologica. La causa è da ricercarsi invece nelle aree di influenza che i saperi (e poteri) scientifici (cfr. Kuhn, 1967) hanno potuto e vogliono continuare a poter vantare (e agire) su una professione “giovane” e “debole”.

Di fatto, il complicato e travagliato iter legislativo della l. 205/2017, che ha addirittura rischiato di naufragare e non giungere all’approvazione del Parlamento (infatti la l. 205/2017 è la legge di Bilancio approvata il 27.12.2017 in cui ai commi 594 e ss. si definisce il profilo dell’Educatore; tale collocazione “inusuale” in una legge quadro è dovuta proprio al fatto che non se ne è trovata una precedente, autonoma, appropriata), trova le proprie cause proprio nella divergenza di interessi e appetiti dei vari attori coinvolti su una tematica che riguarda almeno due campi di forze: quella scientifico-accademica e quella professionale².

2 Sulle varie articolazioni di questa disputa e per un appropriato approfondimento si rimanda agli atti parlamentari: <https://www.camera.it/leg17/126?leg=17&idDocumento=4768>

Si noterà il tono eufemistico della presente argomentazione e, lasciando ad altri luoghi una maggiore esplicitazione delle dimensioni critiche, in questa sede è sufficiente far presente come nel più classico dei *dividi et impera* uno degli effetti della mancata unificazione dei due profili professionali è stata la disaggregazione di una comunità professionale che avrebbe potuto porsi come massa critica nei processi di mobilitazione unitaria. Lavoratori e lavoratrici storicamente sottopagati hanno quindi visto indebolite le proprie possibilità di rivendicazione di migliori condizioni di lavoro.

Non è un caso che la recente *gaffe* del Ministro Valditara, che si è riferito ai cosiddetti “lavori socialmente utili” come una “umiliazione”³, abbia in realtà svelato una rappresentazione tanto profonda e diffusa, quanto repressa, che pervade larga parte dell’opinione pubblica italiana.

Tutto questo accade nonostante pedagogisti ed esperti del settore abbiano negli ultimi trent’anni rivendicato l’autorevolezza epistemologica dei professionisti e delle professioniste dell’educazione: ricordiamo, ad esempio, quanto Piero Bertolini si sia speso per questo obiettivo.

I dati economici ci dicono che le professioni di cura hanno perso quasi il 10% di potere d’acquisto negli ultimi dieci anni (Istat, 2022) e in tale dato risiede uno dei motivi principali per la “crisi delle vocazioni educative” (questa definizione è volutamente provocatoria e non vuole in alcun modo intendere che la scelta professionale in ambito educativo corrisponda ad una “chiamata”, ma deve piuttosto essere una scelta consapevole) per la quale sempre meno giovani decidono di intraprendere corsi di studio in ambito educativo e, se lo fanno, scelgono questi percorsi come trampolino per altri orizzonti lavorativi e iniziano a scarseggiare gli educatori in alcuni ambiti specifici.

Appare inoltre evidente come venute meno le condizioni per il riconoscimento identitario in un’unica professione, venute meno le condizioni economiche in grado di bilanciare almeno in parte l’impegno e il livello di competenza che queste professioni intellettuali richiedono, venute meno, infine, le sinergie che legavano il mondo della riflessione e della ricerca pedagogica con i luoghi del lavoro educativo, la fuga dal lavoro educativo, nell’epoca dell’individualismo e dell’atomizzazione (Lyotard, 2014), diventa una opzione.

La scelta della diserzione (Berardi, 2023) rappresenta infatti un viatico a volte inevitabile se non si vuole cedere ai ricatti di un mercato del lavoro che pone condizioni inaccettabili ai/lle lavoratori/trici. Henri Laborit (2017) parlava della “fuga” come alternativa possibile, audace, divergente, ma allo stesso tempo razionale rispetto al doppio legame della logica binaria attacco-resa a cui spesso gli operatori educativi, come i loro educandi, sono costretti.

I giovani educatori ed educatrici, neo laureati e abilitati alla professione, che si trovano di fronte a proposte di lavoro con salari di nove euro all’ora e, nel con-

3 https://www.repubblica.it/cronaca/2022/11/24/news/giuseppe_valditara_scuola_cellulari_reddito_lavori_utili_violenza_comunismo-375920232/

tempo, non si sentono più parte di una comunità professionale in grado di sostenerli eticamente e politicamente, che non vedono più all'orizzonte possibilità di miglioramento della loro condizione di sfruttamento lavorativo, che assistono allo svilimento dei valori dell'educazione nella retorica e nella *hybris* della classe dirigente, hanno molte ragioni per scegliere la fuga come orizzonte di senso e come alternativa al velleitarismo, da un lato, e al destino di frustrazione, depressione e burnout, dall'altro.

Sullo sfondo rimangono dispute tra autoreferenziali associazioni di categoria e soluzioni al problema tramite albi professionali che non farebbero altro che dividere ancora di più professionisti già molto discriminati.

Nel 2001 era stata proposta una legge di iniziativa Parlamentare per l'inserimento dell'educatore tra le professioni usuranti (ad opera dell'on. Paolo Cento⁴). Questa opzione avrebbe consentito agli educatori e alle educatrici di usufruire di una serie di strumenti e benefici per compensare la complessità e l'impegno arduo che spesso travalica il confine tra personale e professionale. Come spesso accade, però, una proposta sensata ha trovato mille ostacoli e alla fine è naufragata sotto l'azione delle tumultuose correnti del potere legislativo italiano.

Oggi, la comunità educativa nel suo complesso si trova di fronte a una nuova sfida generazionale. Se la missione generazionale dei pedagogisti che ha preceduto quella attuale è stata l'autonomizzazione e l'accreditamento della pedagogia come disciplina scientifica e la sfida che ha accompagnato educatori ed educatrici fino al recente passato è stata quella di legittimare e rendere autorevole il lavoro educativo anche agli occhi dell'opinione pubblica, sottraendo questo ambito professionale dalle logiche che lo vedevano come pura mansione di controllo e intrattenimento per consentire la conciliazione tra impegno genitoriale e lavoro delle madri, oggi queste due entità dovrebbero trovare nell'obiettivo della diffusione della cultura pedagogica come bene comune prioritario, una comunità di intenti. Tale finalità tiene insieme l'adeguato riconoscimento economico e sociale dell'educatore e il riconoscimento dell'educazione e degli studi ad essa dedicati come un corpo autonomo anche dal punto di vista politico.

La sfida è dunque culturale e politica insieme. Se in ambito scientifico è stata ampiamente accettata l'autorevolezza e la fondatezza delle "scienze dell'educazione", tali discipline non hanno una corrispondente forza nella disputa con altre scienze e un conseguenziale salto di qualità nella cultura del lavoro rispetto a queste professioni tarda a realizzarsi. Occorre che educatori e pedagogisti, indipendentemente dal ruolo e dall'appartenenza istituzionale, riescano a lavorare per una "egemonia culturale" capace di portare queste istanze di civiltà alla ribalta del dibattito e dell'attenzione del decisore pubblico nazionale.

4 https://www.parlamento.it/leg/13/BGT/Schede/Statistiche/Iniziativa/ElencoDDLPerIniziativa_1_1_.html

Bibliografia

- Berardi F. (2023). *Disertate*. Palermo: Timeo.
- Cambi F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Giullari B. (2006). *Lavoro, occupabilità e trasformazioni del sistema formativo nella società della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- ISTAT (2022). *Rapporto Annuale*. https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2022/-Rapporto_Annuale_2022.pdf, ultima consultazione 29 aprile 2023.
- Kuhn T. (1967). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laborit H. (2017). *Elogio della fuga*. Milano: Mondadori.
- Liotard J.F. (2014). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.
- Mialaret G. (1985). *Introduction aux sciences de l'éducation*. UNESCO, Parigi: Delachaux et Niestlé.
- Saraceno C. (2015). *Il lavoro non basta. La povertà in Europa negli anni della crisi*. Milano: Feltrinelli.

Educazione all'*otium* e autorealizzazione lavorativa

Roberto Travaglini

*Professore Associato - Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo»
roberto.travaglini@uniurb.it*

Se la società occidentale contemporanea chiede all'individuo di produrre senza sosta – un fenomeno già presente dalle più tenere età –, tanto che il lavoro (e la conseguente operosità sociale) è divenuto l'idealizzato caposaldo dei sistemi comunitari più avanzati (su cui, non per niente, la nostra stessa costituzione si fonda), l'estremizzazione di questo processo di idealizzazione del “fare qualcosa in ogni modo e in ogni caso” induce il soggetto a immergersi in un'incessante operosità che poco agevola il rapporto con se stesso e per nulla facilita l'espressione delle sue autentiche ragioni esistenziali, in quanto rapito, se non del tutto identificato nelle richieste esterne, provenienti dalla società e poi introiettate, col rischio, alquanto diffuso, di identificarsi in quello che Fromm definisce «io sociale» (Fromm, 1987, p. 99).

La tendenza a identificare il proprio io col mondo lavorativo è così diffusa che molti organizzano il loro tempo unicamente in funzione della programmazione lavorativa, non ponendo attenzione al “proprio tempo” e rimuovendone quasi tutta la sua reale consistenza esistenziale: il tempo da soggettivo qual è muta in un tempo oggettivo, nel quale ci si identifica e con cui si patteggia in continuazione.

Non è un caso, per esempio, che l'espressione “il tempo è denaro” non sia così infrequente oggigiorno; Tom Hodgkinson non a caso ribalta il detto con la frase «il tempo vale più del denaro», tanto da farlo diventare uno dei punti-cardine del Manifesto del genitore ozioso (Hodgkinson, 2009, p. 17) e sottolineare che non ha senso agire in funzione di uno scopo economico o di una compulsione al denaro; piuttosto, sarebbe più importante una distensione anche temporale dell'azione che consenta all'azione stessa di essere sintonica con le reali motivazioni interiori. In effetti, come recita Fromm (1987, p. 134), «la via verso l'essere consiste nel penetrare sotto la superficie e nell'affermare la realtà», che significa – masloianamente – realizzarsi in pieno ovvero “autorealizzarsi”.

Nella maggioranza dei casi il lavoro mantiene raramente un sano legame con la dimensione ludica, non assume cioè connotazioni *ludiformi* – come si esprimerebbe Visalberghi (1988) –, rimanendo del tutto svincolato dal piacere che il bambino prova durante l'esperienza del gioco, soprattutto a causa di un'educazione scolastica intenta a produrre un «salto brusco dal gioco al “lavoro forzato”» anziché un naturale «passaggio dal ludico al ludiforme», venendosi a creare ciò che Eduard Claparède (1952) chiamava “corto circuito scolastico” (*court circuit scolaire*).

Ciò che è critico e non facile che succeda nella nostra società per mezzo delle sue più importanti agenzie educative è il *transito dal ludico al ludiforme*, dal gioco ad attività che mantengono le principali caratteristiche del gioco, ma che sono più strutturate e socializzate di quanto non sia la più genuina e spontanea attività ludica. Il lavoro eteronomo, coattivo e spiacevole ha ben poco a che vedere con le attività ludiche/ludiformi su cui intende far luce Visalberghi (1988, p. 38); queste ultime sono attività euristiche, creative, innovative, protese a rendere funzionali i processi cognitivi d'intelligente adattamento all'ambiente.

Il «manifesto per la felicità» proposto una decina d'anno fa dall'economista italiano Stefano Bartolini (2013) ne è un'esplícita scia, invocante una profonda rivoluzione culturale che, nell'attraversare criticamente le problematiche urbane, massmediatiche, lavorative, democratiche e, in genere, socio-istituzionali – tutte da cambiare – della nostra società, attraversa anche e altrettanto criticamente le problematiche educativo-scolastiche: nella scuola si riflettono i malesseri a sfondo economicista della società attuale, se è vero che la «scuola di massa è stata modellata dalla cultura dello stress», una cultura che ha favorito l'emergenza di «tre parole d'ordine della scuola: formazione cognitiva, segregazione, fatica crescente»; è questo il motivo, secondo Bartolini (2013, p. 47), per cui le agenzie educative non fanno che produrre «individui sempre più scadenti, passivi, disinteressati, acritici, poco collaborativi, rassegnati o ribelli». Si tratta di scelte formative ancorate alle forti esigenze di «controllo sociale di una società industriale» tipiche del secolo scorso, quando «imparare ad annoiarsi e a obbedire» dovevano essere le caratteristiche dell'operaio della (grande) fabbrica. Più che puntare alla disciplina della forza-lavoro dell'individuo, su cui si fondano ancora oggi i sistemi educativi, bisognerebbe far credito al suo potenziale creativo. Dal canto suo Hodgkinson (2009) riabilita l'*ozio quale formula educativa*, rivolta in particolare ai figli (una formula a dire il vero non meno interessante per l'intero congegno pedagogico), volta alla conquista dell'autonomia e della serenità dell'individuo.

Benché i termini utilizzati possano indurre a pensarlo, un simile nuovo ipotetico paradigma, a un'attenta lettura dei rispettivi significati, non entra affatto in conflitto coi temi cardine dell'attivismo/progressismo pedagogico; anzi, benché nell'ambito della pedagogia delle scuole nuove si parli di “attivismo” e “imparare facendo”, di scuola laboratoriale e scuola del lavoro, e simili, e si metta l'accento sul fare, l'azione, il lavoro e la produttività (ricordiamo Dewey quando parla dell'istinto del fare, insito nel bambino, o Kerschensteiner quando si riferisce alla «scuola del lavoro», che era soprattutto un lavoro manuale), di fatto con questo ipotizzato orientamento teorico relativo all'ozio (*otium*) e in qualche modo al “non-fare” non si nega per nulla la fondatezza di questi temi, ma si sposta semplicemente l'accento su realtà valoriali diadiche e al contempo complementari, quali la temporalità/atemporalità, il fare/non-fare, l'agire/non-agire, non negando quindi i principi progressisti e neoprogressisti che fanno da sfondo al pensiero filosofico-pedagogico di chiara ascendenza deweyana.

Piuttosto che soggetti nevrologizzati dall'incessante dover-fare inasprito dalla società (fondata sul lavoro, la produzione e il consumo), dovremmo spendere le ener-

gie sociali per costruire le condizioni educative affinché possano formarsi persone centrate su loro stesse e sensibili al proprio mondo interiore, “uomini naturali”, energici e rilassati, capaci di agire sulla base di reali spinte interne.

Questo panorama riporta in qualche modo alla memoria un «elogio dell’ozio» che a metà degli anni Trenta del secolo scorso aveva ispirato anche Bertrand Russell. Questi mostra di essere stato un acuto osservatore di una modernità eccessivamente industrializzata quando sostiene, con fermo tono critico, che «L’etica del lavoro è l’etica degli schiavi, e il mondo moderno non ha bisogno di schiavi» (Russell, 2012, p. 13); il filosofo gallese è un convinto sostenitore che i pochi detentori del potere economico sfruttano i tanti (lavoratori) a produrre, avendo il potere oligarchico costruito intorno a questo fenomeno una *falsa etica del lavoro seducente e convincente*, mentre in realtà sarebbero sufficienti non più di quattro ore lavorative al giorno perché una società si autosostenga e sia felice. Egli si convince effettivamente che «il saggio uso dell’ozio è un prodotto della civiltà e dell’educazione» (Russell, 2012, p. 18)

L’identificazione col mondo lavorativo e con i suoi (falsi) miti etico-istituzionali è un chiaro sintomo collettivo di una società votata all’iperattività mercantile e alla perdita esistenziale di se stessi. Russell appare quasi amaramente nostalgico quando rievoca «una capacità di spensieratezza e di giocosità», tipica dei tempi antichi: si tratta di una capacità perduta, «che è stata in buona misura soffocata dal culto dell’efficienza» (Russell, 2012, p. 22), tanto che la modernità spinge l’uomo a finalizzare le azioni verso il guadagno e pressoché mai a godere di quello che fa, mentre lo fa, venendosi a creare un paradossale «divorzio tra l’individuo e lo scopo sociale della produzione» (Russell, 2012, p. 23).

La concentrazione nel lavoro è talmente stressante da esaurire quasi totalmente l’individuo e da indurlo, ormai svuotato delle sue energie creative, a vivere soprattutto “piaceri passivi” (come sedersi pigramente davanti al televisore, mettersi al computer osservando passivamente delle immagini ecc.) e a rinunciare ai “piaceri attivi”: «Se gli uomini lavorassero meno, ritroverebbero la capacità di godere i piaceri cui si partecipa attivamente» (Russell, 2012, p. 24) e nel mondo ci sarebbe molta più gioia di vivere «invece di nervi a pezzi, stanchezza e dispepsia» (Russell, 2012, p. 26).

Il lavoro non è fine a se stesso o almeno non dovrebbe essere inteso in questi termini col rischio di diventare un luogo mentale e sociale di distrazione da se stessi e dalle proprie forze esistenziali più intime, un motivo di perdita e oblio del proprio Essere, un rischio di deviazione da sé che facilmente vive la persona adultizzata e cartesianamente razionalizzante, identificata nelle richieste sociali e proiettata freneticamente nel mercantile mondo produttivo-lavorativo, e in tutto questo l’educazione formale – come pure quella non formale e informale – ha un compito fondamentale nell’evitare una simile deriva socioculturale già dalle prime età della vita.

Bibliografia

- Bartolini S. (2013). *Manifesto per la felicità*. Milano: Feltrinelli.
- Claparède E. (1952). *La scuola su misura*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fromm E. (1987). *Fuga dalla libertà*. Milano: Mondadori.
- Hodgkinson T. (2008). *L'ozio come stile di vita*. Milano: BUR.
- Hodgkinson T. (2009). *Oziando si impara*. Milano: Rizzoli.
- Russel B. (2012). *Elogio dell'ozio*. Milano: TEA.
- Visalberghi A. (1988). *Insegnare ed apprendere*. Firenze: La Nuova Italia.

Sessioni Parallele

Sessione L

Narrazioni e rappresentazioni del lavoro nella letteratura per l'infanzia. Immaginari lavorativi tra vecchi e nuovi media

Relazioni introduttive

Milena Bernardi
Lorenzo Cantatore
Sabrina Fava

Interventi

Leonardo Acone
Michela Baldini
Susanna Barsotti
Stefania Carioli
Damiano Felini
Ilaria Filograsso
Dalila Forni
Chiara Lepri
Alessandra Mazzini
Martino Negri
Lucia Paciaroni
Giovanni Savarese
Elena Surdi
Maria Teresa Trisciuzzi

Relazioni introduttive
La cura del lavoro letterario. Può la letteratura per l'infanzia
abitare poeticamente il mistero del sentire infantile?

Milena Bernardi

Professoressa Ordinaria - Università di Bologna
milena.bernardi@unibo.it

1. Abitare poeticamente la letteratura per l'infanzia

Per un solo verso si devono vedere molte città, uomini e cose, si devono conoscere gli animali, si deve sentire come gli uccelli volano e sapere i gesti con cui i fiori si schiudono al mattino. Si deve poter ripensare a sentieri in regioni sconosciute, a incontri inaspettati e a separazioni che si videro venire da lungi, a giorni d'infanzia che sono ancora inesplicati, ai genitori che eravamo costretti a mortificare quando ci porgevano una gioia e non la capivamo (era una gioia per altri), a malattie d'infanzia che cominciavano in modo così strano con tante trasformazioni così profonde e gravi, a giorni in camere silenziose, raccolte, e a mattine sul mare ... (Rilke, 1974, p. 14)

Dalle righe di Rilke emerge la complessità dell'esperienza e del sentire che il poeta considera indispensabili per scrivere "un solo verso", per porsi al cospetto del richiamo che conduce all'impegno poetico. Non solo: come in tante sue pagine, si incontra il ritorno e la presenza dell'infanzia, quella del poeta e quella dei bambini che egli osserva, incontra e racconta finanche alle ombre oscure che ne svelano la sfida e la convivenza umana con la morte. Il poeta non ha reticenza rispetto a nessuna parte del mistero dell'infanzia, la studia sfiorandola nella sua propria inesplicabilità e dice:

Quando penso a casa, dove ora non c'è più nessuno, credo che una volta le cose andassero diversamente. Una volta si sapeva (o si sospettava, forse) di avere *in sé* la morte come il frutto ha il nocciolo. I bambini ne avevano una piccola in sé e gli adulti una grossa. (*Ibid.*, p. 6)

Il rimando a Rilke e, in particolare, fra le sue opere, a *I quaderni di Malte Laurids Brigge* pubblicato nel 1910, vuol suggerire un invito, un presupposto alla seria intenzionalità di considerare ad un tempo e nello stesso momento, l'intensità del lavoro di scrittura poetica e la connivenza con il passato del tempo d'infanzia, ossia di un vissuto che oscilla non solo nel ricordo (il quale non basta, scrive l'autore) ma si intromette in ogni ambito della conoscenza con la forza simbolica di una parte di sé che c'è, esiste nonostante sembri che sia ormai a parte.

Leggendo Rilke, e la profondità fondativa, sostanziale, del suo singolare punto

di vista, si sperimenta il coinvolgimento con il sentimento di abitare la poesia e si ode il racconto dell'infanzia che risuona al pari di una voce, di un'essenza il cui sgorgare può essere carsico o inondante, ma c'è. Non è separabile dall'essere.

La metafora dell'abitare la letteratura sembra potersi riconoscere nella poesia e nel romanzo di Rilke, mentre proviene dal pensiero di Holderlin che apre un varco nell'ideazione di senso che si scopre nella poesia. "Pieno di meriti, ma poeticamente, abita l'uomo su questa terra" (Holderlin, 1993).

La metafora forte dell'abitare poeticamente l'esistenza conduce verso la consapevolezza del percepire, sentire l'universalità dell'abitare poeticamente la letteratura e, in essa e con essa tutta, la letteratura per l'infanzia: la quale, idealmente e nelle opere che più autenticamente la compongono e la rappresentano, parla all'infanzia e dell'infanzia, in un dialogo continuo, ampio e sempre dischiuso con ogni bambina e bambino, raccontando le pieghe nascoste, le zone oscure, gli sguardi distolti e quelli meravigliati, i nascondigli, i silenzi, i non detti, i misteri, i segreti, il privato sentire, i sogni, gli incubi, le avventure, le fughe, ecc. Nelle metafore letterarie che la letteratura per l'infanzia dedica ai destinatari bambini cui si rivolge, dentro quel denso patrimonio metaforico, l'infanzia che legge e guarda le figure può viaggiare, riconoscersi, narrar-si i vissuti e le esperienze che possono e potranno configurarsi e prendere posto nella mitopoiesi conservata, protetta, coltivata da ogni persona bambina.

Quando la letteratura per l'infanzia sceglie di realizzarsi attraverso il processo creativo che appartiene alla costruzione artistica, allora non rinuncia mai alla cura di tutte le componenti che concorrono a "fare il libro" per bambini -, privilegiando e preservando la prossimità con l'infanzia e rispettando quella sua propria zona di inafferrabile inesplicabilità.

Allora essa diviene una letteratura che sa e può evocare la pregnanza del tempo dell'infanzia nel momento stesso in cui è contiguo all'essenza delle *cosa* (Heidegger, 1944). Un tempo che, invece, dal punto di vista dell'autorialità adulta, assomiglia al possibile contatto con il tempo lontano dell'infanzia, quell'età che c'è già stata ma permane nel divenire del ciclo esistenziale di ognuno (Giachery, 2018).

Correlare il sentimento d'infanzia al contatto con l'essenza delle cose suggerisce di interrogare la letteratura per l'infanzia come luogo dell'abitare poetico, come strada maestra per sporgersi verso il profondo dell'esperienza umana infantile.

2. La cura del lavoro letterario

Esempi di cura del lavoro letterario, quando sappia abitare poeticamente la letteratura per l'infanzia, quando dia la luce a libri che scavano nel vero del sentire infantile, sono i due testi cui dedicare alcune brevi riflessioni: Matilde Serao, *Canituccia*, pubblicato in prima edizione nella raccolta *Piccole anime*, nel 1883, illustrato da Fabian Negrin; Isaac Bashevis Singer, *Zlateh la capra e altre storie*, comparso in prima edizione in una raccolta di sette racconti, nel 1966, illustrato da Maurice Sendak. Opere esemplari, riproposte in contesti di narrazione in cui

l'originalità, la sorprendente onestà, integrità e attento rispetto del vissuto dei personaggi bambini, la qualità editoriale, la scelta delle illustrazioni, testimoniano di una visione di cura del libro che enuncia la cura verso i lettori bambini. Un'autrice e un autore che approdano al catalogo delle opere illustrate e finalmente restituite alla ricerca di quella letteratura per l'infanzia che narra senza alcuna riserva le incongruità, le asperità, i silenzi, i pensieri discreti e privati, le profondità delle esistenze infantili.

Canituccia, 7 anni, è una bimba abbandonata. Fa la serva presso una feroce contadina, in Campania, a fine Ottocento. Sopravvive a stento di botte e fame. Porta al pascolo Ciccotto il maiale che, infine, ingrassato e pigro, verrà ammazzato a Natale. Lei, che muore di fame, non ne mangerà.

Aaron, 12 anni, in un inverno nordico di magri guadagni riceve un ingrato incarico dal padre: vendere al macellaio la capretta Zlateh. Una bufera di neve. Aaron e Zlateh si ripareranno in un caldo fienile. Nessun macello per Zlateh la capra, ma latte per Aaron e, dopo tre giorni, il sollievo festoso del ritorno a casa.

Serao e Singer, – da mondi, anni, scritture e culture lontane –, narrano storie essenziali di infanzie “al servizio”: l'una disperata, l'altra augurale. Pregne dell'intensità di un'esperienza iniziale e iniziatica, vissuta l'una con dolore e rabbia, l'altra con la forza della salvezza, sono storie che mai sottraggono senso alla parola e alle illustrazioni che le raccontano.

La cruda prosa di Serao, la fiaba lieve di Singer discorrono dell'attaccamento tra infanzie e animali, infanzie e luoghi originari, sentimento d'infanzia. In opposte esistenze infantili, i vissuti sentimentali di Canituccia e di Aaron sono simili e rappresentano, entrambi, con rara efficacia il connubio del sapere e del sentire infantile, qui incarnato anche dal rapporto con l'animalità, con l'animale vicino e prediletto. Un colloquio silente unisce Canituccia al maiale Ciccotto che condivide con lei la cruda e violenta condizione di una vita esautorata. Allo stesso modo ma con stile affettivo di calda fratellanza, Aaron nutre il legame con la capretta Zlateh.

Storie di letterature certo differenti eppure evidentemente capaci di affidare alla pagina l'abitare poeticamente il mistero dell'infanzia, affinché abbia la possibilità di manifestarsi attraverso la cura di esempi alti del lavoro letterario. La qualità del libro per bambini può dunque rispondere affermativamente alla domanda che ci si pone riflettendo, soprattutto, dal punto di vista della visione complessa della letteratura per l'infanzia, concepita nella sua piena libertà di esprimersi. Come anche le illustrazioni d'autore che entrano nei volumi proposti ad esempi sanno raccontare, queste sono storie uniche e infinite, poiché dalla loro rispettiva sensibilità narrativa si crea il contatto con la vocazione intensa con cui la letteratura può abitare poeticamente il mistero del sentire infantile. Una prospettiva di cura che sancisce un legame tra il libro e l'infanzia. Nella riservatezza dovuta ad entrambi, mentre si confidano.

Bibliografia

- Giachery E. (2018). *Abitare poeticamente la terra*. Roma: Nuova cultura.
- Grilli G. (2022). *Di cosa parlano i libri per bambini*. Roma: Donzelli.
- Heidegger M. (1988). *La poesia di Holderlin*. Milano: Adelphi.
- Holderlin F. (2019). *L'essenza della poesia*. Chieti: Solfanelli.
- Holderlin F. (1993). *Le liriche*. Milano: Adelphi.
- Rilke R.M. (1974). *I quaderni di Malte Laurids Brigge*. Milano: Garzanti.
- Serao M. (2017). *Canituccia*. Roma: Orechhio Acerbo.
- Singer I.B. (2021). *Zlateh la capra e altre storie*. Milano: Adelphi.

Relazioni introduttive

Quando fare il bambino è un lavoro.

Il caso di Huckleberry Finn

Lorenzo Cantatore

Professore Ordinario - Università degli Studi Roma Tre
lorenzo.cantatore@uniroma3.it

La storia sociale dell'educazione e la storia della letteratura per l'infanzia, da sempre, ci pongono di fronte a due tipologie prevalenti di bambina e di bambino travolti dalle aspettative degli adulti: coloro che *devono* studiare e coloro che *devono* praticare un mestiere di tipo manuale. In entrambi i casi i modelli e le rappresentazioni, così come le vite vissute, corrispondono a una visione impegnata e impegnativa dell'infanzia che, sempre, comunque e ovunque, *deve* ubbidire all'etica del lavoro come occupazione quotidiana disciplinata, sia che si tratti di scuola e di studio, e quindi di apprendimento, sia che si tratti di manovalanza minorile, e quindi di sfruttamento.

Spingendoci oltre, quasi paradossalmente ma non poi così tanto, potremmo dire che, in un caso come nell'altro, non è sbagliato parlare di *infanzia negata*. Essere ben educati e istruiti, stare composti, rispettare gli adulti, ubbidire al maestro, al prete o al "principale", subire imposizioni di orari, ritmi e regole innaturali: è questo il lavoro che pertiene a bambine e bambini, tramandato da pagine su pagine di letteratura educativa, pedagogicamente edificante, didascalicamente esplicita. In questo senso la letteratura per l'infanzia, sia come repertorio di esempi da evitare che come galleria di casi esemplari, è stata a lungo la fabbrica del buon cittadino, dove lo stesso essere cittadini appariva come un lavoro in sé e per sé.

Poi c'è il lavoro degli adulti che, raccontato ai bambini lettori, finiva per essere speculare a quello dei bambini-personaggi: il lavoro di coloro che hanno studiato (i professionisti) e il lavoro di coloro che hanno iniziato presto a sporcarsi le mani (gli operai).

Si tratta, insomma, di una situazione generale abbastanza schematica e simmetrica, e per questo stupefacente e improbabile, che però proprio in virtù di questa apparente linearità, sfida il critico a cercare l'anello che non tiene, la vita di quell'infanzia, reale o immaginaria, che non vuole subire l'onta della negazione e che rifiuta il lavoro, sia che si tratti di scuola sia che si tratti di sfruttamento di gambe e di braccia. Quella di cui parlo è un'infanzia fuori dal lavoro, che sta nel mezzo, che si prende un tempo e uno spazio tutto per sé, che temporeggia, che osserva, che vaga, che perde tempo, che contempla, che ama vagabondare in una zona indefinita assai utile per chiarirsi le idee. È un'infanzia che rifiuta perfino le cure domestiche e genitoriali. Ed è felice così.

Io penso che l'archetipo di questi bambini che non vogliono lavorare, se lavoro

significa tutto ciò che ho appena descritto, sia Huckleberry Finn, non a caso protagonista di una storia *on the road* che prende l'abbrivio proprio dopo che il compagno Tom Sawyer getta la maschera ipocrita di perdigiorno *part-time*, là dove il suo altro tempo (il tempo eterodiretto dagli adulti) è dedicato al lavoro di nipote, di scolaro, di membro della comunità religiosa. Huck non ci sta, si sottrae a questa regola e intraprende la via del fiume che, come ha scritto Antonio Faeti, è la sua vera "aula scolastica" (Faeti, 2011, p. [203]).

Entrato nella nostra vita di lettori come "prigioniero della civiltà" (Citati, 2007, p. I), cioè della Vedova Douglas che lo vuole "incivilito" (Twain, 2011, p. 39: ecco qui l'infanzia che viene negata proprio attraverso il lavoro educativo imposto dagli adulti), Huck ne esce libero dopo chilometri e chilometri di navigazione, scandita da bugie che non rivelano altro se non l'impossibilità di avere un'identità, proprio perché egli ha rinunciato al lavoro che a un bambino della sua epoca veniva richiesto (tanto più a lui che era considerato un soggetto a rischio, orfano di madre e con un padre alcolista): impegnarsi nello studio e nel rispetto della buona educazione. Questo sradicamento dalla civiltà, nel caso di Huck, non è temporaneo, come per la maggior parte dei piccoli protagonisti della letteratura che, attraversate le turbolenze psicofisiche della loro età, approdano, redenti, all'ordine, al loro lavoro di bambini, vedi *Pinocchio*. Tutto ciò per Huck non è una parentesi alla fine della quale c'è un saggio e maturo ritorno a ciò che si è abbandonato. Si tratta di una scelta di vita definitiva, perché egli è felice così e solo così riesce a essere un bambino buono, generoso e giusto. In questo modo anche Huck, senza ubbidire all'etica dell'impegno richiesto a un ragazzino della sua età e della sua epoca, porta avanti un implicito percorso di critica sociale e di riflessione politica, caratterizzato da una felicità di fondo che, tuttavia, non sempre riesce a insabbiare rigurgiti di amarezza, i quali, guarda caso, affiorano proprio quando Huck medita deterministicamente sul lavoro che la società del tempo esige dall'infanzia: "capiro che era inutile cercare di imparare a comportarmi bene; uno che non comincia a rigar dritto da piccolo non ha nessuna possibilità... quando arriva qualche difficoltà non c'è niente che lo sostenga e lo trattenga al suo lavoro, e così viene sconfitto" (Twain, 2011, pp. 120-121).

Occorre poi riflettere su un particolare non insignificante. Con chi intraprende il suo viaggio iniziatico Huck? Con lo "schiavo negro" Jim, in fuga dall'istituzione che più di ogni altra condensava in sé l'idea del lavoro e della violenza, dell'abuso, della negazione della persona, sia fisica che morale: la schiavitù. Jim e Huck sono entrambi schiavi in fuga, ognuno abbandona i suoi doveri lavorativi in cerca della libertà: "nessuna casa era paragonabile ad una zattera, alla fin fine. Altrove si sta così impacciati e senza aria, ma non su una zattera. Ci si sente straordinariamente liberi e tranquilli, su una zattera" (Twain, 2011, p. 151).

"Iconoclasta e antipuritano, intelligente e *open minded*" (Crescenzi, 2017, p. [144]), Mark Twain decide così di rappresentare il bambino controcorrente, radicale sovvertitore dei doveri più accreditati nella letteratura pedagogica di quegli anni. Del resto, il grande scrittore americano aveva già riflettuto sul "mestiere" di bambino nell'imperdibile dittico costituito dai racconti *Storia del ragazzino cattivo*

(1865) e *Storia del ragazzino buono* (1870). Cinico atto d'accusa contro i luoghi comuni circolanti nelle storie dei libri di lettura, falsi e bugiardi, per Twain il bambino cattivo si salva sempre, senza mai rompersi l'osso del collo, mentre quello buono, quello che prende la "paghetta" (Twain, 2017, p. 36) per il suo lavoro di bravo bambino, soccombe rovinosamente a un'interminabile infilata di sventure.

Huckleberry Finn è a metà fra questi due estremi, è un bambino *buono* che, apparentemente, si comporta da bambino *cattivo*. Per un tipo come lui non poteva esserci posto nelle storie dei libri di lettura correnti. Non era né il delinquente da redimere, né il primo della classe. Huck rappresenta una terza via che, proprio negli anni delle grandi ipocrisie educative della *middle class*, aveva bisogno della sua storia scritta, uno spaventoso elogio del vagabondaggio educativo, una fuga senza fine dai lavori previsti per i bambini della sua epoca. Tale radicalismo educativo e letterario è ancor più enfatizzato e reso grottesco da una narrazione addirittura rivoluzionaria, perché condotta in prima persona singolare. Huck si esprime secondo un personalissimo registro espressivo, tanto colorito quanto sgrammatico e trasgressivo, un'autentica provocazione alla lingua inglese. Questa forma comunicativa, oltre al contenuto, fu un motivo ulteriore di scandalo per gli amministratori borghesi, per esempio, della Concord Public Library (Concord, Massachusetts) che, come accadde in altre biblioteche americane, bandirono il libro dai loro scaffali. Perfino Louisa May Alcott, la "rivoluzionaria" autrice della tetralogia per ragazzi *Piccole donne*, arrivò a dire che "If Mr. Clemens cannot think of something better to tell our pure-minded lads and lasses he had best stop writing for them" ("se Twain non riesce più a pensare a qualcosa di meglio da dire ai nostri ragazzi e alle nostre ragazze dalla mente pura, farebbe meglio a smettere di scrivere per loro") (Brown, 2010).

Bibliografia

- Brown R.B. (2010). One Hundred Years Of Huck Finn. *American Heritage*, june/july 1984, Volume 35, Issue 4. Retrived January, 6, 2023, from <https://www.americanheritage.com/one-hundred-years-huck-finn>
- Citati P. (2007). Le avventure di Huck Finn. In M. Twain, *Le avventure di Huckleberry Finn* (pp. I-XI). Milano: Rizzoli.
- Crescenzi L. (2017). Mark Twain. In M. Twain, *Storia del ragazzino cattivo* (p. 144). Fidenza: Mattioli 1885.
- Faeti A. (2011). La sapienza del fiume. In M. Twain, *Le avventure di Huckleberry Finn* (pp. 199-202). Milano: Rizzoli.

Relazioni introduttive

Il lavoro rappresentato e immaginato: sentieri narrativi nella letteratura per l'infanzia in Italia

Sabrina Fava

Professoressa Ordinaria - Università Cattolica del Sacro Cuore
sabrina.fava@unicatt.it

1. Etica del lavoro e fanciulli negati

Lo sviluppo storico della letteratura per l'infanzia in Italia è segnato per larga parte dell'Ottocento dal modello del romanzo storico manzoniano che indirizza l'epopea risorgimentale e sostiene una declinazione narrativa prevalentemente realistica rivolta al pubblico giovanile, con intrecci fondati su un solido terreno legato al contesto storico del tempo e nel solco di una prospettiva educativa per lo più didascalica, protesa a mostrare l'infanzia come età di passaggio, orientata verso doveri e responsabilità adulte che temprano il carattere. Non si guarda al bambino del presente per se stesso ma lo si proietta nella vita dell'adulto facendolo già vivere come se lo fosse. Nel periodo preunitario l'opera di Parravicini *Giannetto* (1837) mostra l'*exemplum* nella figura del giovane protagonista. Vi è una tensione rivolta all'etica del lavoro, alla precoce autonomia dei bambini delle classi popolari. Per *Giannetto* si presenta un'infanzia rubata, non c'è spazio per il gioco ma per volgersi onestamente nel consorzio adulto dove è apprezzata la perizia del ragazzo nel lavoro, il sacrificio. La ricompensa è per lo più morale poiché è emulato dai suoi coetanei ed è motivo di orgoglio per i suoi genitori. Il lavoro è dunque al centro del benessere economico, di legami familiari positivi ed è il cuore pulsante per l'elevazione morale dell'intera collettività (Parravicini, 1868, pp. 210-211). La prospettiva lavorativa non è solo conquista auspicata, ma il dinamismo che la caratterizza e muove il protagonista a migliorare la propria condizione e da garzone diventa proprietario di un laboratorio (p. 220).

Si afferma il *self helpismo* e l'ascesa di *Giannetto* come lavoratore e come "galantuomo" (Cantù, 1842, p.120). Il miglioramento di *Giannetto* ha ripercussioni lodevoli sulla crescita della società civile poiché offre lavoro ad altri ed è guida per il loro addestramento lavorativo (Parravicini, 1868, p. 228).

L'etica del lavoro è pienamente raggiunta. Lo spirito caritatevole si compie nell'alleanza possibile tra lavoro e impegno morale, nella convinzione che i mezzi economici debbano essere messi a disposizione per il progresso culturale affinché ciascuno possa avere un ruolo attivo nella vita civile. Si ritrova una linea simile in *Cuore* (1886) di De Amicis dove personaggi come Coretti sono precocemente lavoratori per necessità ma non rinunciano ad essere scolari volenterosi. Il pensiero deamicisiano conferma la centralità dell'etica del dovere e l'aspirazione per gli

alunni di estrazione popolare a poter diventare “soldati del lavoro” (De Amicis, p. 216). La scuola obbligatoria per tutti non è un ascensore sociale, consente di avere strumenti culturali di base per fare al meglio attività consone alla propria estrazione sociale. Coretti proseguirà l'attività paterna, mentre per Enrico, figlio di un ingegnere, sono già delineate grandi prospettive, compresa quella di diventare “Senatore del Regno” (p. 217).

Questo modello permane a lungo nella produzione letteraria per ragazzi. Ad esempio, *Scurpiddu* (1898) di Capuana presenta il protagonista come ragazzino volenteroso e pastore per necessità. Impara da solo a contare le pecore ma non sa nè leggere nè scrivere. Hanno il sopravvento la sua onestà, l'affidabilità e lo spirito di sacrificio grazie ai quali conquista la fiducia dei contadini che lo accolgono come fosse loro figlio e ne assecondano il desiderio di miglioramento. Il ragazzo impara infatti a costruire delle coroncine per le quali gli sono anticipati i denari per il materiale necessario a realizzarle. Raggiunge la propria aspirazione di poter avere un orizzonte più ampio del mondo partendo come bersagliere e abbracciando la vita militare.

2. Tra infanzia negata e spensierata: un doppio paradigma

Questo sistema valoriale è invece messo in crisi da Collodi nelle *Avventure di Pinocchio* (1881-1883), poiché con magistrale ironia l'autore sottolinea la dimensione dicotomica tra sistema educativo adulto, centrato sul dover essere, e desiderio insopprimibile infantile centrato sul piacere. Tale conflitto tra mondi diversi è emblematico nello scontro tra Pinocchio e il Grillo Parlante. Mentre il Grillo indica a Pinocchio la via da seguire ovvero un'istruzione sufficiente per poi guadagnarsi da vivere, o in alternativa imparare un mestiere, Pinocchio, che non ha una coscienza, rivendica per sé il diritto alla spensieratezza, a nutrirsi di tutto quanto gli doni divertimento. La prospettiva temporale si annulla nell'”oggi”, nel piacere immediato (pp. 20-21). Pinocchio agisce senza responsabilità, non sa badare a se stesso, non sa leggere ed è “schiavo di tutti” (Fornari, 1887, p.29), non conosce un mestiere e crede ingenuamente nella pianta delle monete d'oro. Le parole del Grillo risultano profetiche e il burattino viene mandato in prigione dal Giudice Scimmione per salvarlo persino da se stesso. Anche Pinocchio sperimenta un'infanzia negata, trasformato in somaro, costretto a fare il cane da guardia e solo alla fine disposto al sacrificio del lavoro per curare il babbo e l'amata fatina. L'itinerario per prove ed errori condurrà il burattino a integrare in se stesso lavoro e istruzione come condizioni ricercate e accettate del vivere. Con la metamorfosi in bambino per bene Pinocchio trasforma la casa e la vita domestica in un organismo vitale, gioioso, curato. Ritorna lo schema del *Giannetto* secondo cui l'etica del lavoro porta alla serenità e alla concordia della famiglia. Collodi legittima anche il cammino di crescita come degno di essere vissuto in pienezza. Il capolavoro collodiano ha il merito di tracciare un doppio paradigma che accompagnerà lo sviluppo letterario per l'infanzia nel corso del Novecento. L'infanzia sfruttata da adulti senza

scrupoli continua a essere rappresentata in opere di denuncia sociale come *Il racconto del piccolo vetraio* (1903) di Olimpia De Gaspari, dove il lavoro minorile in una fabbrica francese si coniuga a una seconda piaga di abbandono e di migrazione infantile. Le derive nazionaliste e militariste della politica italiana vedono nuovi esiti nella rappresentazione letteraria di piccoli soldati prestati al sacrificio eroico di se stessi. Si pensi al *Piccolo alpino* di Gotta (1926), che già con la retorica fascista ripercorre il primo conflitto mondiale, oppure nel 1938 *Cuore del Novecento* di Fanciulli, nel quale i bambini soldati sostengono l'imperialismo nazifascista come fosse il loro lavoro. Nel Novecento si affaccia però un secondo paradigma dell'infanzia spensierata che, secondo le categorie educative espresse anche da Ellen Key in *Il secolo del fanciullo* (1906), ha diritto a essere se stessa, rispettata dall'adulto, a disporre di un tempo liberato dal dovere scolastico e occupato da gioco, letture, legami con i pari. Nell'*Omino turchino* (1912) di Fanciulli il genere fantastico rende verosimile che il disegno di un portalettere possa animarsi e assumere la fisionomia umana per seguire un viaggio avventuroso nella natura. L'omino turchino è una grande metafora di fuga dal quotidiano per assaporare il gusto dell'imprevisto e della libertà. Nel prendere vita, infatti, il portalettere di carta "perde il suo berretto e trova la sua testa" (p. 26). La divisa era sinonimo di conformismo ma anche di lavoro stabile. La fuga dalla realtà asfittica avrebbe condotto a imparare a vivere accettando il rischio di non avere più punti di riferimento e immaginando modalità creative personali. La critica sottile al conformismo sociale del tempo, simboleggiato dall'"uniforme di stato", è anche una valutazione attorno a una certa idea di lavoro monotono, subordinato e obbediente al quale ribellarsi per recuperare libertà di pensiero, di scelta e in un certo senso per iniziare a tratteggiare un futuro dai contorni ancora poco definiti ma forieri di forti contrasti antistituzionali.

Il linguaggio del fumetto proposto sul "Corriere dei Piccoli" offre una percezione di straniamento che spesso riguarda la rappresentazione del lavoro. Nel 1910 Tofano con le vignette di *Vocazioni in erba* mostra che il lavoro può essere vissuto per gioco da bambini intraprendenti. Ironia e scelta di professioni non tradizionali entrano con leggerezza nell'immaginario infantile e ne mostrano contorni di novità. Un agire trasognato, generoso e non aggrappato ad aspetti economici del vivere riguarda anche il Signor Bonaventura (1917-1973) di Tofano. Il suo quotidiano è caratterizzato dall'*accidens* che volge a un esito trionfale, nonostante l'*incipit* di una pronosticata "sventura o sciagura", mentre è destinato alla sconfitta quando l'attacco del "Qui comincia l'avventura" sembra essere predittivo di un successo. Il guadagno o la perdita di un milione o un miliardo non scalfiscono l'esistenza di Bonaventura, sono un riconoscimento del suo buon cuore. Lui continua nel suo vivere sospeso, non certo scandito dal ritmo del lavoro e dalle preoccupazioni quotidiane (Filograsso, 2009). Anche il Sor Pampurio, disegnato da Bisi dal 1929, mostra il distacco dalla realtà. È la tipizzazione del ceto borghese, affacciato nella quotidianità e distante da essa. Irascibile e scostante, nonostante sia presentato come "arcicontento del nuovo appartamento" (p. 1), ogni volta la tavola termina con un cambio di casa per insofferenza verso vicini chiassosi, in-

temperanza della domestica o per qualsiasi altro elemento che si inserisca nel quotidiano vivere. Come sia economicamente sostenibile il continuo cambiamento di abitazione, di lavoro e di contesto non è dato sapere e ciò lascia queste storie in una dimensione fantastica distante dal reale, sebbene a quel reale del periodo fascista si muova una sottile critica di insoddisfazione.

3. Società del consumo e il lavoro femminile immaginato

Nel secondo dopoguerra neorealismo e incipiente consumismo fanno capolino nelle disavventure di Marcovaldo (Calvino, 1963), manovale presso la Sbav, ditta di imballaggi, che subisce la fatica monotona del proprio lavoro nel grigiore della fabbrica e della città e che soffre la forzata separazione dalla natura. Calvino sottolinea però la contraddizione del sistema e così Marcovaldo, che è vittima dell'industrializzazione, nel tempo libero si trasforma in vorace consumatore di quanto l'industria ha prodotto, diventando lui stesso artefice del cortocircuito riguardante anche la classe operaia.

Il quadro complessivo sottolinea la progressiva affermazione di un paradigma narrativo centrato sull'infanzia e dunque sulla rappresentazione del lavoro via via confinata nell'ambito del gioco, dell'ironia e della rappresentazione fantastica, permane tuttavia invariata la rappresentazione di genere. Da Giannetto a Marcovaldo, sono tutti personaggi maschili e in ciò si conferma l'opinione consolidata nel tempo che il lavoro sia di genere maschile. Si scorge un lento cambiamento di prospettiva tra gli anni Cinquanta e Sessanta quando cresce la produzione letteraria al femminile e negli intrecci narrativi si distingue il tentativo di superare stereotipi culturali offrendo personaggi femminili che nel loro vissuto adolescenziale progettano, immaginano, desiderano affermarsi anche in ambito professionale. Si segnala Giulietta di Giana Anguissola che già nel 1954 guarda a un lavoro d'ufficio come segretaria. Poi il repertorio si arricchisce con Priscilla (1958), che mira a diventare una ballerina della Scala, Pier Paola che ambisce a diventare ingegnere (1959), l'*Inviata specialissima* (1959), aspirante giornalista come la più nota Violetta (1963). Diventa un segno dei tempi il cambio di prospettiva: l'attività lavorativa riguarda la progettazione di sé in crescita. Il futuro non è semplicemente immaginario ma ambito e per questo avvicinato attraverso la preparazione culturale o artistica. Fatta salva la tutela dell'età infantile, il lavoro è dunque riabilitato ed entra in diverse opere come completamento delle protagoniste, libere di potersi esprimere. Grazie ad autrici come Nidasio, Pitzorno, Ziliotto, Solinas Donghi, Masini, molti altri personaggi femminili si sarebbero aggiunti con i loro sogni e aspirazioni: Violante, Prisca, Elisa, Fiamma, Tonina hanno infatti arricchito le narrazioni letterarie rivolte ai giovani mostrando le diverse prospettive entro le quali la rappresentazione del lavoro può essere declinata senza riduzionismi che altrimenti rischierebbero di offrire messaggi educativi distonici rispetto agli orizzonti culturali nei quali occorre situare i bambini e gli adulti del futuro.

Bibliografia

- Anguissola G. (1954). *Il diario di Giulietta*. Merate: La Sorgente.
- Anguissola G. (1958). *Priscilla*. Milano: Mursia.
- Anguissola G. (1959). *Coda di cavallo*. Milano: Mursia.
- Anguissola G. (1959). *L'Inviata specialissima*. Milano: Mursia.
- Anguissola G. (1963). *Violetta*. Milano: Mursia.
- Bisi C. (1929). Sor Pampurio. *Corriere dei Piccoli*. 17, p.1.
- Calvino I. (1963). *Marcovaldo ovvero le stagioni in città*. Torino: Einaudi.
- Cantù C. (1842). *Il Galantuomo: libro morale popolare*. (2nd ed.) Firenze: Fraticelli.
- Capuana L. (1898). *Scurpiddu*. Torino: Paravia.
- Collodi C. (1883). *Le avventure di Pinocchio*. Firenze: Paggi.
- De Amicis E. (1886). *Cuore*. Milano: Treves.
- De Gaspari O. (1903). *Il racconto del piccolo vetraio*. Torino: Paravia.
- Fanciulli G. (1912). *L'Omino turchino*. Firenze: Bemporad.
- Fanciulli G. (1938). *Cuore del Novecento*. Torino: Sei.
- Filograsso I. (2009). Sergio Tofano e il Signor Bonaventura. In R. Lollo (Ed.), *Il Corriere dei Piccoli in un secolo di riviste per ragazzi* (pp.87-104). Milano: Vita e Pensiero.
- Fornari, P. (1887). *Tomaso o il galantuomo istruito*. Torino: Paravia
- Gotta S. (1926). *Il Piccolo alpino*. Milano: Mondadori.
- Key E. (1906). *Il secolo del fanciullo*. Torino: Bocca.
- Parravicini L.A. (1868). *Giannetto. L'uomo. I suoi bisogni, i suoi doveri*. (2nd ed.) Lugano: Tip.Traversa e Degiorgi.
- Sto (1910). Vocazioni in erba. *Corriere dei Piccoli*. 10, 6 marzo, p. 7.

Gianni Rodari e la grammatica pedagogica del lavoro

Leonardo Acone

Professore Associato - Università degli Studi di Salerno
lacone@unisa.it

1. Rodari e il (favo)lavoro: una premessa

Il lavoro è un tema che attraversa, in maniera intermittente, l'intera produzione di Gianni Rodari. Pur non risultando centrale, infatti, riaffiora come flusso carsico, di tanto in tanto, tenendo viva quella raffinata traccia di pedagogia narrativa *cross-over* che la penna dello scrittore di Omegna ha delineato e, forse, inventato: una scrittura per l'infanzia in grado di veicolare contenuti, temi, immagini e messaggi assolutamente riferibili anche e soprattutto al mondo adulto; una "grammatica pedagogica", per usare termini rodariani, capace di narrare ai bambini (con filastrocche meravigliose) e di educare gli adulti, di tessere una trama di rimandi sociali ed esistenziali da cui far scaturire un dettato formativo delicato e potente al contempo.

Rodari affronta il lavoro o ne parla, candidamente e consapevolmente, con la maestria letteraria di chi lo rende "argomento" e pretesto, materia giocosa e spia narrativa d'analisi sociale. Lo scrittore inquadra un asse verticale che coglie un legame generazionale evidente: il lavoro degli adulti (e non solo) diviene strumento di comunicazione educativa e lega le vicende dei "grandi" e dei "piccoli", non più inconsapevoli osservatori di ciò che la società impone in termini di disuguaglianze, ingiustizie e discriminazioni. Rodari sembra ricordare a tutti che l'infanzia non si lascia relegare in un compartimento stagno di estraneità, e che le vicende degli uomini (e degli adulti che i piccoli diventeranno) possono divenire storie, racconti, filastrocche senza rinunciare ad una prospettiva ideale che rimetta al centro dinamiche di speranza, giustizia ed equità.

Il lavoro, allora, si presenta di volta in volta come cornice che genera racconto, come elemento discriminante tra onestà e disonestà (in proiezione pedagogica) e, sebbene affrontata col candore fanciullo appena richiamato, come lucida analisi di una società troppo spesso iniqua e ingiusta, soprattutto di fronte alla purezza infantile.

2. Le favole al telefono e il lavoro lontano

Nelle *favole al telefono* la cornice, generatrice narrativa, delinea il perimetro delle piccole storie fungendo da primo motore letterario. Il lavoro, quindi, diventa impulso letterario del quadro complessivo poiché determina, fin da subito, la “situazione” e l’impianto complessivo del pregevole testo.

Il ragioniere Bianchi, sebbene “costretto” dalla sua attività ad allontanarsi di continuo e a viaggiare, deve tener fede alla promessa di raccontare ogni sera una storia alla sua figliuola: “Così ogni sera, dovunque si trovasse, alle nove in punto il ragioniere Bianchi chiamava al telefono Varese e raccontava una storia alla sua bambina. [...] Vedrete che sono tutte un po’ corte; per forza, il ragioniere pagava il telefono di tasca sua” (Rodari, 2013, p. 7). Ovviamente può farlo soltanto al telefono perché si ritrova, di continuo, ad una distanza che allontana dalla tenerezza della dimensione affettiva domestica e familiare. Rodari, con una geniale intuizione che, infatti, pone quale inquadramento generale di uno dei suoi libri più riusciti, già delinea una situazione di alienazione che tanto determinerà le vicende sociali dell’orizzonte esistenziale post-moderno.

Il tema del lavoro lontano, poi, si ritrova anche in una bellissima filastrocca che ha per protagonista un ferroviere:

Filastrocca del ferroviere
che bellissimo mestiere
stare in treno tutto il giorno
per l’Italia andare attorno

È un bel mestiere, non dico di no,
sempre a spasso, ma però
quando di notte tu stai nel tuo letto
io vado in giro a bucare il biglietto.

Ferroviere, che bel lavoro,
sul berretto due righe d’oro,
chiamare per nome paesi e stazioni
come simpatici amiconi.

Ma se il mio bambino chiama «papà»
Io sono sempre in un’altra città. (Rodari, 2011, p. 43)

La distanza si rivela delicata coordinata di malinconia, e l’infanzia comprende perfettamente lo scenario sociale che costringe al sacrificio, quand’anche accettabile, in nome del sostentamento e dell’accudimento affettivo e familiare.

3. La proiezione pedagogica del lavoro: tra onestà e disonestà

Il lavoro di tanti operai, fornai, spazzacamini, imbianchini, spazzini (e se ne potrebbero citare, testi di Rodari alla mano, tantissimi altri) diviene anche la letteraria tavolozza di meravigliosi colori – e odori – che evidenziano, agli occhi dei bambini (e degli adulti che ricordano di esserlo stati), la più antica e riconoscibile contrapposizione: bene e male; onestà e disonestà.

Le filastrocche, formule magiche rodariane, testimoniano la differenza tra la sincerità e la schiettezza delle tinte e degli aromi “volenterosi” dall’ambiguità – sorta di “scoloritura morale” – di quelli “fannulloni”. Palese, in tal senso, una prospettiva esemplare che, lontana da moralismi di sorta, si proietta quale virtuosa connessione generazionale, come scenario valoriale condiviso.

In questo caso è possibile individuare due filastrocche che veicolano il concetto in maniera assolutamente illuminante: *I colori dei mestieri* e *Gli odori dei mestieri* sono due testi “gemelli”, che parallelamente ripercorrono, utilizzando spettri sensoriali differenti, il medesimo concetto. Nella prima filastrocca – tra panettieri bianchi, spazzacamini neri, operai azzurrini ed imbianchini di sette colori – gli unici a non “sporcarsi” con i colori del loro mestiere sono, appunto, i fannulloni:

Io so i colori dei mestieri:
sono bianchi i panettieri,
s'alzano prima degli uccelli
e han la farina nei capelli;
sono neri gli spazzacamini,
di sette colori son gli imbianchini;
gli operai dell'officina
hanno una bella tuta azzurrina,
hanno le mani sporche di grasso:
i fannulloni vanno a spasso,
non si sporcano nemmeno un dito,
ma il loro mestiere non è pulito. (Rodari, 2011, p. 6)

Allo stesso modo i mestieri sembrano emanare fragranze che fanno di buono: noce moscata per i droghieri, farina per il fornaio, vernice per gli imbianchini, medicine per i dottori; tutte essenze più o meno forti ma sicuramente riconducibili all’impegno ed alla buona volontà. Anche in questo caso la conclusione è inequivocabile: “I fannulloni, strano però, non sanno di nulla e puzzano un po’” (Ivi, p. 23).

Da sottolineare anche una sostanziale – e “generazionale” – distanza: Rodari differenzia molto l’innocenza del “perdigiorno”, bambino, dalla colpevolezza del “fannullone” adulto. Giovannino Perdigiorno, protagonista di altre meravigliose filastrocche, ha dalla sua la meraviglia dello sguardo fanciullo proiettato su cose e persone, ed il diritto di esplorare orizzonti lontano da obblighi e costrizioni (Rodari, 2013). Egli è un meraviglioso e innocente indagatore del mondo, ed incontra

tante posture incoerenti provenienti, guarda caso, dai gesti e dai comportamenti dei “grandi”.

4. Case, palazzi e povertà: una lezione

L'ultima rapida prospettiva inquadrata da queste note riguarda l'utilizzo, da parte di Rodari, del lavoro come cartina di tornasole di tutte le disuguaglianze che permeano il mondo contemporaneo: il filtro d'infanzia che lo scrittore colloca avanti alla struggente e disillusa rappresentazione di tanti, troppi muratori, facchini, manovali non limita lo spessore del messaggio di profonda e severa impronta democratica. Retaggio di tutti i percorsi *impegnati* dello scrittore (Boero, 2020; Roghi, 2020), dalla matrice politica il lavoro sfruttato sublima in messaggio di consistenza “ideale”, testimonianza d'urgenza sociale ed esistenziale.

In *Case e Palazzi* la riflessione, affidata alla prosa, arriva alla severa esclamazione finale:

- Ne avete costruite, di case...
- Eh qualcuna, non per dire, qua e là per il mondo.
- E voi?
- Eh, a far case per gli altri sono rimasto senza casa io. Sto al ricovero, vedi? Così va il mondo.
- Sì, così va il mondo, ma non è giusto. (Rodari, 2011, p. 25)

Mentre ne *Il vecchio muratore* l'indignazione sociale si fa spazio nei versi di un'altra filastrocca, “favola amara” che denuncia l'iniquità dello sfruttamento universalizzandosi in una magistrale “scrittura d'infanzia”:

Ma per me e per la mia vecchia
non ho che questa catapecchia.
Sono di legno le pareti,
le finestre non hanno vetri
e dal tetto di paglia e di latta
piove in tutta la baracca.

Dalla città che ho costruito
non so perché sono stato bandito.
Ho lavorato per tutti: perché
nessuno ha lavorato per me? (Ivi, 2011, p. 53)

Lo sguardo fanciullo sul mondo sostanza, sulla pagina, una severa e doverosa “pedagogia del lavoro”, con la quale Rodari riesce nel difficile intento di mettere “in rima” i mestieri ed “in riga” la società adulta.

Bibliografia

- Acone L. (2020). Rodari tra scrittura dell'infanzia e parola pedagogica. *QDS - Quaderni di Didattica della Scrittura*, XVII, 33, 47-63.
- Acone L. (2021). Poetica sociale tra filastrocche e favole: la pedagogia di Gianni Rodari. In S. Lentini, S.A. Scandurra (Eds.), *Quamdiu cras, cur non hodie?* (pp. 995-1008). Roma: Aracne.
- Argilli M. (1990). *Gianni Rodari: una biografia*. Torino: Einaudi.
- Argilli M., Del Comò L., De Luca C. (Eds.). (1993). *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*. Roma: Editori Riuniti.
- Boero P. (2020). *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*. San Dorligo della Valle: Einaudi Ragazzi.
- Boero P., Roghi V. (Eds.). (2020). *Rodari A-Z*. Milano: Electa.
- Cambi F. (1985). *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*. Bari: Dedalo.
- Leo G. (Ed.). (2000). *Gianni Rodari, maestro di creatività*. Napoli: Graus.
- Rodari G. (2011). *I colori dei mestieri*. Vicenza: Emme.
- Rodari G. (2013). *Favole al telefono*. San Dorligo della Valle: EL.
- Rodari G. (2013). *Le parole della fantasia*. San Dorligo della Valle: EL.
- Roghi V. (2020). *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari*. Roma-Bari: Laterza.
- Todaro L. (Ed.). (2020). *Gianni Rodari. Incontri e riflessioni a cento anni dalla nascita*. Roma: Anicia.

Dalle fabbriche alle pagine dei libri: il destino dei piccoli lavoratori nella letteratura per l'infanzia di fine Ottocento

Michela Baldini

Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Firenze
michela.baldini@unifi.it

La letteratura dedicata all'infanzia vide tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, la formazione di uno speciale genere narrativo nel quale trovavano spazio storie relative alla migrazione e allo sfruttamento minorile. Basta osservare le statistiche riportate nei Bollettini dell'Emigrazione redatti a cura del Comitato per l'Emigrazione per avere un'idea della crescita esponenziale di questi fenomeni, che non solamente erano reali, ma sempre più diffusi. L'eco mediatica che la stampa aveva fornito alle varie storie pubblicate a partire dai rapporti consolari e dalle inchieste degli osservatori sociali, tuttavia, contribuì al formarsi di facili stereotipi nell'immaginario collettivo, piuttosto che favorire un'adeguata sensibilizzazione sul tema; a partire da pochi casi specifici, si era diffusa la figura di un prototipo di bambino migrante sfruttato e abusato dai "terribili incettatori". Permeava un sentimento comune per il quale ogni bambino che lasciava la famiglia in cerca di fortuna era destinato ad una fine atroce, ma in verità, come afferma Zucchi, "non esiste prova che dimostri che tutti i fanciulli venivano trattati brutalmente o che la metà di loro moriva per le conseguenze delle violenze patite per mano dei loro padroni" (1992, p. 66): per quanto terribili e disperate fossero le condizioni di molti fanciulli migranti, la realtà era, come sempre, molto più complessa di come la si dipingeva tra le colonne dei giornali nelle pagine della narrativa di consumo.

Questa figura del piccolo migrante sfruttato e maltrattato, infatti, si diffuse a macchia d'olio permeando sia la letteratura in generale, che quella dedicata specificamente all'infanzia. Il lettore adulto borghese, che era di fatto il *target* di questo genere di produzione editoriale, giacché era lui ad acquistare questo prodotto, trovava in queste opere una commistione di fattori che puntavano all'emotività, facendo leva sui meccanismi che governano sia l'indignazione che lo scandalo, sia la *pietas* che un atteggiamento paternalistico prodigo di ammonimenti morali.

Il risultato fu tutta una produzione i cui protagonisti erano "bambini soli, impegnati in avventure che riguardano tanto la sopravvivenza del piccolo e del debole in un mondo ostile, quanto la fantastica ricerca di un'identità da guadagnare" (Be-seghi, 2011, p. 78).

La caratteristica di denuncia cui la maggior parte degli autori di queste opere si appellavano, tuttavia, rimaneva più che altro una velleità, poiché si limitava a fornire uno sguardo superficiale alle problematiche e tradiva un'attitudine mora-

lista permeata da un certo tipo di “adulterio romanticheggiante” che, più che mirare ad analizzare approfonditamente il fenomeno al fine di combatterlo, si limitava stigmatizzarlo (Santucci, 1994).

Per quanto concerne il giovane lettore borghese – al quale queste opere erano destinate – questi avrebbe dovuto trovare – almeno stando alle intenzioni degli autori – l’opportunità di esperire le ansie infantili – come la paura dell’abbandono – in una condizione di totale sicurezza, ricevendo al contempo la lusinga consolatoria del non essere nato in una condizione talmente disperata. Stanti questi due *target* editoriali, che venivano blanditi dall’autore nella maniera succitata, ne risulta un diffuso atteggiamento ipocrita riguardo alle problematiche dell’emigrazione e dello sfruttamento minorile; atteggiamento che muoveva dagli autori per venire riversato nelle pagine dei libri per poi uscirne e andare a diffondersi nella realtà una volta interiorizzato e confermato dai lettori.

Tali motivazioni hanno fatto sì che la produzione di quel periodo constasse di narrazioni di tipo commerciale confezionate *ad hoc* e che si limitavano a riproporre sterilmente una serie di stereotipi senza andare ad indagare, né tantomeno a modificare, le dinamiche socio-politiche che stavano alla base di un fenomeno di questa portata.

Tra i vari stereotipi, derivanti tuttavia da realtà ben circostanziate, uno di quelli che ha raggiunto la massima risonanza sia a livello giornalistico che letterario è quello dei “piccoli vetrai”, ovvero dei fanciulli che venivano spesso impiegati nelle vetrerie francesi nel lavoro di *porteurs*. Olimpia De Gaspari, autrice di diversi libri per ragazzi, dedicò proprio alla figura del vetraio emigrato l’opera che la rese famosa: *Il racconto del piccolo vetraio*. I protagonisti di quest’opera sono due fratelli, due ragazzini di undici e nove anni, figli maggiori di un povero contadino di Caserta dedito all’alcool che li vende a un incettatore di nome Neroni. La narrazione segue il viaggio dei due fanciulli verso la Francia descrivendo i trucchi e i sotterfugi utilizzati dall’incettatore per poter condurre i due piccoli sul luogo di lavoro che si dimostra particolarmente duro e insalubre: i piccoli si ritrovano a fare turni che vanno dalle dodici alle sedici ore di lavoro, costantemente percossi dal padrone e dagli *ouvriers*. Ciccio, voce narrante del racconto, descrive in maniera cruda e diretta il difficile futuro che loro e gli altri piccoli lavoratori, sembrano destinati a sopportare:

Dopo otto giorni eravamo ridotti in uno stato da far pietà ai sassi; io mi riscalchiavo negli altri, bruciati, arrostiti, con le gambe rattrappite, piena la pelle di scottature e di piaghe sanguinolenti, senza camicia, coperti di luridi cenci: facevamo orrore e pietà a noi stessi (De Gaspari, 1961, p. 9).

Per rendere il racconto il più verosimile possibile, l’autrice dichiarò di aver studiato le inchieste del deputato cremonese Sommi Picenardi e di Raniero Paulucci di Calboli, che avevano denunciato la tratta dei fanciulli e l’impiego di questi come lavoratori nelle vetrerie francesi e nella prefazione presente nell’edizione del libro del 1961 dichiarò di non aver inserito nulla di fittizio nel racconto poiché questo

si riferiva a fatti ampiamente documentati. L'autrice sembra individuare negli incettatori come Neroni la vera fonte dei mali subiti dai giovani migranti, e infatti lo descrive come un "negriero", un "mercante di carne umana" disposto a tutto pur di arricchirsi – persino il suo aspetto "orchesco" pare tradire la sua vera natura – dimostrando una conoscenza molto limitata e una lettura quantomeno semplicistica del problema relativo alle migrazioni minorili.

Un punto di vista alternativo viene fornito da Giuseppe Errico, scrittore e giornalista napoletano che dette alle stampe, nel 1903 il romanzo *Piccoli esuli d'Italia*. Errico, durante la stesura del romanzo, si documentò attingendo alle inchieste effettuate sullo sfruttamento minorile nelle vetrerie francesi. Di queste, l'autore, riportò interi passaggi che descrivevano il processo produttivo e il modo in cui i piccoli operai venivano impiegati; arrivò persino ad inserire nel romanzo l'effettivo cognome di un incettatore – Benedetto Carlesimo – che era stato indagato per aver organizzato una vera e propria tratta arrivando addirittura a fondare, come copertura, una falsa società di beneficenza con tanto di statuto nel quale veniva dichiarato il patrocinio della regina Elena d'Italia (Sommi Picenardi, 1902).

Come per il libro di De Gaspari, anche in *Piccoli esuli d'Italia* i protagonisti sono due piccoli ragazzi, che però in questo caso, sono fratellastri: Mario e Giacomo. Questi vengono venduti dal padre, anch'esso un uomo dedito al vizio dell'alcol, come il genitore rappresentato della De Gaspari, ad un incettatore che li conduce a lavorare in una vetreria di Lione. Anche in quest'opera la figura dell'incettatore risulta preponderante e tutta la prima parte è dedicata a come questi, scaltro e privo di scrupoli, riesca a raggirare il debole genitore ammaliandolo con false promesse di ricchezza per lui e di un futuro radioso per il figlio. Una delle parti più interessanti del libro è quella ambientata nella fabbrica, della quale vengono riprodotti fedelmente i ritmi lavorativi e i compiti e i rapporti che si intrecciano fra gli operai adulti e i piccoli immigrati; in particolar modo vi è un passo che ricalca pedissequamente le descrizioni inserite nel rapporto Scelsi. L'autore non etichetta alcuna categoria come colpevole, ma piuttosto mette in luce le singole responsabilità di tutti gli attori che contribuiscono alla situazione di sfruttamento: dagli incettatori ai genitori, dagli amministratori locali corrotti o, nella migliore delle ipotesi negligenti, ai proprietari terrieri che non si curano delle condizioni di vita dei contadini. Quella descritta da Errico è una realtà arcaica, primitiva, chiusa e cristallizzata, nella quale le ingiustizie sociali sono diffuse ed accettate passivamente. Per l'autore non vi è una categoria più colpevole di un'altra, tutti col loro agire contribuiscono in maniera inesorabile all'inacerbire di una condizione sociale insostenibile.

Questa produzione letteraria ha avuto nelle sue peculiari caratteristiche identificative proprio il limite che ha portato al suo declino: la ripetitività delle trame, l'abuso degli stereotipi e il ricorso a facili sentimentalismi e a un paternalismo moralizzante, hanno favorito l'abbandono di questo genere in favore di più nuove e fresche forme letterarie. Occorre riconoscere, infatti, che al di là della caratteristica documentativa – già presente, tuttavia, nelle inchieste citate – queste opere non avevano molti altri pregi, ma soffrivano di un approccio pesante, lacrimevole e

pedantemente pedagogico, e non stupisce che siano state accantonate per favorire altre opere che, in tempi più recenti, hanno saputo trattare il delicato argomento dell'emigrazione in maniera molto più sensibile.

Bibliografia

- Ascenzi A. (2019). *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*. Pisa: ETS.
- Baldini M. (2022). *Storie sepolte nella storia. La vita derelitta dell'infanzia migrante tra inchieste, narrativa e autobiografie*. Pisa: ETS.
- Beseghi E. (2011). La mappa del tesoro. Percorsi nella letteratura per l'infanzia. In E. Beseghi, G. Grilli (Eds.), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*. Roma: Carocci.
- De Gaspari O. (1961). *Il racconto del piccolo vetraio*. Torino: Paravia.
- Di Bello G., Nuti V. (2001). *Soli per il mondo. Bambini e bambine emigranti tra Otto e Novecento*. Milano: Unicopli.
- Errico G. (1903). *Piccoli esuli d'Italia*. Firenze: Sandron.
- Santucci L. (1994). *La letteratura infantile*. Bologna: Massimo Boni.
- Sommi Picenardi G. (1902). La tratta dei piccoli italiani in Francia. *Nuova Antologia*, 332, 460-483.
- Olivieri S. (2009). *Le bambine nella Storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Zucchi J.E. (1992). *The Little Slaves of the Harp. Italian Child Street Musicians in Nineteenth Century Paris, London, New York*. Buffalo: McGill-Queen's University Press.

Bambini girovaghi e piccoli lavoratori: infanzia e lavoro tra letteratura e realtà

Susanna Barsotti

Professoressa Associata - Università degli Studi Roma Tre
susanna.barsotti@uniroma3.it

1. Bambini girovaghi: *Senza famiglia di Hector Malot*

Secondo DeMause (1983), la modalità con cui il mondo adulto si è da sempre relazionato all'infanzia è costantemente contrassegnata da caratteristiche violente, con forme, manifestazioni e intensità che variano nel tempo ma che non cessano mai di essere predominanti. Tra i fenomeni che DeMause indica come comprovanti il carattere violento del rapporto adulto/bambino vi è l'abbandono. Quando tra XII e XIV secolo sorgono i primi istituti dedicati all'infanzia abbandonata, quella dell'affidamento a orfanotrofi e brefotrofi diverrà una sorta di "abbandono istituzionalizzato", una pratica socialmente accettata che determina l'allontanamento, temporaneo o definitivo, del figlio attraverso accordi, patti, contratti o convenzioni tra genitori e altri soggetti secondo consuetudini non necessariamente codificate ma comunque vincolanti. La pratica della cessione dei figli a terzi, come forma di pagamento di debiti o come forza lavoro, caratterizza in parte il fenomeno migratorio che vede bambine e bambini impiegati nelle fabbriche europee o affidati a girovaghi e saltimbanchi per il lavoro di strada. L'immagine del bambino girovago entra nell'immaginario collettivo attraverso il racconto che ne fa Hector Malot nel suo romanzo *Senza famiglia* (1878). Lo scrittore e giornalista francese sarà tra i primi a raccontare il destino di molti bambini che vivono e lavorano a Parigi nel 1850. Rémi, il piccolo protagonista del romanzo, viene abbandonato sulla soglia di una porta a Parigi e affidato dal commissario di polizia al povero scalpellino Jérôme Barberin, che lo aveva trovato, e a sua moglie in un paesino della Francia centrale. All'età di otto anni Rémi viene ceduto dal padre adottivo, dietro compenso, a Vitalis, un ex-tenore italiano ora suonatore ambulante. Con il suo nuovo padrone Rémi inizia un viaggio che è anche percorso iniziatico e Vitalis acquisterà via via il ruolo di una guida benevola per il piccolo protagonista, una figura letteraria molto lontana da quella dei tipici padroni italiani di bambini. Di questo Malot è consapevole tanto da introdurre la figura dello spietato Garofoli, un "realistico" sfruttatore di piccoli italiani alla descrizione della cui condizione è dedicato tutto il diciassettesimo capitolo. Ritroviamo nel romanzo le stesse descrizioni degli ambienti di vita, delle modalità di sfruttamento, dei maltrattamenti subiti dai bambini che possiamo trovare anche nei documenti ufficiali: il modo

della vendita, il viaggio a piedi attraverso l'Italia verso la Francia, l'intenso sfruttamento in mestieri più o meno girovaghi o nel puro e semplice accattonaggio. Nei capitoli successivi Malot riprenderà il racconto del viaggio di Rémi che nel suo girovagare sperimenterà vari mestieri, ma che prevalentemente continuerà, dopo la morte di Vitalis, a fare il suonatore di strada, adesso insieme al nuovo compagno Mattia. La loro avventura proseguirà fino al ricongiungimento di Rémi con la sua vera famiglia, i ricchi signori Milligan. Il romanzo si chiude con Rémi, ormai adulto e padre, che ripropone per gli amici, insieme a Mattia, un ultimo spettacolo da suonatore ambulante la cui "questua" tra i presenti sarà destinata «a fondare una casa di assistenza e ricovero per i giovani suonatori ambulanti» (Malot, 1997, p. 184). Il romanzo si conclude con questo proposito e con lo spartito della canzone napoletana *Fenesta vascia*, la canzone del piccolo girovago. Il testo fu pubblicato in Francia nel 1878, ben dieci anni dopo la consegna del manoscritto all'editore, proprio per la sua forza di denuncia sociale e in particolare per la descrizione della violenza e della crudeltà esercitate da Garofoli sui piccoli italiani.

2. L'infanzia negata nelle narrazioni contemporanee

Come accadeva nei secoli precedenti, anche la contemporanea letteratura per l'infanzia continua a narrare storie di infanzie negate che, ancora oggi, sono legate a condizioni di sfruttamento del loro lavoro e vendita a terzi, oppure sono storie di violazione dei diritti previsti dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989, come l'accesso all'istruzione e il coinvolgimento nei conflitti. Nel *Diario segreto di Pollicino* con il testo di Philippe Lechermeier e le illustrazioni di Rebecca Dautremer, a pagina 19, c'è un'illustrazione che, a mio avviso, racchiude l'essenza del rapporto tra infanzia e mondo adulto e restituisce la fragilità e la forza infantili di fronte alla violenza dei grandi. Pollicino è adagiato su un tappo e appeso ad un chiodo del muro; si è addormentato ed è lì, sospeso, abbandonato, infinitamente piccolo e apparentemente fragile, dimenticato dagli altri, quasi invisibile agli occhi dei grandi. La "piccolezza straordinaria" (Bernardi, 2009) dei pollicini dei racconti per l'infanzia è tutta espressa in questa immagine; eppure, sarà proprio il piccolo protagonista a riportare a casa i fratelli sani e salvi: "la letteratura ha raccolto l'infanzia esposta e l'ha narrata, sollevandola dal destino dell'invisibilità e dell'indifferenza, e soprattutto riconoscendole la sua potenza metaforica, il mistero del suo segreto" (Bernardi, 2009, p. 56). Lo scandalo di milioni di bambini e bambine ancora oggi vittime del debito è raccontato dal romanzo di Francesco D'Adamo, *Storia di Iqbal*¹. Il libro, ispirato alla vera storia di Iqbal Masih, il ragazzo pakistano di dodici anni diventato in tutto il mondo il simbolo

1 Il meccanismo del debito ereditario di cui si parla nel romanzo, particolarmente diffuso nel Sud-Est asiatico, prevede la cessione a terzi di tanti bambini e bambine per ripagare il debito contratto dalla famiglia. Un debito che, in realtà, non verrà mai estinto portando i piccoli lavoratori alla schiavitù per cifre irrisorie.

della lotta contro lo sfruttamento del lavoro minorile, racconta la storia di Iqbal, appunto, ceduto dalla sua famiglia di contadini ridotti in miseria, in cambio del prestito di 26 dollari. Per ripagare il debito il protagonista è costretto a lavorare in una tessitura di tappeti dall'alba al tramonto, incatenato al telaio, in condizioni disumane come tanti altri bambini nei paesi più poveri del mondo. Iqbal, però, troverà la forza di ribellarsi, di far arrestare il suo padrone, di denunciare la "mafia dei tappeti", contribuendo a liberare centinaia di altri piccoli schiavi. Quella stessa mafia che il giorno di Pasqua del 1995, a Muritke, un villaggio del Pakistan a trenta chilometri da Lahore lo assassinerà, all'età di quattordici anni.

Un'infanzia perduta quella raccontata da D'Adamo, così come perduta è l'infanzia del protagonista dell'albo illustrato *Akim corre* (2012), edito dalla Babalibri, che affronta il tema dei rifugiati e, in particolare, dei bambini rifugiati e per questo pubblicato con il logo di Amnesty International sulla quarta di copertina². Si tratta di un libro che presenta la convivenza di forme testuali diverse, un albo illustrato, un *silent book* e un *graphic novel*: un albo illustrato per la stretta collaborazione tra testo e immagine, un *silent book* poiché le parti di testo sono nettamente minori rispetto alle tavole illustrate le quali narrano la storia senza l'uso delle parole, lasciando al lettore l'elaborazione del racconto, un *graphic novel* perché ha alcune delle caratteristiche del romanzo a fumetti, anche nel tratto del disegno e nei toni di parti della narrazione. In *Akim corre* le pagine del libro si aprono anche alla contaminazione con il cinema; immagini e testo, prive di una qualunque gerarchia, concorrono in perfetta simbiosi alla costruzione di un particolarissimo "film di carta" da leggere come un romanzo, da sfogliare e guardare come un *picture book*. Il protagonista della storia, ancora un pollicino dei nostri giorni, è costretto ad abbandonare il gioco insieme agli amici per la violenza del mondo adulto e non è un caso che la storia si apra proprio con questo segnale: il gioco è parte costitutiva dell'infanzia, serve alla crescita e alla conoscenza del mondo e degli altri, fermare il gioco significa spezzare l'infanzia. Un'esplosione in lontananza avverte il lettore che è arrivata la guerra: "Nel villaggio di Akim la guerra sembra lontana. Akim gioca tranquillamente con le barchette e con gli altri bambini sulla riva del fiume Kuma. Un giorno, sul finire del pomeriggio, un rumore secco e dei colpi violenti risuonano nel cielo. Il rombo diventa sempre più potente" (Dubois, 2012, senza indicazione di pagina). I giochi sono abbandonati sulla riva del fiume e la corsa di Akim ha inizio. Il lettore è l'osservatore di una scena, del racconto per immagini del viaggio di Akim nell'orrore della guerra, nel dolore della perdita. La storia di Akim è la storia di tanti bambini nei territori martoriati dalle guerre, le immagini sono quelle che ogni bambino vede durante i telegiornali; l'albo illustrato narra lo strazio e il dolore, la disperazione e la morte, ma lo fa dalla distanza di sicurezza del racconto, attraverso la mediazione metaforica, lo fa da quello spazio simbolico che offre le parole per dirlo.

2 Nel 2006 Amnesty International aveva lanciato una campagna dal nome "Invisibili", proprio sui diritti dei minori migranti.

La negazione del diritto all'istruzione, sancito per tutti i bambini e le bambine del mondo, di cui sono vittime in particolar modo le bambine, è poi il tema del racconto autobiografico di Malala Yousafzai, *Io sono Malala. La mia battaglia per la libertà e l'istruzione delle donne*. La storia di Malala è nota e la sua autobiografia è divenuta spunto anche per un recente albo illustrato³ nato per raccontare la storia della ragazza pakistana ad un pubblico di bambine e bambini più piccoli: "Quando nacqui, la gente del mio villaggio commiserò mia madre e nessuno si congratulò con mio padre. [...] Ma ero una bambina venuta alla luce in un paese in cui, quando nasce un maschio, tutti escono in strada e sparano in aria, mentre le femmine vengono nascoste dietro una tenda, perché già si sa che nella vita il loro ruolo sarà semplicemente quello di far da mangiare e mettere al mondo figli" (Yousafzai, 2013, p. 17).

Iqbal, Akim, Malala, Adila: bambini e bambine reali o immaginati protagonisti di una letteratura che, oggi come ieri, si fa narrazione di un'infanzia negata nello sfruttamento del lavoro.

Bibliografia

- Agamben G. (2000). *Infanzia e storia*. Torino: Einaudi.
- Bernardi M. (2009). *Infanzia e metafore letterarie. Orfanezza e diversità nella circolarità*
- D'Adamo F. (2001). *Storia di Iqbal*. Trieste: Edizioni EL.
- DeMause L. (Ed.). (1974). *The history of childhood*. New York: The Psychohistory Press (trad. it. *Storia dell'infanzia*, Emme Edizioni, Milano, 1983).
- Dubois C.K. (2012). *Akim court*. Paris: L'école des loisirs (trad. it. *Akim corre*, Babalibri, Milano, 2014).
- Lechermeier Ph., Dautremer R. (2009). *Le journal secret du petit poucet*. Paris: Gautier-Languereau (trad. it. *Il diario segreto di Pollicino*, Rizzoli, Milano, 2017).
- Malot H. (1997). *Senza famiglia*. Milano: Feltrinelli (ed. or. *Sans famille*, 1878). *dell'immaginario*. Bologna: Bononia University Press.
- Yousafzai M., Lamb C. (2013). *I am Malala: The Story of the Girl Who Stood Up for Education and was Shot by the Taliban*. London: Weidenfeld & Nicolson, New York: Little, Brown and Company. (trad. it. *Io sono Malala. La mia battaglia per la libertà e l'istruzione delle donne*, Garzanti, Milano, 2013).

3 Si fa riferimento all'albo illustrato di Fulvia Degl'Innocenti e Anna Forlati *Io sono Adila. Storia illustrata di Malala Yousafzai*, pubblicato da Settenove, nel 2015.

Il bambino “che non lo era”.

Rappresentazioni del lavoro nella letteratura per l’infanzia, dai tempi moderni alla condizione postmoderna

Stefania Carioli

*Professoressa a contratto - Università degli Studi di Urbino, Università degli Studi di Bologna
stefania.carioli@uniurb.it | stefania.carioli@unibo.it*

1. Introduzione

Dall’alienante ripetitività della catena di montaggio dei tempi moderni, alla precarietà della condizione postmoderna, la rappresentazione del tema del lavoro – o della sua mancanza – nella letteratura per l’infanzia si rivela frequentemente critica o condanna della società adulta. Obiettivo del contributo è quello di esplorare alcune opere, emblematiche di questa prospettiva, che svelano rappresentazioni anamorfiche di un certo tempo, celano o mettono in luce nella struttura della metafora multimodale satiriche caricature dei rapporti di potere tra l’individuo e i meccanismi sociali, denunciando le conseguenze inaccettabili, e pertanto rese invisibili, sull’infanzia.

Le riflessioni finali lasciano aperti gli interrogativi che una letteratura come quella menzionata può suscitare in merito ai suoi potenziali lettori e alle aspettative nei confronti di essa.

2. L’alienazione dei “Tempi moderni”

Nel 1946, sulle orme del film muto di Charlie Chaplin *Tempi moderni*, viene pubblicato *The bear that wasn’t*, albo illustrato in cui l’autore, Frank Tashlin, dipinge una parodia dell’ottusità del sistema; mostra la ripetitività delle costrizioni di una società-fabbrica; racconta dell’allontanamento dell’individuo dalla parte più istintiva e naturale di se stesso. Il protagonista è un orso che capita, suo malgrado, in una situazione al limite del paradossale: uscito dal letargo, si ritrova all’interno di una fabbrica, dove nessuno lo riconosce per quello che è in realtà, ovvero sia un orso, ma come “solo un babbeo col cappotto di pelliccia e la barba da tagliare”, che sta cercando un *escamotage* per non lavorare. A un certo punto della storia, l’orso “che non lo era” sembrerebbe soccombere ai martellanti condizionamenti intorno a lui e al sentirsi ripetere da tutti la stessa cosa, tant’è che cede, lavorando per un periodo alla catena di montaggio insieme agli altri operai.

Circa vent’anni dopo, *The bear that wasn’t* è stato trasposto in un film d’animazione (1967), che ha esaltato i tratti caricaturali dei personaggi, pur mantenendosi fedele al senso della storia originale di Tashlin. Il video aggiunge alle parole scritte e alle illustrazioni ulteriori modalità espressive (movimento, audio, sonoro, voce narrante) che esaltano le caratteristiche satiriche e caricaturali dei personaggi presenti nell’albo illustrato.

3. Forme testuali che narrano la precarietà del Postmoderno

Publicata a partire dagli ultimi decenni del Novecento, questa letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza presenta, fra le caratteristiche più identificative, abbandono delle ambientazioni idilliache con introduzione della precarietà e delle contraddizioni del mondo contemporaneo che fanno da cornice alla vita dei giovani lettori (Dresang, 1997a, 1997b); apertura a tratti realistici e a temi forti o spesso considerati tabù (Carioli, 2023) e, con riferimento al tema in discussione, implicazioni socialmente marginalizzanti, come la disoccupazione, la miseria, la povertà. Non estranea a questa apertura, l'influenza dei media elettronico e digitale (Carioli, 2023; Dresang, 1997a; Goldstone, Labbo, 2004), e la rottura della linea di demarcazione adultità/infanzia, di cui parla Neil Postman (1982) con riferimento al *mass medium* televisivo.

In *Fly Away Home* (1991), Eve Bunting racconta di povertà e di *homeless*, in una storia in cui un bambino e suo padre, senza un'occupazione fissa né uno stipendio sufficiente, vivono in un aeroporto, come altre persone senz'altro, cercando di confondersi tra la folla dei passeggeri per non farsi notare. La prospettiva assunta nella narrazione è quella del bambino, adultizzato dagli eventi avversi e da una società che non è a misura né dei più deboli né dell'infanzia.

Anche in *Voices in the park* (1998), Anthony Browne dà voce alla condizione dell'adulto disoccupato e alla resilienza dell'infanzia (Dresang, 1997b), in un'ambigua inversione di ruoli che fa riflettere circa il reale riconoscimento di quest'ultima.

Fra i protagonisti di questo albo illustrato paradigmatico del "subgenre" postmoderno (Goldstone, Labbo, 2004), per la sua multiprospettività (Carioli, 2023) figura un padre, depresso e preoccupato perché ha perso il lavoro. L'infanzia letteraria è qui rappresentata dalla figlia Smudge, da cui il protagonista adulto, concentrato solo sulle proprie preoccupazioni, riceve incondizionate prove di affetto. Anche il giornale che sta leggendo per cercare un'offerta di lavoro non gli offre soluzioni, ma il racconto di una quotidiana, comune disperazione. L'albo presenta, da un lato, adulti chiusi, concentrati su se stessi, in perenne crisi genitoriale e incapaci di riconoscere i bambini come tali. Dall'altro, un'infanzia che mostra la sua incredibile forza, pur in un mondo che continua, a dispetto della superficialità e delle apparenze, a essere adultocentrico.

Se il realismo è caratteristica di alcuni albi postmoderni, in *We Are All in the Dumps with Jack and Guy* (1993), di Maurice Sendak, si fa vera e propria denuncia dei mali della società contemporanea e della violenza subita dai bambini. Nel paesaggio urbano raccontato da Sendak, i bambini sono rappresentati come rifiuti in una discarica, orfani *homeless* che trovano riparo in scatole di cartone, e che si coprono con le pagine dei giornali, abbandonati a se stessi fra i relitti della cosiddetta società civile, trascurati e preda delle forze del male. La trama verbale è solo trampolino di lancio della storia. Le parole, frammentate tra i fumetti e i titoli dei giornali, talvolta riprendono e confermano le illustrazioni, talaltra le contraddicono: il testo leggibile sui giornali stracciati che fanno da riparo o da vestiario agli emar-

ginati, ad esempio, in certi casi funge da commento corale alle scene di degrado urbano, squallore e desolazione in cui si svolge l'azione; altre volte è con esse in contraddizione, speculare metafora delle contraddizioni di una società consumista, che ignora la miseria dei piccoli diseredati (Dresang, 1997b).

L'asprezza di questa sferzante e controversa narrazione, mai pubblicata in Italia, ricorda le descrizioni dickensiane della Londra ottocentesca, affollata da bambini costretti al guadagno, per strada, nelle fabbriche, come spazzacamini nelle case.

Nelle vesti di un albo illustrato per l'infanzia, si tratta di un'opera di straordinaria complessità, strutturata attorno a due tradizionali testi in rima – “We are all in the Dumps” e “Jack and Guy” – che presenta al proprio interno tutti i riferimenti al mondo artistico e biografico del suo autore: dalla passione per la musica classica, all'ombra incombente dell'Olocausto, all'arte poetica di William Blake, una delle stelle guida di questa impresa narrativa: i derelitti di Sendak, che abitano i desolati perimetri della metropoli, sono discendenti dei ragazzini trascinati in ambienti miserabili e malsani dei *Canti dell'innocenza e dell'esperienza*.

La prima doppia tavola di apertura introduce subito al complesso dei personaggi bambini in difficoltà, calvi di malattia e nudi di miseria, sotto una triste luna piena dal volto umano e al contesto messo in discussione la città, la “civiltà”, se vogliamo, che compare proiettata sullo sfondo, nei suoi edifici simbolo, trasformati poi in torri che ricordano i campi di sterminio e le ciminiere dei forni crematori dell'Olocausto. Il personaggio principale è un bambino nero, raffigurato piangente e nudo, tranne che per un panno bianco e sdrucito. Il piccolo viene spesso rappresentato implorante, con le braccia tese, mentre pronuncia la parola «Aiuto?» con tono interrogativo.

Ciononostante, alla fine, alcuni di questi orfani e vittime di un mondo dolorosamente materialista e ipocrita viene salvato ancora una volta dalla propria resilienza e innocenza (Dresang, 1997b). La deposizione del bambino nero dalla luna e l'immagine finale di lui che si riposa tra le braccia di Jack chiude l'albo.

In un'intervista (1993) rilasciata all'indomani dell'uscita di questo albo illustrato, a chi gli faceva notare che si tratta di un albo molto triste e doloroso, Sendak rispondeva che è la vita reale ad avere venature estremamente tristi: come sarebbe possibile, dunque, escludere la tristezza dalla quotidianità? Affermava inoltre la sensazione che, per difendersi, i bambini abbiano bisogno di verità. Quindi, accanto a tanti altri libri, è importante che ci sia spazio anche per libri che sono forse più seri e impegnativi, perché tentano di offrire risposte a un livello diverso, di fame emotiva. Proseguiva raccontando che, grazie al suo ruolo di scrittore, per anni ha avuto un filo di comunicazione diretta con i bambini, li ha ascoltati. Le loro lettere sono così crude e commuoventi, pongono interrogativi così incredibilmente personali, che portano a domandarsi: perché chiedono ad altri e non ai loro genitori la risposta? Forse, osservava Sendak, semplicemente perché non possono porre queste domande agli adulti che li circondano: domande che hanno a che fare con la vita e con la morte, con il sesso e con l'identità, con la tristezza e con la felicità, con l'amore.

4. Riflessioni finali

Una letteratura come quella menzionata continua ad alimentare alcune delle riflessioni più significative in corso tra i critici della letteratura per l'infanzia.

Innanzitutto, la questione del pubblico: a chi è destinata? Ai bambini? Agli adulti? O ancora, si tratta di libri da leggere ai bambini solo in presenza di un adulto che possa mediarne il messaggio?

Mutate le circostanze, albi come quelli menzionati interrogano circa le aspettative sulla letteratura per l'infanzia, circa l'inclusione (o l'esclusione) di temi considerati inappropriati.

Bibliografia

- Carioli S. (2023). *Connessioni. Viaggio tra le narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza sull'onda trasformativa del digitale*. Milano: FrancoAngeli.
- Clement L.D. (2013). On Beyond Z: The Visual Imagination and Postmodern Children's Picture Books. In I. Medina Barco (Ed.), *Literature and Interacts: Critical Essays* (pp. 53-78). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Dresang E.T. (1997a). Influence of the digital environment on literature for youth: Radical change in the handheld book. *Library Trends*, The Board of Trustees, University of Illinois, 45 (4), 639-663.
- Dresang E.T. (1997b). The Resilient Child in Contemporary Children's Literature: Surviving Personal Violence. *Children's Literature Association Quarterly*, 22 (3), 133-141. doi:10.1353/chq.0.1091
- Goldstone B.P., Labbo L.D. (2004). The postmodern picture book: A new subgenre. *Language Arts*, 81 (3), 196-204.
- Postman N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte Press (trad. it. La scomparsa dell'infanzia. Roma: Armando).

Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza

- Browne A. (1998). *Voices in the park*. London: Picture Corgi Books.
- Browne A. (2017). *Voci nel parco*. Monselice (PD): Camelozampa.
- Bunting E. (1991). *Fly Away Home*. New York: Clarion Books.
- Sendak M. (1993). *We Are All in the Dumps with Jack and Guy: Two Nursery Rhymes with Pictures*. New York: Harper Collins.
- Tashlin F. (1946). *The bear that wasn't*. London: John Murray.
- Tashlin F. (2011). *L'orso che non lo era*. Roma: Donzelli editore.

Video

- Chuck J., regia di, (1967). *The bear that wasn't*. <https://youtu.be/AW6EIUx9Ui4>
- Maurice Sendak interview (1993). <https://youtu.be/cGmCM6BBo0o>

Ci sono un inglese, un francese e un italiano...

Tre albi illustrati per spiegare il lavoro del cinema ai bambini (1950-1972)

Damiano Felini

Professore Associato - Università degli Studi di Parma
damiano.felini@unipr.it

Tra i diversi modi che si possono usare per spiegare il cinema ai bambini, uno dei meno praticati è certamente quello che fa uso di libri, in particolare di libri illustrati.

Di quali libri parliamo? Facciamo riferimento a quel settore editoriale che va generalmente sotto il nome di “non fiction”, per distinguerlo, da un lato dai libri di narrativa e, dall’altro, dai libri scolastici di testo. Se la differenza con la narrativa è evidente, meno scontato è lo scarto con la seconda categoria. Di solito le si distingue per il calore e la capacità di coinvolgimento: mentre i manuali scolastici hanno uno scopo puramente informativo, quelli di non fiction per ragazzi tendono a trasmettere – a seconda dell’argomento – l’eccitazione per le scoperte scientifiche, il clima di un’epoca o l’individualità peculiare di un personaggio storico (Mascia, 2021, p. 23).

Alla categoria della non fiction appartengono tre libri, risalenti a un arco temporale relativamente ristretto, che, nella forma dell’albo illustrato, hanno tutti lo scopo di spiegare il cinema ai bambini: come nasce un film, quali tecnologie vi sono implicate, quale sia il linguaggio del film e così via. La cosa curiosa (ma non troppo) che distingue i tre libri di cui faremo oggetto nel presente articolo non è tanto la triplice provenienza, quanto il fatto che, se analizzati con le categorie della media education, rivelano intenzionalità pedagogiche del tutto differenti. Stesso argomento, cioè, stesso periodo storico, stesso pubblico, ma diversa pedagogia sottostante.

Procedendo in ordine cronologico, cominciamo con la Gran Bretagna, da cui proviene il bel libretto firmato da tale John Maddison per le edizioni Penguin (Maddison, 1950). Si tratta di *Living Pictures*, ben collocato in una vasta collana economica (la “Puffin Picture Books”, con ben 89 titoli già presenti alla pubblicazione di questo), orientata a spiegare, in ciascuna uscita, alcuni oggetti del mondo circostante o alcune attività umane: i treni, i francobolli, la lavorazione del ferro e così via. Il libro a cui qui ci accostiamo consta di 32 pagine interamente e riccamente illustrate a colori. Il libro è interamente (e modernamente) tutto costruito sul continuo rimando tra immagini e testo scritto. Cosa possiamo notare? Raccontare la tecnologia non è semplice, ma qui gli autori (Maddison, ma anche

i disegnatori) si affidano alla lunga tradizione dell'iconologia didattica. Creano, cioè, un efficace mix di testi dal linguaggio semplice ma preciso e di immagini, disegnate più che fotografiche, che si avvalgono di tutti gli stratagemmi più tipici di quelle specificamente create per un uso didattico, nella tradizione dell'*Orbis sensualium pictus* di Comenio (1658) o dell'*Encyclopédie* di Diderot e D'Alembert (1751-1772): ci sono gli "spaccati" che mostrano l'interno della cinepresa, per esempio, come se un lato fosse di vetro; ci sono disegni "esplosi", per mostrare separatamente le parti che compongono un meccanismo complesso; le proporzioni tra gli oggetti non sono sempre rispettate, poiché dettagli importanti sono ingranditi e dettagli secondari rimpiccioliti o addirittura rimossi; piccoli numeri connettono il testo alle immagini, per aiutare il lettore a ritrovare i dettagli che sono via via spiegati nel testo; i vari passaggi di un processo sono raffigurati separatamente, un passo alla volta, per renderli più chiari (v. Fig. 1). In questo modo, il libro di Maddison ripercorre la realizzazione di un film attraverso tutti gli strumenti che vi sono impiegati, dalla cinepresa al proiettore, passando per la registrazione del sonoro, le macchine per gli effetti speciali, le tecniche dell'animazione, l'organizzazione di uno studio di ripresa o il montaggio. Cosa ricaviamo da questa analisi? Che in questo libro, il film è primariamente un fatto tecnico: non si parla di cinema come linguaggio, né come fatto sociale, né tanto meno come arte. Il cinema è una tecnica e si fa con precisi strumenti tecnici. È una certa idea di media education, evidentemente, peraltro già un po' superata in quegli anni proprio dai teorici inglesi (Greiner, 1955): un'idea che vede i media solo come ritrovati tecnologici e che, come tali, debbono essere conosciuti.

Di tutt'altro tenore è il volumetto francese *Philippe et Brigitte cinéastes* (Vallet, 1958), pubblicato nell'occasione di una vasta iniziativa di curricolarizzazione dell'educazione al cinema voluta dalla Federazione nazionale delle scuole cattoliche a seguito dell'enciclica *Miranda Prorsus* (1957) di papa Pio XII, un'iniziativa che coinvolse migliaia di allievi e che venne abbondantemente sussidiata con testi scolastici per i vari gradi scolastici da un'équipe coordinata dal padre marista fr. Antoine Vallet. Il libro per i bambini più piccoli, quelli della scuola elementare, è appunto quello che qui vorremmo analizzare. A differenza del precedente albo inglese, raccontato dal classico narratore onnisciente, qui il narratore è costituito dai due bambini eponimi, che fingono di compiere una visita a uno studio cinematografico e di raccontare quel che vedono ai loro coetanei. Senonché solo la prima, e più breve, parte del libro è dedicata alle tecniche di realizzazione dei film, dato che l'ampia seconda parte è destinata alla spiegazione del linguaggio filmico. Il punto di partenza è legato ai linguaggi che l'uomo utilizza, che vengono sintetizzati in tre soltanto: quello orale, quello scritto e quello cinematografico. Così facendo, si arriva facilmente agli elementi della grammatica filmica: i piani e gli angoli di ripresa (v. Fig. 2), i movimenti di macchina, i modi del montaggio e così via.

È qui evidente un secondo modo di intendere la media education: la semiotica ha fatto il suo ingresso tra le scienze della cultura e i messaggi del cinema possono essere considerati testi al cui linguaggio alfabetizzare le giovani generazioni. Così facendo, diventa possibile, ed anzi auspicabile, introdurre la conoscenza dei mes-

saggi audiovisivi nel *parterre* delle discipline scolastiche, anticipando il proprio di quello che sarà, qualche anno dopo, l'approccio della media literacy (Felini, 2004).

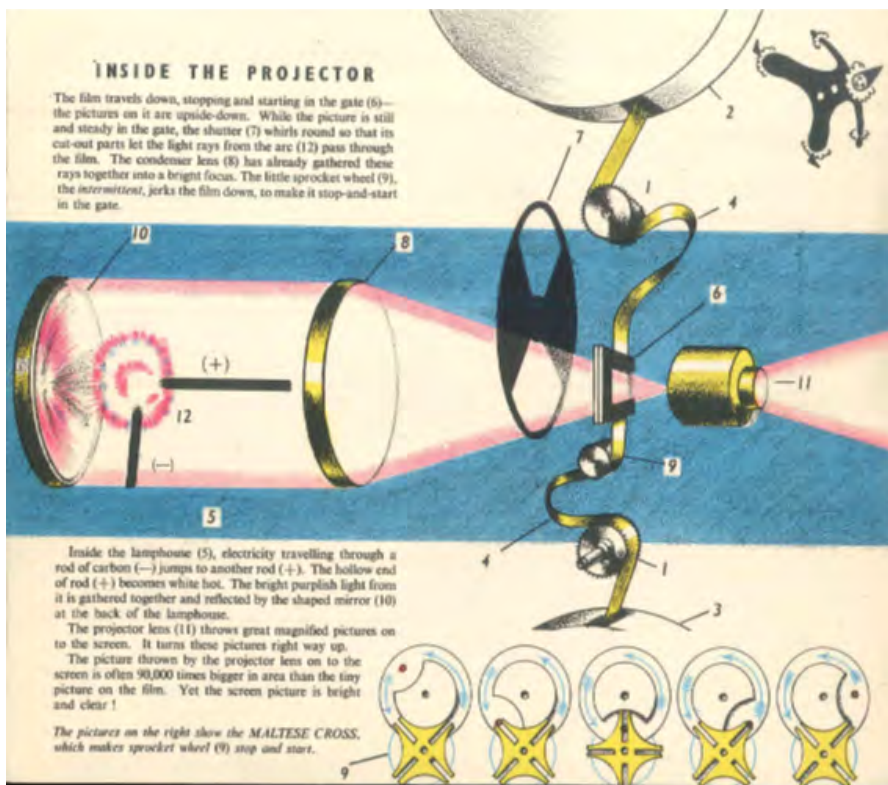


Fig. 1: J. Maddison, *Living Pictures*: esempio di pagina illustrata

LES PLANS PAR RAPPORT AUX PERSONNAGES

1. PLAN MOYEN : personnages vus et entendus dans le décor.



2. PLAN AMÉRICAIN : personnages vus de plus près et occupés à quelque chose.

Ces deux sortes de plans (américain et moyen) présentent les personnages ou les débouchent de leur décor.

22



3. INSERT : très gros plan d'un objet ou d'une partie de cet objet.



Fig. 2: *Philippe et Brigitte* cinéastes: esempio di pagina dedicata alla grammatica audiovisiva

Una terza e ancor diversa forma di media education si ha nel libro italiano pubblicato da Giovanni Belgrano all'inizio degli anni Settanta (Belgrano, 1972). L'Autore era un direttore didattico che partecipava, proprio in quegli anni, alle esperienze di film making che la Cooperativa di Monte Olimpino (Como), messa in piedi da Marcello Piccardo e Bruno Munari, stava portando avanti nelle scuole del comprensorio. Belgrano promosse tali esperienze anche nelle sezioni differenziali che dipendevano dalla sua Direzione didattica. Si può notare, peraltro, che la sua competenza in materia venne riconosciuta nel momento in cui, qualche anno dopo, il Ministero costituì la commissione per la stesura dei nuovi programmi per la scuola elementare (1985), della quale Belgrano fece parte proprio per le parti legate all'educazione musicale e all'educazione all'immagine. Il libro *Facciamo subito un film* uscì per le edizioni Emme, nota casa editrice di testi per ragazzi, con il layout di Bruno Munari e venne poi tradotto in inglese, francese, spagnolo e tedesco. Facendo tesoro dell'esperienza della Cooperativa e di quella sensibilità attivistico-freinetiana che molto puntava sulla produzione di testi da parte dei bambini, il libro – in robusta edizione cartonata – suggeriva ai più piccoli come realizzare da sé un film cortometraggio. In quegli anni, infatti, un'esperienza del genere cominciava a essere facilmente attuabile grazie alla facilità d'uso e alla relativa economicità della tecnologia del Super8. Su queste basi, il libro di Belgrano partiva da alcuni semplici esercizi per far capire le modalità d'inquadratura, e poi

passava a insegnare come si sceglie il soggetto e si stende una sceneggiatura, come si riprendono le scene e come si fa il montaggio della pellicola (v. Fig. 3). In questo modo – tutto da sé – il bambino poteva diventare autore e regista egli stesso, dando vita a una terza forma di media education, oggi particolarmente in voga, secondo la quale è realizzando un testo mediale che si possono comprendere i media stessi.



Fig. 3: G. Belgrano, *Facciamo subito un film*: esempio di pagina dedicata alla fase di ripresa di un film

Questa rapida carrellata sui tre libri ha voluto mostrare come si possa raccontare diversamente lo stesso oggetto – il cinema – ai bambini grosso modo dagli 8 ai 12-13 anni. Tre modi diversi che possiamo ricondurre a tre diverse concezioni e finalità della media education: a) comprendere il funzionamento dell'attrezzatura tecnologica che permette di realizzare i film per il grande schermo; b) “leggere” i film, avendone studiato la grammatica specifica, fatta di convenzioni sintattiche e stilistiche peculiari; c) costruire da sé un proprio prodotto audiovisivo, sperimentando dunque in prima persona codici, convenzioni e generi.

Bibliografia

- Belgrano G. (1972). *Facciamo subito un film*. Milano: Emme.
- Felini D. (2004). L'educazione ai media negli Stati Uniti: l'approccio della media literacy. In Id. *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi* (pp. 97-142). Brescia: La Scuola.
- Greiner G. (1955). *Teaching Film. A Guide to Classroom Method*. London: British Film Institute.
- Maddison J. (1950). *Living Pictures*. London: Penguin Books.
- Mascia T. (2021). Sviluppi della letteratura scientifica giovanile e prospettive attuali. *Pagine Giovani*, 45(178-179 N.S.), 22-27.
- Vallet A. (Ed.). (1958). *Philippe et Brigitte cinéastes*. Paris: Ligel.

Sfruttamento, migrazione, giustizia sociale. Il lavoro negli albi di Armin Greder

Ilaria Filograsso

*Professoressa Ordinaria - Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara
i.filograsso@unich.it*

Gli albi illustrati di Armin Greder, fumettista, graphic designer e illustratore, sono concepiti come “manifesti” che chiedono al lettore di prendere posizione su questioni attuali, difficili, persino “indicibili”, di dare voce al silenzio che accompagna il lutto e la disperazione, eludendo tuttavia schematismi rassicuranti e semplificazioni emotive, rintracciando piuttosto nei “cunicoli della narrazione” quelle “sfumature che sono il sintomo della profondità”, per citare Walter Siti (2021, p. 167).

Quando utilizziamo le immagini non guardiamo mai a una cosa, ma guardiamo sempre alla relazione tra la cosa e noi stessi (Berger, 2015). Gli albi di Greder intendono innanzitutto tematizzare questa relazione: osservatore e osservato, noi e gli altri, Nord e Sud del mondo, stranieri e nativi, vittime e carnefici: opposizioni binarie indagate nella porosità del confine che ne separa i termini e che autorizza legittimi attraversamenti.

Attingendo dai suoi artisti di riferimento, Goya, Käthe Kollwitz e Honoré Daumier, un'idea di arte come pratica corrosiva di satira politica, Greder sembra far ruotare le sue opere più note, da *L'isola* a *Mediterraneo* fino al più recente *L'eredità*, intorno a una priorità assoluta: raccontare il mondo nelle sue derive più disumane e portare il lettore a *pensare vedendo*.

Il compito del pensiero che problematizza infatti – dice Luigina Mortari citando Foucault – è quello di “rendere visibile ciò che visibile è” ma che tendiamo a non vedere (Mortari, 2008, p. 23).

Il lettore sperimenta il disagio dell'alterità, ne assume lo sguardo e la soggettività, collega gli indizi visivi e testuali e li contestualizza fino a percepire una realtà profondamente interconnessa, attivando risorse culturali ed intertestuali necessarie per esplorare la complessità di opere altamente sfidanti, nelle quali lo spessore civile delle tematiche prescelte è esaltato dalle risposte controfattuali del discorso estetico.

Nel quadro della “ristrutturazione macroscopica” e utopica (Beauvais, 2015) della realtà proposta da Greder, è senza dubbio centrale la questione economica, esaminata sotto la lente del depauperamento etico e delle derive iper-utilitaristiche del contesto neoliberista.

Se il lavoro è l'uomo, riflette G. Fofi nella post-fazione di *Work* (2014) – abbecedario postmoderno, che associa a ogni lettera un mestiere del presente o del

passato – cosa diventa l’uomo quando il lavoro non ha più il senso di una prova e di una crescita, di espressione di talenti e di contributo al bene comune, di partecipazione a una comunità e di assunzione di una responsabilità? Il libro presenta una raccolta di istantanee indipendenti in cui il rapporto tra testo e immagini non è meno importante che negli albi tradizionali, reso attraverso una relazione molto più compressa: ogni tavola è isolata, porta i segni di una potenza iconografica trattenuta, ma pronta a deflagrare nel pensiero dei lettori, spinti a visualizzare nei disegni a inchiostro in bianco e nero, nell’ironia delle inquadrature e dei dettagli e nell’uso parco del colore, il contrasto tra ciò che si è e ciò che si fa, tra identità, sostanza e apparenza.

Nelle immagini più incisive il lettore è invitato a guardare il mondo con gli occhi dei lavoratori, o è a sua volta scrutato dai bizzarri professionisti della contemporaneità – il lavavetri spaurito, la wedding planner alla moda, la questuante così prossima nell’aspetto al cetto medio, l’estetista perplessa – riflesso come in uno specchio che lascia trasparire disagio, finta allegria, disorientamento: ritratti che spingono a dubitare, a non “fidarsi degli occhi” e delle prime impressioni.

All’isolamento esasperato delle professioni, tasselli mercificati al servizio del circuito produttivistico, corrisponde lo smarrimento del significato trasformativo ed evolutivo del lavoro come processo di piena autorealizzazione, non ispirato a criteri valoriali autoreferenziali ma connotato da relazioni intersoggettive orientate a favorire la fioritura umana di ciascuno (d’Aniello, 2020).

In questa direzione, l’illustrazione che sintetizza icasticamente la condizione del lavoro contemporaneo secondo Greder è in un altro abbecedario illustrato del 2015, *Italia A/Z*, accompagnato dalle didascalie di Fofi: un industriale adagiato in carrozza che fuma il sigaro, spinto dalla fatica di molti piccoli uomini dalle fatiche appena accennate, quasi schiacciati e ricacciati indietro dall’impresa. Il lavoro o non c’è più o è diversamente sfruttato e il lavoratore ha ancor meno diritti che in passato. La distanza tra chi ha troppo e chi non ha niente si è fatta immensa, e continua a crescere anche nei confini della *gig economy*.

In questo albo risuona la medesima amarezza disperata de *L’isola* (2007), una *reductio ad absurdum* di ciò che può accadere quando gli individui scompaiono dietro al pensiero unico, alla coesione massificante, laddove è violentemente scavata quella distanza – ben chiarita da Amartya Sen (2002) – tra noncuranza economica e considerazioni etiche, risultato sociale del comportamento umano e massimizzazione dell’interesse individuale.

All’arrivo di un naufrago inerme, la comunità locale reagisce chiudendosi nel sospetto e alimentando paure incontrollate. Solo il pescatore – pura voce, figura emblematicamente non rappresentata – suggerisce di offrire un lavoro al naufrago, primo strumento di integrazione e accoglienza possibile, ma l’iniziativa è scongiurata dagli isolani in virtù della stessa alterità del migrante: troppo piccolo, debole, incapace. Il lettore, invece, è portato a fondere il proprio punto di vista con quello del naufrago, dando luogo a due livelli di consapevolezza politica. Ad un livello superficiale, l’albo sollecita l’indignazione per il sistema asfittico e autoreferenziale dell’isola. Più sottilmente, da una prospettiva critica eteronormativa, il bambino

lettore è spinto dal testo a percepire l'arrivo del migrante nella terra straniera come una ricapitolazione del passaggio dall'infanzia libera all'isola solidamente regolata, ermetica e costrittiva della società adulta.

In *Diamanti* (2020), in particolare, l'asse della narrazione ruota ancora intorno al contrasto tra rigidità adulte – che si declinano nell'ottusità e nella impermeabilità delle barriere etno-nazionali oltre che nella logica del profitto continuo – e infanzia “pensante”: il racconto, iniziato con il silenzio di una madre reticente di fronte all'interrogativo scomodo della figlia sull'origine delle pietre che la prima indossa con fierezza, si conclude con il ritorno alla veglia di una bambina che in un sogno realissimo, in un'atmosfera oscura che ricorda il Goya delle *Pitture nere* e che si impregna “gassosa” in pagine dense e vischiose, *ha saputo vedere* l'incubo taciuto dell'opulenza dei pochi alimentata dallo sfruttamento del lavoro di migliaia di schiavi moderni.

L'appello alla responsabilità collettiva, ad un'economia civile ispirata a un umanesimo pluridimensionale, torna nel più recente albo *L'eredità* (2021), prospettando una visione alternativa all'etica funzionalista, un'idea del lavoro radicata nella e per la coesione sociale. Alla morte di un industriale e dopo il suo funerale, svolto in presenza dei rappresentanti di ogni potere immaginabile, gli eredi discutono di sviluppo ed espansione, modernizzazione e progetti offshore, margini di profitto e Virgin Islands. Ma l'arrivo della sorella scombina ogni piano. La donna ha viaggiato e visto il mondo, è l'aliena, la straniera che invita a ri-pensare la visione proiettiva del patriarca. I fratelli le voltano letteralmente le spalle. “Qual è il problema?” (p. 12) domanda uno degli eredi. Greder decide di rispondere al quesito: nelle 11 doppie pagine successive prive di cornice, con le sue linee scure di pastello e matita, rende visibile e materico un ambiente mostruoso e distopico, presente e futuro, tra ciminiere che eruttano fumo e gas, spiagge disseminate di plastica, pescherecci che devastano il fondale marino, greggi che vagano in cerca di riparo mentre il fuoco divampa all'orizzonte. L'immagine conclusiva del bambino, che indossa una maschera antigas in un'atmosfera densa di fumi, mentre cerca di giocare con un giocattolo telecomandato, offre una risonanza cinicamente profetica alle ultime parole dell'industriale morente: “Tutto questo presto sarà vostro” (p. 2). Un albo in cui la polisemia dei significanti (le parole “società”, “eredità”, “sviluppo” nel loro ambiguo significato – individualistico e utilitaristico oppure collettivo ed ecologico, economico e mercantilistico oppure olistico/umano) è messa al servizio della capacità di sguardo euristico del lettore, perché lo spettacolo presente e futuro del degrado planetario possa stimolare la creazione di *un nuovo pensiero e di nuove azioni*.

Inventare mondi, vivere altrimenti il proprio tempo è parte del lavoro politico ed educativo, spiega Luigina Mortari (2008, pp. 28-29), è lavoro riflessivo sull'esperienza e sul linguaggio, azzardo creativo che libera le parole logorate da un uso non riflessivo e trova parole sorgive di senso impreveduto promuovendo quell'educazione – scomoda e poco lineare – al *disvelamento*, che percorre le commistioni, le zone grigie, le contraddizioni dell'essere cittadini terrestri oggi (Tramma, 2015).

Bibliografia

- Beauvais C. (2015). *The Mighty Child: Time and Power in Children's Literature*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Berger J. (2015). *Modi di vedere*. Torino: Bollati Boringhieri.
- D'Aniello F. (2020). Oltre la razionalità neolibera al lavoro. *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(2), 92-111.
- Fofi G., Greder A. (2015). *Italia A/Z. L'Italia in 26 lettere e 45 parole*. Roma: Orecchio Acerbo.
- Greder A. (2007). *L'isola*. Roma: Orecchio acerbo.
- Greder A. (2014). *Work. Il lavoro dalla A alla Z*. Roma: Else.
- Greder A. (2017). *Mediterraneo*. Roma: Orecchio Acerbo.
- Greder A. (2020). *Diamanti*. Roma: Orecchio Acerbo.
- Mortari L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sen A.K. (2002). *Etica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- Siti W. (2021). *Contro l'impegno. Riflessioni sul Bene in letteratura*. Milano: Rizzoli.
- Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità*. Roma: Carocci.

Il miraggio del lavoro. Storie a fumetti di giovani adulti e precariato

Dalila Forni

Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Firenze
dalila.forni@unifi.it

1. Introduzione

Il contributo vuole offrire una breve analisi di stampo comparativo sul tema del lavoro tra due formati letterari basati sull'interconnessione tra testo e immagine, ovvero l'albo illustrato e il romanzo grafico (Barsotti, Cantatore 2019; Faeti, 1983; Nodelman, 1990; McCloud, 1993). Si tratta di due mezzi narrativi che, relazionati tra loro, creano uno spettro con punti di divergenza e di contatto per quanto riguarda i target di riferimento, i contenuti e i codici utilizzati. Nello specifico, gli albi illustrati tendono ad essere pensati per un giovanissimo pubblico (prima infanzia e infanzia), mentre i romanzi grafici sono in genere costruiti per un pubblico pre-adolescente, adolescente o adulto, con nuove e sempre più numerose eccezioni che avvicinano questa forma d'arte all'infanzia. Ne consegue una diversa scelta nei contenuti, a misura di bambino negli albi illustrati e più vicini all'età adulta e alle sue complessità nel romanzo grafico (o graphic novel). I codici narrativi utilizzati presentano diversi aspetti comuni: tanto gli albi illustrati quanto i romanzi grafici si basano sull'essenziale relazione tra parole e figure. Né l'apparato iconografico, né quello testuale possono venire meno nel dipanarsi della storia, che perderebbe altrimenti parte del suo significato e della sua caratterizzazione artistica. I graphic novel si sviluppano a partire da un intreccio tra parole e figure ancor più complesso rispetto all'albo illustrato: conservano l'unità narrativa del romanzo, ma vengono costruiti tramite il codice distintivo del fumetto, fatto da didascalie, balloon, metafore visive, vignette i cui spazi bianchi devono essere riempiti dall'interpretazione attiva di chi legge (Dallari, Farnè, 1977).

2. Il lavoro tra albi illustrati e romanzi grafici

Per quanto riguarda il tema del lavoro nell'albo illustrato, le opere più recenti ritraggono un ventaglio professionale sempre più ampio, mostrando occupazioni a cavallo tra realtà e fantasia. In particolare, anche in relazione al genere si sta assistendo a una maggiore rappresentazione di attività lavorative fuori dalla norma per quanto riguarda il maschile, e soprattutto, il femminile. Leggiamo quindi di donne (spesso mamme) che si allontanano dalla sfera domestica per entrare in

quella professionale, di solito ricoprendo un ruolo di ‘equilibrista’ tra questi due poli (Ulivieri, 1999; Biemmi, 2012; Trisciuzzi, 2017).

Sono tuttavia poco comuni le rappresentazioni di lavoro precario o di condizioni svantaggiate, soprattutto all’interno del nucleo familiare di cui il protagonista fa parte. Troviamo, per esempio, immagini di disoccupazione in albi come *Voci nel parco* di Anthony Browne (1998), dove una tra le quattro voci ‘raccontate’ è proprio quella di un padre alla ricerca di un lavoro che porta la figlia e il cane al parco. Questa dinamica dà luce alla questione della precarietà lavorativa, qui uno dei pilastri portanti della narrazione, ma lo fa lontano dalla sfera prettamente domestica, in un parco dove si raccoglie una coralità di voci e di esperienze. La casa e la famiglia rimangono tendenzialmente un nido, un luogo sicuro, caratterizzate perciò da una sicurezza e stabilità lavorativa ed economica in grado di rassicurare lo sguardo bambino, tanto dei giovani protagonisti, quanto dei piccoli lettori. Il precariato o la disoccupazione sono problemi lontani dalla disillusione dell’infanzia, non toccata, anche indirettamente, da complesse questioni sociali e occupazionali.

Muovendoci lungo lo spettro proposto, la situazione non muta di molto nei romanzi grafici dedicati all’infanzia. In queste opere troviamo un maggiore approfondimento di alcune tematiche articolate; una scelta data sia dal target di riferimento più grande (non si tratta di opere dedicate ai primi anni di vita), sia dal maggior numero di pagine a disposizione. Se quindi le rappresentazioni del lavoro diventano più sfaccettate, i contesti ritratti rimangono in genere piuttosto idilliaci, sereni, stabili. Abbiamo quindi lavori diversi, più innovativi, di cui un esempio è proprio la sfera dell’occupazione femminile, ma di rado precari. Negli albi illustrati, il lavoro della mamma – e la dicotomia donna-madre aprirebbe qui un altro fattore di interesse – è spesso di stampo fantastico in quanto immaginato dai bambini e dalle bambine, oppure solo accennato, poiché il focus della narrazione non è tanto l’occupazione materna fuori dalla casa, ma il suo attesissimo ritorno tra le mura domestiche. Il lavoro femminile esiste, ma è privo di spessore e, ancor di più, privo di qualsivoglia problematicità attuale, per i motivi sopracitati che vedono la sfera dell’infanzia lontana e protetta da alcune difficoltà sociali prettamente adulte. Al contrario, in alcuni romanzi grafici il lavoro materno acquisisce una forma più netta: viene delineato con maggiore dettaglio e diventa una vera e propria attività che caratterizza la routine quotidiana dei personaggi adulti, più che un mero riempitivo per introdurre il tema del ritorno a casa e dell’attesa della mamma. Per esempio, in *Hilda e il Troll* (2010) di Luke Pearson, romanzo grafico per l’infanzia, Hilda vive sola con la madre, una donna che lavora da casa. Sebbene non sia mai dichiarata la sua effettiva professione, più vignette la ritraggono china su un tavolo, su dei progetti grafici o architettonici, collocandola quindi in una precisa sfera occupazione. Oppure, in *Viola Giramondo* (2014) di Stefano Turconi e Teresa Radice, Viola, dodicenne fuori dalle righe, vive in un’ampia famiglia circense. Qui i legami familiari e lavorativi si fondono in quanto la ragazza gira il mondo con il Cirque de la Lune, dove il padre svolge la professione di domatore di insetti e la madre ricopre il ruolo di donna cannone. Anche in questo caso, no-

nostante la vita in viaggio del circo possa far pensare a una sorta di discontinuità, non troviamo alcun riferimento a possibili difficoltà lavorative, ma la vita e i viaggi di Viola si svolgono in serenità e sono altamente formativi per la ragazza.

3. Giovani adulti e precariato

Cambiando la prospettiva del target cambia la rappresentazione del lavoro. Nei graphic novel per l'adolescenza o per i giovani adulti si perdono i tratti idilliaci sopracitati per andare verso ritratti più realistici, di maggiore complessità e più vicini ai lettori (Barone, 2009). Il lavoro diviene qui una questione legata non solo ai genitori/familiari, ma ai protagonisti stessi, che iniziano a sperimentare o sognare il mondo lavorativo e a interfacciarsi con le sue difficoltà. Il lavoro è quindi presentato anche come problema, dando voce a situazioni svantaggiate o di instabilità e proponendo un'identificazione diretta grazie al ritratto di esperienze e sentimenti comuni. Le immagini di lavoro precario generano in questo senso una coscienza collettiva, una maggior consapevolezza per fare fronte comune tramite un racconto non sempre ottimista, ma che nel suo realismo offre uno specchio di alcune situazioni significative (Bishop, 1990).

Per esempio, l'opera *Un'estate fa* (2019) di Zidrou e Jordi Lafebre racconta la storia di Pierre, fumettista belga che ogni anno si affanna per consegnare le tavole in tempo e portare la famiglia in vacanza. Il romanzo grafico, apprezzabile da più fasce d'età, racconta il delicato equilibrio tra impegni lavorativi e familiari, con un particolare focus sulle difficoltà nel trovare stabilità attraverso lavori artistici e sulla reputazione sociale di chi ha un lavoro senza entrate fisse. Oppure, *La giusta misura* (2017) di Flavia Biondi, dove viene narrata la storia di Manuel e Mia, una giovane coppia che vive in un appartamento condiviso e affollato a Bologna. Mia ha un lavoro che non la soddisfa e rispecchia, Manuel insegue il sogno precario di diventare uno scrittore. Due giovani infelici: un'infelicità accresciuta dalle incertezze lavorative, dal tenace ma stancante inseguimento dei propri sogni, dal correre il costante rischio di perdersi se non troveranno, appunto, la giusta misura. Il romanzo racconta con delicatezza l'impatto delle difficoltà occupazionali sulle relazioni affettive e illustra gli ostacoli degli studenti/lavoratori fuori sede tra libertà e ricerca di un proprio posto nel mondo, lavorativo e non.

Il fumetto contemporaneo offre quindi un nuovo spazio di riflessione sulla formazione identitaria, sociale e professionale, mostra la delicatezza dell'entrata nell'età adulta e le insicurezze che accompagnano l'esperienza nel mondo del lavoro, oltre a dare forma ad alcune disillusioni comuni che rendono queste opere racconti tanto autobiografici, quanto collettivi, generazionali. La rappresentazione di esperienze condivise può fare da punto di riferimento e da 'guida emotiva', oltre che divenire uno strumento di critica sociale volta a un cambiamento collettivo e costruttivo (Bishop, 1990).

Bibliografia

- Barsotti S., Cantatore L. (Eds.). (2019). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Barone P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini Scientifica.
- Biemmi I. (2012). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Bishop R.S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives*, 6(3), ix–xi.
- Dallari M., Farnè R. (1977). *Scuola e fumetto*. Torino: Emme.
- Faeti A. (1983). *La "camera" dei bambini: cinema, mass media, fumetti, educazione*. Bari: Dedalo.
- McCloud S. (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*. Toronto: Tundra Publishing.
- Nodelman P. (1990). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens: University of Georgia Press.
- Trisciuzzi M.T. (2017). Questioni di genere. Riflessioni sul tema tra letteratura per l'infanzia e albi illustrati. In A.G. Lopez (Ed.), *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (1999). Modelli e messaggi educativi al femminile nella fiaba. In F. Cambi (Ed.), *Itinerari nella fiaba*. Pisa: ETS.

Lavoro, consumismo e ecologia.

Linee interpretative a partire da un recente albo illustrato

Chiara Lepri

Professoressa Associata - Università degli Studi Roma Tre
chiara.lepri@uniroma3.it

1. Letteratura e lavoro: cenni introduttivi

La letteratura, come la letteratura per l'infanzia (se proprio si rendesse necessario distinguere, giusto per focalizzare l'attenzione sul lettore implicito), interpretando spaccati di vita individuale e sociale, non può esimersi dal contribuire a una rappresentazione del lavoro che, nel contesto finzionale come nella realtà, fa da sfondo alle vicende umane. Ciò avviene con forza nel romanzo moderno, legato all'ascesa della classe borghese, in cui l'obiettivo si sposta sull'esistenza quotidiana dei ceti subalterni (da Dickens a Zola), oppure, con esplicita intenzionalità di denuncia, nella cosiddetta letteratura industriale, da Calvino a Volponi, a Bianciardi, per citare alcuni nomi di prima grandezza nel contesto italiano; nella letteratura per l'infanzia, se si eccettua la corposa produzione di stampo educativo e popolare dedicata al lavoro minorile (cfr. Luatti, 2016; Mazzini, 2022; Baldini, 2022), spesso di tono compassionevole e deprecatorio, si deve a Gianni Rodari l'introduzione del tema del lavoro in prospettiva politica e sociale attraverso opere narrative e in versi connotate da leggerezza e brio, nelle quali il sorriso "non è distrazione dall'impegno ma piuttosto rafforzamento dello stesso" (Boero, 2020). Ma Rodari è un *unicum* ed opera, da un'iniziale posizione neorealista, avviando un radicale rovesciamento di prospettiva nella letteratura per l'infanzia in un preciso contesto storico, politico e culturale: successivamente e sino ad oggi, nelle storie rivolte ai più piccoli il lavoro emerge in forma tangenziale, spesso per motivare le distrazioni di genitori a lungo assenti da casa, oppure – come avviene negli ultimi anni – per prefigurare strumentalmente – e non senza beneficio – percorsi di rottura nei destini professionali legati al genere maschile e femminile.

2. *Mio zio Guido fa il muratore*. Linee interpretative

In questo senso, l'albo illustrato *Mio zio Guido fa il muratore* (Orecchio Acerbo, 2022) di Sgaldramuni e Irene Volpiano, un autore anonimo e una giovane e promettente illustratrice ancora poco nota, risulta un caso significativo e non soltanto per l'argomento trattato, che introduce una serie di questioni nodali – antiche e moderne insieme – sul tema del lavoro, ma anche per la scelta del genere narrativo,

che si dipana tra iperrealità e surrealtà dando luogo a una moltitudine di rimandi, citazioni e traiettorie interpretative.

L'albo si presenta di grande formato e si apre su un'immagine a doppia pagina in cui riconosciamo una cittadina italiana nell'*annus mirabilis* dello sbarco dell'uomo sulla luna, il 1969 (dal titolo in primo piano di un giornale nelle mani di un passante). Il testo verbale, in prima persona, assume la prospettiva con cui il nipote del protagonista, una voce fuori campo, guarda al destino immaginario di un uomo che per mestiere fabbrica case: "Mio zio Guido io l'ho sempre visto fare il muratore", ci avvisa il narratore bambino, che nel tragitto verso scuola vede l'uomo sempre al cantiere tirar su una casa dietro un'altra fino a diventare, nel reticolo delle impalcature, due, tre, centomila. Guido, infatti, si dedica al suo mestiere con abnegazione: non gioca mai a pallone, non va al ristorante, non si concede neppure un bagno in mare, ma costruisce le case degli altri. La sua esistenza è monotona, ripetitiva, inscritta in uno scenario che riecheggia una pellicola di Ken Loach, fino a che la narrazione improvvisamente sterza, complici le efficaci illustrazioni di Volpiano, e la storia assume contorni surreali e apocalittici.

Élémire Zolla nell'*incipit* alla sua *Storia del fantasticare* scrive che "esistono luoghi dove si è condannati a fantasticare: la catena di montaggio, il colombario burocratico, la sala d'attesa, la prigione, ogni radunanza dove manchi la passione spirituale o l'esercizio dei muscoli se non della mente. Allorché comparvero le catene di montaggio si osò congetturare che gli operai addetti [...], una volta perfettamente allenati alle loro manovre meccaniche, avrebbero avuto la mente del tutto sgombra per pensare. In verità alla catena di montaggio e in altrettali frangenti l'uomo può soltanto fantasticare" (1964, p. 7).

Anche Guido, che non è alla catena di montaggio ma ugualmente vive una condizione di alienazione e assoggettamento, mentre posa un mattone sull'altro può solo fantasticare, e in questo poderoso esercizio nella sua immaginazione prende forma una donna ingorda che diventa sua moglie e assume dimensioni sempre più esagerate. È una "riempitrice di case", un'accumulatrice di oggetti mai sazia e decisa a ottenere abitazioni sempre più grandi che Guido provvede a costruirle, asfaltando ogni ambiente naturale via via che gli edifici, stipati di cose, esplodono uno dietro l'altro. In questo crescendo distruttivo la deflagrazione delle case diffonde detriti di ogni tipo nell'universo; persino Guido e la moglie, infine proiettati nello spazio insieme a frigoriferi, caffettiere e televisori, sono ormai destinati a orbitare in un contrappasso che li relega a una vita sospesa.

L'albo, nella sua originalità e iperbolicità, sorprende per diversi motivi:

- perché non prevede un finale consolatorio narrando una storia che non si ricompona, bensì prospetta, anche nello spazio dell'immaginazione, ossia nell'unica dimensione che consente a Guido di sperimentare una condizione di libertà, scenari cupi e drammatici;
- perché apre questioni di ordine economico-sociale per le quali non concede salvezza o redenzione, ammettendo solo una deriva distopica e distruttiva;
- perché pone all'attenzione del lettore (del piccolo lettore come del lettore

- adulto) una stratificazione di temi e problemi cogenti e intimamente correlati ai nessi tra lavoro, alienazione, consumi e ecologia;
- perché le citazioni sul piano visivo (l'immagine della donna tra i mattoni evoca l'iconica Alice tra le carte di Tenniel, poi recuperata da Rackham) e i riferimenti culturali di cui è disseminato il libro suggeriscono numerosi collegamenti a opere cinematografiche (si pensi a *Le mani sulla città* di Francesco Rosi, 1963, sulla "speculazione edilizia", o a *Zabriskie Point* di Michelangelo Antonioni, 1970, la scena dell'esplosione finale della casa), letterarie (per esempio, al romanzo *Le cose* di George Perec, 1965), filosofiche: tra queste ultime, *Il sistema degli oggetti* di Jean Baudrillard, pubblicato in Francia nel 1968, vedeva le stampe nel nostro Paese nel 1972, anno in cui Gianni Rodari pubblicava su *Paese Sera* una serie di racconti poi confluiti presso Einaudi nel volume *Novelle fatte a macchina* (1973).

Si tratta, in tutti i casi citati, di opere originate in coincidenza con gli anni del *boom* economico, quando la famiglia ridefinisce il proprio spazio domestico attraverso l'acquisizione di oggetti "di seconda necessità" introdotti dallo sviluppo tecnologico e sull'onda di un'euforia legata a un raggiunto benessere. In particolare, Rodari ben esprime, con la levità e l'umorismo che gli sono consueti, i disagi di un'epoca densa di contraddizioni: le *Novelle fatte a macchina*, connotate da elementi ludico-fantastici e tragicomici, sembrano portare alle estreme conseguenze le tesi enunciate agli inizi degli anni Sessanta da Herbert Marcuse: nella nuova società industriale gli individui ritrovano nelle cose che plasmano la loro vita e ne rimangono assoggettati sino a realizzare una società "a una dimensione" (1967, pp. 21-32). La deriva consumistica si fa gustosa parodia, ma la risata prelude a un'amara consapevolezza legata agli effetti dello sfruttamento del lavoro umano e dell'ambiente naturale, sempre più fagocitato da una cementificazione selvaggia. Il ricorso alla fantascienza, anche qui, ha chiare valenze sociologiche e punta una lente d'ingrandimento sulle aporie di un'epoca, come accade, per esempio, ne *Il mondo in scatola*, dove una famiglia composta da padre, madre e due figli, di ritorno da un picnic domenicale, si accorge di essere inseguita dai vuoti a perdere che ha disseminato sul prato. Piatti di plastica, bottiglie e lattine, dunque, si dirigono di gran carriera nelle abitazioni della gente e si stipano comodamente negli spazi degli uomini ingrossandosi a dismisura; quindi inglobano lo spazio vitale di chi li ha adoperati finché alle famiglie non rimane che accamparsi al loro interno: "ogni famiglia ha i suoi vuoti, ogni vuoto la sua famiglia. Vivere in scatola non presenta inconvenienti" (p. 87), chiosa serafico lo scrittore piemontese.

Il gioco del paradosso, unito a un apparato iconografico dal sapore *vintage*, rende l'albo in questione sicuramente attrattivo. Una lettura in profondità non può tuttavia non suscitare una riflessione sugli effetti di una società neoliberista avida e bulimica che minaccia, oggi più che mai, l'equilibrio tra attività produttiva, lavoro e ambiente. Nella sua singolarità, *Mio zio Guido fa il muratore* ha il pregio e il coraggio di sollevare interrogativi su problemi ancora oggi aperti, urgenti, attualissimi, che è possibile e necessario sottoporre all'attenzione dei lettori più gio-

vani nella loro complessità e per mezzo del canale – sempre assai efficace e penetrante, quando si tratta di buoni libri – della fruizione artistica e letteraria.

Bibliografia

- Baldini M. (2022). *Storie sepolte nella storia. La vita derelitta dell'infanzia migrante tra inchieste, narrative e autobiografia (1861-1914)*. Pisa: ETS.
- Baudrillard J. (1972). *Il sistema degli oggetti*. Milano: Bompiani.
- Boero P. (2020). *Lavoro*. In P. Boero, V. Roghi (Eds.), *Rodari AZ*. Milano: Electa.
- Luatti L. (2016). *Adulti si nasceva. Immagini e metafore letterarie sull'emigrazione minorile girovaga e di lavoro dall'Ottocento ai giorni nostri*. Isernia: Cosmo Iannone.
- Marcuse H. (1967). *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*. Torino: Einaudi.
- 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.
- Rodari G. (1973). *Novelle fatte a macchina*. Torino: Einaudi.
- Sgaldramuni, Volpiano I. (2022). *Mio zio Guido fa il muratore*. Roma: Orecchio Acerbo.

Filmografia

- M. Antonioni, *Zabrieskie Point*, 1970.
- F. Rosi, *Le mani sulla città*, 1963.

Il lavoro dei “piccoli di carta” come opportunità per scoprire anche educazione e formazione. Ragioni epistemologiche di uno sguardo inedito sul “fare” dei fanciulli nella letteratura per l’infanzia e l’adolescenza

Alessandra Mazzini

Ricercatrice - Università degli Studi di Bergamo
alessandra.mazzini@unibg.it

1. Rémi e gli altri

“Je suis un enfant trouvé” (Malot, 1980, p. 1). Inizia con queste parole l’itinerario vitale del protagonista di *Sans famille* di Hector Malot, il piccolo Rémi, divenuto simbolo, con i suoi otto anni, il suo essere venduto, il suo girovagare per le strade d’Europa e la sua fanciullezza fatta di espedienti, di quell’infanzia negata e sfruttata della quale la letteratura e la letteratura per l’infanzia e l’adolescenza, a partire dalla grande narrativa popolare dell’Ottocento (Faeti, 1998, p. 145), si sono fatte portavoce.

Rémi entra così nel novero di quei “piccoli di carta” che, tra realismo e moralità, sono diventati anche l’incarnazione letteraria della volontà di denuncia di un fenomeno intessuto nelle categorie dell’alienazione, dell’ingiustizia, della fuga e della miseria (Bertoni Jovine, 1963). Basti pensare alla piccola Cosette de *Les Misérables*, a *Oliver Twist* e a *David Copperfield*: personaggi che hanno dato vita a un vero e proprio immaginario collettivo, quello di un’età bambina costretta a muoversi in un mondo produttivo la maggior parte delle volte disumanizzante, dove i personaggi sono coinvolti in un fare narrato come processo che si muove nelle pieghe della costrizione e della brutalizzante operatività.

Questa letteratura rappresentò, dunque, soprattutto lo sforzo delle classi colte di metabolizzare il fenomeno del lavoro bambino e il suo impegno per aprire uno spiraglio di luce su quanto stava accadendo fu rivolto dunque in primis a lettori agiati, che fecero della penna di tanti scrittori i mezzi di compimento della *Bildung* borghese. E in effetti si tratta di una letteratura, che, nel suo “spiegare narrando”, si imperniava anche e soprattutto su sfumature che andavano dal lirismo buonista al pietismo (Gennari, 2011; Franzina, 2016). D’altra parte, è grazie alla fortuna di queste opere che si può affermare che l’infanzia uscì dall’ombra e l’infelicità infantile diventò un peso insopportabile.

2. La letteratura per l'infanzia, una voce storico-rappresentativa

È chiaro che, così intesa, la letteratura per l'infanzia si è caratterizzata per essere soprattutto strumento tramite il quale cogliere straordinari elementi di analisi storica e sociale sull'infanzia al lavoro, fonte per leggere i caratteri delle diverse epoche, veicolo di modelli, contenuti e intenti valoriali, perché i “bambini di carta”, che vi sono delineati, sono divenuti emblematiche rappresentazioni, figure paradigmatiche, testimoni dunque significativi nello studio del lavoro infantile inteso come *fenomeno* socio-storico-economico. Oliver, David, Cosette e i tanti altri che occupano le pagine della letteratura moderna e contemporanea per l'infanzia, sono stati colti come bambini storici, come rappresentanti di una certa epoca e di un certo sentire, come simboli di determinate questioni sociali.

È questa la ragione per cui, così intesa, anche la letteratura, sebbene fatta soprattutto di testimonianze indirette e interpretate, è, dunque, da annoverarsi tra quelle fonti in grado di gettare luce sul fenomeno del lavoro del bambino e dell'adolescente, di portare in superficie nuovi particolari, di tracciare nuovi itinerari, diventando essa stessa categoria interpretativa.

D'altra parte, da tempo si è consapevoli “che l'oggetto dello storico non è solo l'infanzia come *Idealtypus*, come rappresentazione adulta, ma anche il bambino reale” (Polenghi, 2017, p. 31), significativo proprio perché capace di entrare nel novero dei tanti particolari, dei tanti piccoli vissuti che vanno a nutrire una ricerca conoscitiva mirata a tracciare un bilancio complessivo. La letteratura e la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza come “storie dell'infanzia” e come “storie dei bambini e delle bambine”, si potrebbe dire, capaci cioè di esplorare le modalità e i caratteri con i quali le pratiche lavorative infantili si sono collocati rispetto alla complessa pluralità dei contesti in cui si verificano, nello spazio del corpo sociale, con il quale il tema del lavoro del bambino e dell'adolescente si è incontrato e scontrato. La narrazione, quindi, come mezzo per approfondire come le molte forme del lavoro bambino si siano contestualizzate sul piano storico-culturale, precisando le ragioni delle sue peculiarità, rispetto all'articolazione del tempo e dell'ambiente in cui si manifestarono.

3. La letteratura per l'infanzia, una voce pedagogica

Tuttavia, quella stessa letteratura, se si guarda ai personaggi in essa disegnati nella loro essenza e unicità, secondo un assetto idiografico che fa appello alla specificità epistemologica stessa della pedagogia, offre sì modelli, sì figure rappresentative, capaci di raccontare le vicende di intere generazioni, sì *exempla*, in grado di narrare la storia di una categoria inserita in un certo tempo e in un certo spazio, possiede la capacità di donare ai lettori anche uno straordinario repertorio di casi singoli, di persone colte nelle loro specificità e prerogative e singolarità. La vicenda di ciascuno di essi è così, in effetti, rappresentativa di quella di tanti altri, ma è anche e ancora prima la *propria*.

È questa la ragione per cui la narrazione non è solo specchio ed espressione di un contesto culturale, etico e civile nel quale ci si trova immersi, ma è un'indagine sull'enigma dell'io.

Se si segue tale itinerario prospettico si scopre allora che la letteratura e la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza che, nel tempo, hanno inteso mettere a tema il lavoro infantile non sono soltanto una rappresentazione della condizione "dell'infanzia" o "del bambino e della bambina", ma il ritratto dell'esperienza di *un* bambino. Un bambino con un nome e un cognome, una coscienza alla prova del mondo che sa dire "io sono", riconosciuto proprio nella sua capacità di eccedere sempre, come accade anche per ogni persona umana, norme, leggi e categorizzazioni (Bertagna, 2017). La letteratura, in altre parole, è popolata di *dramatis personae*, che si attivano quando sono dislocate nella mente di un essere vivente, solo quando si depositano nella vita di un lettore, il quale, tramite l'atto narrativo, dà inizio a una condivisione emozionale con il personaggio, ma che sono, prima di ogni altra cosa, esseri particolari, dotati di una dimensione identitaria.

4. L'opportunità educativa e formativa del "mestiere"

Solo assumendo la legittimità anche di questa prospettiva di lettura idiografica della narrazione, che diviene pensabile e praticabile nella misura in cui si fa attenta alla storia irripetibile ed eccezionale di ciascuno, il lavoro del bambino e dell'adolescente non è più inteso come astratto, generale e categoriale, ma come compiuto da ciascun singolo, dalla *persona*. Seguendo tale punto di vista, la letteratura è capace di rivelare anche sguardi inediti sul lavoro oltre il suo essere "fenomeno" e di restituire anche l'immagine di una laboriosità che per tanti, e a certe condizioni formative, ha trasceso le dimensioni dell'abuso e della sottomissione per aprirsi all'imprenditorialità di sé.

Se si interrogano in questo modo i personaggi della letteratura e della letteratura per l'infanzia, seguendo un cammino non più "orizzontale", che esplora le opere letterarie intersecando e incrociando le vicende dei loro protagonisti con le logiche, le declinazioni e le organizzazioni proprie della complessa pluralità dei contesti in cui si collocano e in cui si colloca il loro autore, bensì "verticale", ossia tutto interno a ciascuno di essi, discendendo nella sostanzialità di cui è costituito, si può cogliere il dispiegarsi anche di forme educative e formative nei "mestieri" svolti da tanti piccoli personaggi restituiti dalla penna degli scrittori, perfino quando imposti da altri o dalle circostanze sfavorevoli.

In questa particolare "perlustrazione pedagogica" accade allora di scoprire che, per il piccolo protagonista di *Sans famille*, il lavoro – non solo quello di girovago ma anche successivamente quello in miniera – è sì una prova della vita, ma anche un'esperienza necessaria per superare un difficile percorso iniziatico, strutturando in maniera nuova la propria identità. Nel suo faticoso girovagare Rémi non possiede nulla se non la propria volontà, la propria capacità di decisione, di autodefinirsi e, dunque, di scegliere come affrontare gli ostacoli a cui la vita lo

sottopone. Certo, il lavoro è duro, le condizioni sono faticose e il bambino avrebbe avuto tutto il diritto di lasciarsi trascinare nel vortice degli eventi, interpretandoli solo come una condanna, come una negazione della sua infanzia, come un abbruttimento. Ma lui non ci sta e decide di fare di quei “mestieri” un’occasione di accrescimento, di maturazione, di *pais-agogé*, proprio come si verifica quando decide, in ragione e volontà, di perfezionare l’apprendimento della professione di minatore osservando il suo mastro-maestro, l’esperto attraverso il quale inizia un percorso educativo e di apprendistato (Pancera, 1987; Zago, 2002), che lo conduce a trasformare quel “fare”, così alienante, da condanna a occasione di riscatto.

Le attività lavorative in cui tanti piccoli della letteratura sono coinvolti, se hanno interpellato una loro azione intelligente e responsabile, possono allora essere interpretate come spazi di libertà e autonomia, luoghi e tempi in cui ciascuno, in modi diversi, ha potuto rintracciare aspetti significativi della propria *physis*. Esse possono allora essere considerate parte di quel cammino in cui ogni personaggio-bambino prende piena misura, di quell’itinerario che lo porta fisicamente lontano dal mondo natale per riportarlo in vita in un mondo nuovo, diverso socialmente ma soprattutto interiormente. È la porta d’ingresso all’adulthood. Un percorso geografico che si snoda nello spazio, ma anche un percorso intimo, di affermazione e di compimento di sé.

Bibliografia

- Bertagna G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 49-89). Milano: Franco Angeli.
- Bertoni Jovine D. (1963). *L’alienazione dell’infanzia. Il lavoro minorile nella società moderna*. Roma: Editori Riuniti.
- Faeti A. (1998). *La casa sull’albero. Orrore, mistero, paura, infanzie in Stephen King*. Trieste: Einaudi ragazzi.
- Franzina E. (2016). Prefazione. In L. Luatti, *Adulti si nasceva. Immagini e metafore letterarie sull’emigrazione minorile girovaga e di lavoro dall’Ottocento ai giorni nostri* (pp. 16-24). Isernia: Quaderni sulle migrazioni, Cosmo Iannone.
- Gennari M. (2011). Letteratura e pedagogia nella storia della Bildung. In J. Breithausen, F. Caputo (Eds.), *Pensiero critico: scritti internazionali in onore di Michele Borrelli - Internationale Beiträge zu Ehren von Michele Borrelli* (pp. 257-268). Cosenza: L. Pellegrini.
- Malot H. (1980). *Sans famille*. Paris: Gallimard (Œuvre originale publiée 1878).
- Pancera C. (1987). Educare nel lavoro, educare al lavoro. In E. Becchi (Ed.), *Storia dell’educazione* (pp. 89-106). Firenze: La Nuova Italia.
- Polenghi S. (2017). La ricerca storico-educativa sull’infanzia nel XX secolo. In M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (Eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?* (pp. 31-49). Parma: Spaggiari.
- Zago G. (2002). *Il lavoro nell’educazione moderna e contemporanea. Teorie pedagogiche ed esperienze formative*. Padova: Cleup.

La saggezza umoristica di *Cicala*. Rappresentazione del lavoro e scarto metaforico nell'albo di Shaun Tan

Martino Negri

Professore Associato - Università degli Studi di Milano-Bicocca
martino.negri@unimib.it

Cicala racconta storia.
Storia buona. Storia semplice.
Storia comprensibile anche a umani.
Tok! Tok! Tok!
S. Tan

La «favola antica» della cicala e della formica, narrata da Esopo e ripresa molti secoli più tardi, al tempo del Re Sole, da Jean de La Fontaine, ha per molti secoli rappresentato un racconto, spietato e idealmente edificante, sull'etica del lavoro, esplicitata nella morale che chiude tante versioni del racconto, soprattutto quando espressamente rivolta a lettori in formazione: "Nessuno deve vivere pigro o negligente" (Esopo, 1887, p. 163).

Nella versione di Esopo la narrazione è schietta ed essenziale, e il disprezzo beffardo delle formiche lungimiranti, e poco generose, si addensa nel "se" della risposta, evocando la dimensione delle conseguenze naturali delle proprie azioni rispetto alle quali è necessario rendere edotte le menti più giovani e del mondo inesperte: un tema centrale nella letteratura per l'infanzia sette e ottocentesca, soprattutto illuminista (Richter, 1992, pp. 29-69).

In una giornata d'inverno le formiche stavano facendo seccare il loro grano che s'era bagnato. Una cicala affamata venne a chiedere un po' di cibo. E quelle le dissero: «Ma perché non hai fatto provvista anche tu quest'estate?». «Non avevo tempo», rispose lei, «dovevo cantare le mie melodiose canzoni». «E tu balla, adesso che è inverno, se d'estate hai cantato!», le dissero ridendo le formiche.

La favola mostra che, in qualsiasi faccenda, chi vuol evitare dolori e rischi non deve essere negligente. (Esopo, 2016, p. 355)

In La Fontaine il racconto si distende in versi, facendosi apparentemente più fiorito, ma la sostanza non muta: l'avarizia della Formica, che sostituisce le Formiche della versione originale, si tinge di coloriture proprie della cultura borghese nel frattempo affermatasi, come mostrano i riferimenti espliciti a "interessi" e "capitale" promessi dalla Cicala (de La Fontaine, 1995, pp. 7-8) in cambio dell'aiuto che non arriverà:

La Formica che ha il difetto
di prestar malvolentieri,
le dimanda chiaro e netto:
– Che hai tu fatto fino a ieri?
– Cara amica, a dire il giusto
non ho fatto che cantare
tutto il tempo. – Brava, ho gusto;
balla adesso, se ti pare. (de La Fontaine, 1995. p. 8)

È a partire dagli anni Cinquanta che si inizia ad assistere, in Italia, a un cambio di paradigma nella lettura della favola, esplicito nel breve componimento che chiude le *Filastrocche in cielo e in terra* di Gianni Rodari, che segna la consacrazione dello scrittore a livello nazionale. Rodari assume qui, infatti, una chiara posizione etica e politica pienamente coerente con la sua poetica, rovesciando la morale della favola e celebrando la gratuità del donare e la felicità del canto:

Chiedo scusa alla favola antica,
se non mi piace l'avara formica.
Io sto dalla parte della cicala
che il più bel canto non vende, regala. (Rodari, 1960, p. 147)

Pochi anni più tardi anche Leo Lionni, complice il clima di effervescenza politica innescato dalla contestazione giovanile, vicina alla sua acme, e dalla rivendicazione del potere della fantasia e dell'immaginazione, intese come uniche fucine possibili di un agognato e radicale rinnovamento culturale, aveva riletto la «favola antica» nel suo *Federico*, difendendo il lavoro del poeta e la sua utilità – profonda e necessaria – in una prospettiva di tipo esistenziale e sociale.

L'inverno si avvicinava e i topolini dovettero pensare alle scorte. Giorno e notte si davano da fare a raccogliere grano e noci, fieno e bacche. Lavoravano tutti. Tutti tranne Federico.

«Federico, perché non lavori?», chiesero.
«Come non lavoro!» rispose Federico un po' offeso.
«Sto raccogliendo i raggi del sole per i gelidi giorni d'inverno». (Lionni, 1967)

Nei giorni successivi, mentre gli altri topini continuano a darsi da fare, Federico non si muove, concentrato e sognante, raccogliendo “colori” e “parole”, nonostante i rimproveri degli altri, in vista delle lunghe e grigie giornate invernali. E in effetti, quando bacche e noci iniziano a scarseggiare e i topini perdono il desiderio di chiacchierare, diventando sempre più mogi, il lavoro di Federico – fino a quel momento non riconosciuto – rivelerà tutta la sua importanza mostrando la necessità di un nutrimento che non sia esclusivamente materiale:

«Ma Federico», dissero «Tu sei un poeta! Ti faremo una corona di alloro!»
Federico arrossì, abbassò gli occhi confuso, e timidamente rispose:
«Non voglio applausi, non merito alloro.
Ognuno, in fondo, fa il proprio lavoro». (*Ibidem*)

Cinquant'anni più tardi, la figura emblematica della cicala si presta a nuove letture e interpretazioni, intercettando ancora una volta un mutamento nel clima culturale e offrendo preziosi indizi di interpretazione del presente.

Nel suo *Cicala*, uscito nel 2018, Shaun Tan propone infatti una visione rinnovata e sorprendente di questo personaggio caro alla tradizione favolistica, rileggendo la dimensione morale implicata nel rapporto tra dovere e piacere, lavoro e vita, lungimiranza e godimento del presente, alla luce del contrasto, metaforicamente umoristico, tra “umano” e “non umano”.

La storia allestita da Tan offre al lettore un'occasione di riflessione sulla condizione di angusta limitatezza della prospettiva umana sull'esistenza, colta grazie alla forza disvelante della metafora e della poesia: e la rappresentazione del lavoro, al tempo stesso terribilmente realistica e decisamente surreale, diventa occasione per una messa a fuoco di molti tratti tipici dell'«umano» e dei modi in cui l'“umano” si manifesta nelle relazioni di potere (soprattutto, ma non esclusivamente) e, soprattutto, nel rapporto tra lavoro e vita.

Come sempre Tan ha la straordinaria capacità di riuscire a mettere in scena situazioni impossibili dalla prodigiosa forza svelante, e la qualità altrettanto rara di farlo senza alcuna presunzione, ma grazie alla forza persuasiva della bellezza e dell'umorismo.

Cicala, protagonista del racconto, è una cicala che veste come gli umani e lavora in mezzo a loro, in un grande edificio, dove la sua diversità – in primo luogo fisica – è fonte di una serie di disagi che comprendono varie e ordinarie forme di discriminazione e violenza. Per diciassette anni Cicala lavora senza mai lasciare un compito a metà, a differenza degli umani, senza mai assentarsi per malattia, vivendo e dormendo in ufficio:

Pagare affitto Cicala non può.
In ufficio vivo: intercapedine.
Compagnia finge: non sa.
Tok! Tok! Tok! (Tan, 2018)

L'immagine che accompagna lo scarno racconto della vita di Cicala, restituito magistralmente da Tan con parole che ne colgono con efficacia l'alterità, di sentire e di pensiero, mostra il protagonista intento a sgranocchiare una foglia, in piedi, con alle spalle gli abiti di lavoro appesi a una sbarra metallica e davanti un tavolino minuscolo sul quale poggiano una teiera e una tazza, ciò che resta del tempo non lavorativo. È un'immagine potente e drammatica, che evoca la vita di tanti lavoratori privati di diritti e costretti a esistenze di mera sussistenza, vite che si dipanano nel segno di uno sfruttamento spesso palesemente criminale: ma è anche specchio, più in generale, di un'idea di impegno lavorativo tanto assorbente da occupare

tutto lo spazio possibile, costringendo a vivere nelle metaforiche “intercapedini” che ancora sono concesse; cosa frequente anche in un ambito socialmente e culturalmente prestigioso come quello universitario, idealmente connotato da una libertà impensabile in altri ambiti lavorativi, ai quali invece pare sempre più drammaticamente assomigliare con le sue costellazioni di scadenze insensatamente serate, con le infinite e macchinose procedure, con la colpevolizzazione implicita di ogni tempo non speso per l’istituzione stessa.

Quando viene il tempo dell’addio, nessuno ringrazia Cicala, nessuno lo saluta – siamo d’altra parte tutti intercambiabili, ormai, come ingranaggi indistinti di un grande meccanismo che non può fermarsi mai – e sale all’ultimo piano, dove si compirà il suo destino. Qui, infatti, le parole lasciano spazio a una narrazione puramente visiva, che racconta della metamorfosi di Cicala, pronto a ritornare a casa dopo diciassette anni tra gli umani:

Cicale tutte a foresta tornano.
A volte pensano a Umani.
A smettere di ridere non riescono. (Tan, 2018)

Una chiusa meravigliosa, che diventa anche chiave di lettura dei risguardi del volume, dedicati rispettivamente alla città degli umani, dominata da linee rette e spigoli, e dove tutto lo spazio a disposizione è occupato, e alla foresta, che è il suo opposto, brulicante com’è di forme viventi e colori, linee sinuose, luci e ombre che invitano alla sosta e alla perdita di tempo, alla vita.

Grazie ai meccanismi narrativi adottati – sul piano iconico e verbale – Tan riesce così a dare al suo racconto un chiaro portato filosofico, mostrando come l’autentica letteratura per l’infanzia possa offrire, anche a lettori adulti, importanti e radicali occasioni di riflessione sulla propria condizione esistenziale, avendo, in questo senso, un’indiscutibile valenza educativa (Grilli, 2021).

Bibliografia

- Tan S. (2018). *Cicala*, tr. it. di M. Ruffo Bernardini. Latina: Tunué.
- De La Fontaine J. (1995). *Favole*, tr. it. di E. De Marchi. Torino: Einaudi.
- Esopo. (1887). *Favole di Esopo*, compilate sulle migliori edizioni parziali da Onorato Roux, ill. di E. Griset. Roma: Edoardo Perino.
- Esopo. (2016). *Favole*, tr. it. di E. Ceva Valla. Milano: Rizzoli.
- Grilli G. (2021). *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l’infanzia come critica radicale*. Roma: Donzelli.
- Lionni L. (1967). *Federico*. Milano: Emme.
- Richter D. (1992). *Il bambino estraneo. La nascita dell’immagine dell’infanzia nel mondo borghese*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rodari G. (1960). *Filastrocche in cielo e in terra*. Torino: Einaudi.
- Rodari G. (2020). *Opere*, a cura di D. Marcheschi. Milano: Mondadori.

Dalle novelle morali agli albi illustrati. La parità di genere nel mondo del lavoro nella letteratura per l'infanzia

Lucia Paciaroni

Ricercatrice - Università degli Studi di Macerata
l.paciaroni2@unimc.it

1. Premessa

Negli ultimi anni l'editoria italiana per l'infanzia ha iniziato a porre un'attenzione sempre maggiore nei confronti dell'effettiva attuazione della parità di genere e ha tentato di abbattere i tradizionali stereotipi nei libri rivolti ai piccoli lettori e alle piccole lettrici, come quelli legati alla rappresentazione della figura maschile e della figura femminile nel mondo del lavoro. Come è noto, in Italia, tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta, è stata avviata un'importante riflessione sui modelli di genere nella letteratura per l'infanzia. È proprio in questo periodo, infatti, che oltre ad assistere a una vera e propria rivoluzione nelle proposte rivolte ai bambini e alle bambine con la nascita della Emme Edizioni di Rosellina Archinto, è stato pubblicato *Dalla parte delle bambine* di Elena Gianini Belotti nel quale l'autrice metteva in guardia da una rappresentazione stereotipata dei ruoli dell'uomo e della donna, sottolineando, qualche anno più tardi, nel suo *Sessismo nei libri per bambini*, come la «letteratura infantile [...] rappresentasse un potentissimo agente di trasmissione culturale dei valori cui tutti rispondiamo e non solo un modo di intrattenere il bambino e la bambina» e aggiungendo che l'errore era quello di «ritenere le storie per bambini più innocue di quanto in realtà non siano» (Biemmi, 2017, p. 40).

Le storie, infatti, rappresentano un potente mezzo per veicolare determinati valori culturali e non solo. Già dalle sue origini, la letteratura per l'infanzia ha avuto il compito di essere un importante «strumento in grado di influenzare la mentalità e i costumi civili di larghi strati della popolazione» (Ascenzi, Sani, 2017, p. 7). In particolare, nel primo Ottocento, compito della letteratura per l'infanzia era quello di trasmettere – attraverso novelle e racconti morali – un determinato universo di valori e di promuovere modelli etici ben precisi ai quali i giovani lettori dovevano omologarsi. Si pensi, solo per fare un esempio, a *Giannetto* di Luigi Alessandro Parravicini. In quest'opera, nella parte dedicata ai doveri dell'uomo, è evidente una netta separazione dei ruoli: il padre dirige, lavora, guadagna e provvede al necessario, la madre, buona massaia, ha il compito di controllare che il 'soldo' sia ben speso (Ascenzi, Sani, 2017, p. 81). Un'immagine che indubbiamente rappresenta la realtà di quel periodo, dalla quale, però, a fatica si riuscirà ad allontanarsi. È noto, infatti, che per lungo tempo, la figura maschile è stata – e spesso è

– raffigurata come colui che doveva occuparsi del sostentamento economico familiare e quella femminile come colei che doveva badare alla casa e alla cura dei figli e che raramente veniva rappresentata con un lavoro al di fuori delle mura domestiche.

2. Rompere gli stereotipi di genere negli albi illustrati

A livello europeo, negli anni Novanta, sono arrivati importanti segnali nel tentativo di affermare una reale parità di genere. Si pensi al progetto Pari Opportunità nei Libri di Testo, al quale anche l'Italia ha aderito, che si è posto l'obiettivo di «promuovere una riflessione culturale, didattica ed editoriale il cui esito sia quello di ripensare i libri di testo in modo tale che donne e uomini [...] siano presenti sui libri di testo senza discriminazioni di sesso» e ha elaborato un Codice di autoregolamentazione degli editori (Biemmi, 2019, p. 43).

In anni recenti si è diffusa una maggiore sensibilizzazione verso l'effettiva attuazione della parità di genere e sono stati numerosi gli studi e le ricerche sui testi rivolti all'infanzia, riscontrando, per esempio, come siano soprattutto i testi scolastici a presentare numerosi stereotipi (Seveso, 2016; Biemmi, 2018). Un segnale forte e importante è arrivato da alcune case editrici italiane che pubblicano albi illustrati e che hanno deciso di avviare progetti concreti con l'obiettivo di contribuire a una inversione di rotta per superare preconcetti e stereotipi di genere e di allontanarsi dalla rappresentazione di ruoli cosiddetti 'tradizionali', che ormai per tutti, o quasi, sono superati. Per esempio, il marchio editoriale *Giralangolo* – della casa editrice EDT – ha proposto *Sottosopra*, una collana che raccoglie storie sulla parità di genere. Nel 2014 è stato pubblicato *Il trattore della nonna* di Anselmo Rovèda con le illustrazioni di Paolo Domeniconi. Si tratta di un albo illustrato nel quale vediamo 'rovesciati' quelli che per lungo tempo sono stati considerati i cosiddetti "ruoli tradizionali" dell'uomo e della donna: c'è una nonna che si mette il lucidalabbra gusto lampone per poi sfrecciare a bordo di un trattore rosso, mentre il nonno è a casa a lavare i piatti, a impastare e infornare una crostata di ciliegie. Della stessa casa editrice, si ricorda anche *Biancaneve e i 77 nani* di Davide Cali con le illustrazioni di Raphaëlle Barbanègre, uscito nel 2016, che racconta di una Biancaneve esausta per i lavori domestici e che decide di andare nel bosco per cercare la strega cattiva per farsi dare non una, ma bensì due mele, in modo da essere certa di cadere in un sonno profondo.

Sempre all'interno della collana *Sottosopra*, è stato pubblicato nel 2022 *Il grande libro dei mestieri* di Eric Puybaret, nel quale bambini e bambine ricoprono gli stessi ruoli, come quello di veterinaria e veterinario, poliziotta e poliziotto, capitana e capitano di una nave e così via.

Altra realtà impegnata nel proporre nuovi linguaggi senza stereotipi è la casa editrice marchigiana *Settenove*. Nata nel 2013, propone un progetto editoriale che intende far luce sulle discriminazioni, promuovere l'educazione paritaria e incoraggiare la visibilità di modelli positivi di collaborazione e rispetto. Nel 2015 è

stato pubblicato *Cosa faremo da grandi? Prontuario di mestieri per bambine e bambini* di Irene Biemmi e illustrato da Lorenzo Terranera che vede come protagonisti Diego e Marta i quali – in un tema di classe – iniziano a immaginare i loro futuri mestieri, come quello di direttore di un giornale on-line e direttrice d'orchestra, maestra di sci e maestro d'asilo, portiera di una squadra di calcio e portiere di un hotel e tanti altri.

In meno di 800 caratteri e con le illustrazioni di Chiara Carrer, anche l'albo *Perché la mia mamma deve andare a lavorare tutti i giorni, invece di restare a casa come piacerebbe a me e ai miei fratellini?* – tratto da *Il libro dei perché* di Gianni Rodari – trasmette un messaggio molto importante per lettori e lettrici. Rodari, infatti, risponde a quella domanda spiegando che il lavoro della mamma era utile alla famiglia e a tutta la società e che avrebbero dovuto ammirarla in quanto donna che lavora, «una donna importante e brava» (Rodari, 2022). Infine, si ricorda anche l'albo di Cristina Petit con le illustrazioni di Chiara Ficarelli *Un giorno, un ascensore*, che racconta le vicende di un condominio e dei suoi condomini – e non solo – mentre salgono e scendono con un ascensore: tra le pagine troviamo una mamma tuttofare che ha appena aggiustato una vasca, vestita con una salopette blu con le tasche piene di tenaglie, martelli, cacciaviti e una mamma pilota che sale per andare sul tetto dove ha parcheggiato l'elicottero.

3. Conclusioni

In occasione delle lezioni di Letteratura per l'infanzia del corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Macerata (curriculum “Educatore dei servizi educativi per l'infanzia”), è stata avviata una discussione con gli studenti e con le studentesse sul tema della parità di genere e sulla delicata questione delle diverse fasce di età a cui proporre determinate tematiche. È interessante notare come, nel momento in cui sono state coinvolte alcune educatrici dei nidi d'infanzia e maestre della scuola d'infanzia e della primaria, in molte abbiano ammesso di trovarsi spesso in difficoltà nel proporre tematiche sulla parità di genere, in quanto preoccupate sia di non essere adeguatamente preparate che della reazione dei genitori. È dunque importante tenere vivo il dibattito su stereotipi di genere e libri per l'infanzia e avviare ricerche sempre più approfondite in modo da costruire una sorta di ‘osservatorio’ su tali pubblicazioni, nell'ottica di sensibilizzare i futuri educatori e insegnanti – e non solo – e di educare bambini e bambine alla parità di genere.

Bibliografia

Ascenzi A., Sani R. (2017). *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia*, vol. I. Milano: FrancoAngeli.

- Biemmi I. (2017). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi I., Terranera L. (2015). *Cosa faremo da grandi? Prontuario di mestieri per bambine e bambini*. Cagliari (PU): Settenove.
- Biemmi I. (2019). Il progetto POLITE venti anni dopo: una ricognizione critica sulla situazione italiana. *Ricerche storiche*, 49(2), 43-55.
- Cali D., Barbanègre R. (2016). *Biancaneve e i 77 nani*. Torino: Giralangolo.
- Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Ead. (Ed.). (1978). *Sessismo nei libri per bambini*. Milano: Edizioni Dalla parte delle bambine.
- Petit C., Ficarelli C. (2020). *Un giorno, un ascensore*. Santarcangelo di Romagna: Pulce.
- Puybaret E. (2022). *Il grande libro dei mestieri*. Torino: Giralangolo.
- Rodari G., Carrer C. (2022). *Perché la mia mamma deve andare a lavorare tutti i giorni, invece di restare a casa come piacerebbe a me e ai miei fratellini?* Milano: Emme.
- Rovèda A., Domeniconi P. (2014). *Il trattore della nonna*. Torino: Giralangolo.
- Seveso G. (2016). Differenze di genere e libri per l'infanzia: riflessioni sugli stereotipi di genere nei libri scolastici italiani. *Critica Educativa (Sorocaba/SP)*, 2(2), 107-122.

Le strade obbligate di Nofi. Infanzie al lavoro in Domenico Rea

Giovanni Savarese

Ricercatore - Università degli Studi di Salerno
gisavarese@unisa.it

Le immagini letterarie del “Sud dell’infanzia”, ed in particolare di quelle infanzie che abitano luoghi in cui la difficoltà diviene vero e proprio paradigma esistenziale, si pongono quali narrazioni di senso indispensabili che “fanno” pedagogia nel momento stesso in cui denunciano e raccontano (Acone, 2018). Il riferimento è a quella dinamica vitale che, negando il corretto avvicendamento di fasi ed età della vita, ne ribalta l’essenza stessa consegnando le immature sembianze di bambini poveri, figli di braccianti, carrettieri, artigiani, ad un passaggio innaturale e doloroso, come accade ai “ragazzi di Nofi” protagonisti dei romanzi giovanili *Ritratto di maggio* (1953) e *Quel che vide Cummeo* (1955) di Domenico Rea (1999). Scritti a distanza di due anni, i due racconti lunghi possono, a ragione, considerarsi come capitoli di un unico romanzo: quello dell’infanzia delle campagne, dei vicoli, dei cortili e delle fatiscenti aule scolastiche della mitica Nofi.

Il primo racconto muove dalla scoperta di un “ritratto scolastico”, una vecchia fotografia, che alimenta la rievocazione del primo anno di scuola elementare del bambino protagonista, Nicolino, all’interno di una numerosa classe di fanciulli. Il motivo della povertà è il filo rosso che attraversa tutta l’opera di Rea (Benevento, 2006). I 51 ragazzi, che frequentano la prima elementare nell’anno scolastico 1927/28, appartengono a due classi sociali diverse: Belgiorno, Rozza, Cummeo, Morrone, Giordano, Caprioni e lo stesso Nicolino appartengono alla classe dei poveri, mentre Fioravanti, Gigliotti, Balestra, Sgherro, Càlpori, Tebo sono i figli delle famiglie ricche, che alla fine vengono sistemati nei banchi delle prime file. Animato da un forte sentimento pedagogico, Rea persegue l’intento di far conoscere la penosa situazione della scuola dell’Italia meridionale nel Ventennio e che al momento di scrivere, vent’anni dopo, non era affatto mutata. I vecchi metodi d’insegnamento, invece di eliminare le discriminazioni sociali, contribuivano a evidenziarle. Le gerarchie risultavano stabilite in maniera definitiva nelle pagine del romanzo, quando i ragazzi riferiscono al maestro che li interroga sul mestiere o la professione del padre. Da una parte ci sono gli alunni “plebei”, come Caprioni, figlio di un “lutamaro” (raccolgitore di letame), Belgiorno figlio di un “carrettiere”, Morrone figlio di contadini; dall’altra i figli dei “signori”: Gigliotti figlio di un capitano dei carabinieri, Sgherro il cui papà svolge la mansione di segretario comunale, Fioravanti figlio di un medico, Balestra figlio di un industriale. Proprio

con Caprioni si sancirà la sconfitta della scuola, che, non conoscendo il proprio cognome, non ha risposto all'appello; l'unica certezza che il fanciullo possiede è che suo padre è un "lutamaro" e che sua madre "sta malata!". Egli, in seguito, emarginato dal resto della classe, crudelmente percosso dal maestro, fugge dalla scuola e non vi tornerà mai più, isolandosi definitivamente dalla società. Caprioni comincerà così a lavorare come traghettatore in un lago, dove, incontrato qualche tempo dopo dai suoi ex-compagni di classe durante una gita scolastica, abbandonerà il lavoro, scappando come un animale spaventato. Nel tratteggiare la figura di Caprioni, Rea evidenzia la miseria e l'ignoranza della plebe, rappresentata dai genitori del povero ragazzo, i quali mostrano un'indifferenza totale verso l'assenza del ragazzo dalla scuola, senza chiedersene nemmeno il motivo. Anche le parole del vecchio traghettatore con cui Caprioni va a lavorare, dopo aver abbandonato la scuola, indicano la distanza quasi irreparabile tra l'istituzione scolastica e il mondo fuori dalle aule: "Che ci vai a fare più a questa scuola? Mannaggia il parrocchiano, ci sta rovinando tutti i ragazzi lavoratori [...] Vieni sulla barca. Mangiamoci queste anguille. Dessero almeno da mangiare alla scuola" (Rea, 1999, p. 82). Perciò, lungo la narrazione, oltre ai problemi sociali, emergono anche quelli didattici e il maestro si dimostra inadeguato nel suo ruolo (Pascale, 2003). Egli è un uomo manesco, che risolve i problemi a colpi di ceffoni e frustrate, soprattutto verso i bambini delle classi più povere, premunendosi di usare tre tipi di mazze per colpire chi si distraeva o sbagliava: un'antenna lunghissima, che dalla cattedra poteva raggiungere anche quelli più lontani, la cinghia di cavallo e il bastoncino.

In *Quel che vide Cummeo*, Rea ci ripresenta alcuni dei piccoli protagonisti di *Ritratto di maggio*, ma si sofferma soprattutto sullo sfondo sociale che sta alle loro spalle e che ha condizionato profondamente la struttura del microcosmo scolastico (Forte, 2021). Rea comincia a parlare del primo anno di scuola di Cummeo, mettendo a fuoco le condizioni misere della sua famiglia. Per Cummeo come per gli altri, questo *status quo* si configura come sottomissione, privazione e rinuncia agli studi per intraprendere una strada obbligata e costretta. Il lavoro che si contrappone alla scuola diventa dispositivo anti-pedagogico e chiave di volta della narrazione di un'infanzia "negata" (Acone, 2022). Allora anche il primo giorno di scuola diviene una sorta di appuntamento mancato per il giovanissimo protagonista, a disagio davanti al maestro ed altri compagni perché, pur desiderandoli, non poteva permettersi un sillabario e un grembiule. Il povero Cummeo e la sua famiglia, tranne la sorella Giovanna, divenuta la protetta della signora Sberi (sorella del già noto professore di *Ritratto di maggio*), conducono quindi una vita fatta di stenti in un basso troppo piccolo per contenere sette persone, e troppo umido, dove il protagonista dorme sul tavolo da pranzo ricoperto di un materasso fatto di foglie di granturco.

Adolescente frustrato, perché cosciente della propria situazione, senza istruzione, sebbene non gli manchino le capacità intellettive, Cummeo, bocciato per le numerose assenze all'esame di quinta, abbandona la scuola e trascorre le sue giornate badando ai fratelli, perché la madre va a lavare per le signore; oppure assieme alla giovane Lucia, figlia di una mendicante, accompagnando i contadini

ed aiutandoli. Fin dalla prima pagina del racconto si insinua fra le righe un conflitto fra padre e figlio, dovuto soprattutto alle condizioni di miseria in cui vivevano i Cummeo, e man mano che procede il racconto tale conflitto si fa più evidente e incalzante, finché non esploda in risse furibonde. Dopo la perdita del posto di lavoro il padre diviene più intrattabile, e la sua ira si scatena contro tutti, specialmente contro Cummeo: lo toglie dalla scuola, gli rinfaccia di non andare a trovare qualche lavoro per portare soldi in casa, come faceva lui da ragazzo. Cummeo va quindi a lavorare con i contadini, per evitare la sua ira. Il ragazzo va a lavorare alla fabbrica dei pomodori, e il conflitto fra padre e figlio continua ad infiammarsi, perché il padre ordina alla madre di ritirare direttamente i soldi di Cummeo, ancora minorenne. Allora Cummeo decide di arruolarsi nella marina e la madre lo aiuta a racimolare i soldi per i documenti. La speranza di una sua eventuale partenza come soldato è ormai considerata l'ultima possibilità di sopravvivenza per tutta la famiglia, enormemente indebitata. Accuratamente preparato dalla madre, Cummeo si reca alla visita medica pieno di speranze, ma egli viene scartato poiché ritenuto fisicamente non idoneo. Dopo gli ennesimi tentativi inutili di trovare un lavoro presso il genitore del suo ex-compagno di scuola Balestra, e di iscriversi invano alla Camera del Lavoro, si avvilito e a poco a poco non pensa più alla propria dignità plebea tanto che ora va da solo a mangiare al convento dei monaci come i mendicanti, e raccoglie le cicche per la strada. Vista per caso la sorella Giovanna, in un'auto fra due giovani, egli si reca a casa della signora Sberi, per chiedere "la grazia di fargli fare qualchecosa", senza nessun rimpianto per il cortile, per sua madre, per i suoi fratelli. Accolto nel lussuoso villino, rifocillato e rivestito dalla signora, Cummeo si illude inizialmente di aver trovato finalmente un'occupazione; però, recatosi un giorno ai bagni con la Sberi, Giovanna, un'altra ragazza e due ricchi giovani, e resosi conto che alcuni suoi amici lo evitano, si accerta di ciò che già da un bel po' temeva: casa Sberi è un bordello e Giovanna una prostituta. E proprio allora "vide crollare tutti i suoi calcoli" del giorno prima per un proprio futuro migliore.

Così Cummeo ritrova di colpo la propria dignità di uomo e, dopo aver schiaffeggiato la sorella sorpresa in flagrante con un ricco giovane nella cabina sulla spiaggia, torna nel suo casale, dove viene accolto benevolmente dalla gente. Con una conclusione ottimistica e positiva, quasi una sorta di finale fiabesco, il racconto si chiude con il riavvicinamento tra padre e figlio, accompagnato dal tenero pianto materno, con la possibilità per entrambi di una nuova speranza di lavoro affidata alla forza di volontà e al senso del dovere soprattutto del figlio. Lavoro che diviene categoria pedagogica dell'evoluzione di un ambiente altrimenti condannato ad una inevitabile e chiusa circolarità (Mazzini, 2022).

Bibliografia

Acone L. (2018). *Bambini e ragazzi tra bande e paranze. Pedagogia della narrazione a Sud dell'infanzia*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Acone L. (2022). *Pedagogia interdisciplinare. Storie, narrazioni, arti, scuole, scritture, assenze ed "essenze"*. Avellino: Sinestesia.
- Benevento A. (2006). *Scrittori del sud*. Napoli: Esi.
- Brugnolo S. (Ed.). (2015). *Il ricordo d'infanzia nelle letterature del Novecento*. Pisa: Pacini.
- Forte G. (2021). *Domenico Rea nel canone del Novecento*. Nocera Inferiore: Oedipus.
- 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.
- Pascale V. (2003). Rea e la radice del raccontare, *Misure critiche*, 1-2, 104-118.
- Rea D. (1999). *I ragazzi di Nofi. Racconti*. Roma: Avagliano.

“Ha un impiego alfin trovato”.
La rappresentazione del lavoro nelle tavole di Rubino
sul “Corriere dei piccoli”

Elena Surdi

Conduttrice di Laboratorio - Università Cattolica del Sacro Cuore
elena.surdi@unicatt.it

Nelle tavole a colori pubblicate da Rubino per il “Corriere dei Piccoli” tra il 1909 e il 1940 il lavoro si inserisce da una porta secondaria. Pochissimi sono i protagonisti lavoratori e quei pochi sostengono in modo ludico la finzione narrativa piuttosto di rappresentare la necessità lavorativa. Sorge dunque un quesito: Rubino si limitò a narrare il lavoro ai giovani lettori o seppe anche educare ad esso? Scorrendo i contributi di quegli anni appare evidente che il tema del lavoro possa essere raggruppato in tre fasi che delineano una progressiva e crescente attenzione verso di esso.

Tra il 1909 e il 1913 Rubino pubblica sul Corrierino numerosi personaggi infantili. Molti di loro sono lo specchio letterario del giovane lettore al quale il periodico si rivolge: bambini della medio-alta borghesia, la cui infanzia, rispetto a quella di tanti coetanei, è tutelata e garantita: vanno a scuola, godono di spazi di gioco e di crescita, è incentivata l’amana lettura. È un’infanzia che gode del privilegio di essere considerata come tale e per la quale il tempo libero è un diritto acquisito. Rubino offre così le ridanciane imprese di *Pierino*, di *Pino e Pina*, di *Cirillo e Sor Tranquillo* e di *Lola e Lalla*. Sono bambini alle prese con piccole disavventure quotidiane che ne caratterizzano l’identità. Ciascuno di loro ha una molla narrativa che tavola per tavola permette di inscenare situazioni diverse, incastonate però su di un medesimo canovaccio. Questi personaggi sono accomunati da uno *status* elevato, ben separato dalla vita lavoratrice e dalle esperienze di personaggi più umili. Nelle loro storie i lavoratori sono sovente personaggi secondari, di contorno, che inquadrano la scena (spesso ambientata in contesti cittadini) o fungono da pretesto per concludere la storia.

È il caso di *Pierino*. Innanzitutto l’agiatezza del bambino e la sua estraneità da qualsiasi mansione sono snocciolate dalle figure che lo circondano nell’ambiente domestico: la mamma, dal profilo Liberty nei lineamenti del volto e nelle volute degli abiti, incarna una dama di inizio Novecento, mai dedita ad alcun tipo di faccenda. La casa di *Pierino* è invece popolata da numerose figure incaricate di portare avanti lavori e mestieri, come la fantesca¹ o i materassai incaricati di risistemare il letto².

1 Rubino A. (1909, September 19) *Corriere dei piccoli*, p.16.

2 Rubino A. (1909, December 12) *Corriere dei piccoli*, p. 16.

Tale visione è perpetrata in molte tavole. In una di queste Pierino cerca di difarsi del burattino rifilandolo a un cenciaiuolo. In una catena di eventi gli stracci di quest'ultimo vengono acquistati da una cartiera e proprio tra questi si rinviene il burattino. Caso vuole che proprietario della fabbrica sia proprio il papà di Pierino³, il quale immediatamente lo chiama (al telefono, oggetto testimone del benessere della famiglia) per riconsegnargli il pupazzo. Se questa è la storia narrata dai versi, le immagini ne illustrano una versione più realistica. L'ordine del padre di Pierino di acquistare gli stracci dal robivecchi, per esempio, fattivamente viene messo in atto da due nerboruti e affaticati operai: la tavola li illustra mentre trasportano in cartiera il pesante carico⁴. Infine, sebbene le parole dichiarino che il padre "tra gli stracci che ha comprato il pupazzo ha ritrovato"⁵, il disegno mostra un lavoratore della cartiera, con indosso grembiule da lavoro e zoccoli di legno, quale vero artefice della scoperta. I piani sono ben distinti: da un lato il padre e Pierino, dall'altro alcuni anonimi lavoratori che, come comparse, permettono il passaggio dell'odiato burattino e il progredire della storia.

Un'analoga separazione dei piani si ritrova in una tavola a tema pasquale. Pierino si sbarazza del pupazzo regalandolo "al figliuol d'un pasticciere vanto e gloria del mestiere"⁶, piccolo tirocinante i cui natali già lo destinano ad una precisa strada lavorativa. La differenza tra i due coetanei è insita in questo dono: per Pierino il pupazzo è oggetto tanto superfluo da volersene sbarazzare, mentre il ragazzo accoglie con così tanta gioia quel regalo da ritenerlo motivo di vanto: "Il fanciul d'un tanto onore va a far parte il genitore"⁷ e da bisticciare con il fratello per averlo. La zuffa si risolve con il pupazzo che cade nel pentolone della glassa. Sarà Pierino a ritrovarlo dentro al suo uovo a fine del pranzo imbandito per Pasqua, dopo aver passato la mattinata col papà "per la città, visitando anche per via quella tal pasticceria"⁸. Pierino festeggia innervosendosi per ciò che ha e non vorrebbe, mentre il figlio del pasticciere, probabilmente dedito al lavoro anche nel giorno di festa, non ha più ciò che lo aveva reso felice.

Al rientro dalla Prima Guerra Mondiale Rubino si scosta da tale visione. Sebbene i lavoratori nelle storie continuino a giocare un ruolo secondario, si nobilita la loro rappresentazione e di conseguenza la loro percezione. Non si tratta più di lavoratori umili dei quali si mostra solo il faticare, ma spesso si rappresentano ingegneri⁹, dottori¹⁰ e veterinari¹¹ ai quali si aggiunge una schiera di uomini di sapere

3 Rubino A. (1909, August 22) *Corriere dei piccoli*, p. 16.

4 *Ibidem*.

5 *Ibidem*.

6 Rubino A. (1909, April 11) *Corriere dei piccoli*, p.1.

7 *Ibidem*.

8 *Ibidem*.

9 Rubino A. (1919, April 11) *Corriere dei piccoli*, p.1.

10 Rubino A. (1920, March 28) *Corriere dei piccoli*, p.8 e Rubino A. (1920, May 8) *Corriere dei piccoli*, p.8.

11 Rubino A. (1932, October 16) *Corriere dei piccoli*, p.1.

e di cultura: critici musicali¹², giornalisti¹³, maestri¹⁴, professori¹⁵.

Così, parallela a una rappresentazione dei lavori più umili (camerieri¹⁶, lavandaie¹⁷, domestiche¹⁸, impiegati¹⁹, postini²⁰, agenti²¹ e pompieri²², orologiai²³, veturini²⁴, contadini²⁵, legnaiuoli²⁶, maniscalchi²⁷, cacciatori²⁸, venditori²⁹ e cuochi³⁰), cresce un'attenzione al lavoro colto nella sua creatività e costruttività, in particolar modo quello che richiede un'alta formazione culturale.

Spesso per esempio i medici dimostrano una propria cifra inventiva nel lavoro, ricercando cure originali e alternative per portare sollievo ai pazienti³¹. Analogamente in una delle tavole di Pierino si immortala un ingegnere che trovato accidentalmente tra le mani il famigerato burattino “[...]col migliore materiale costruir simile a quello fa un giocattolo modello”³². L'uomo di ingegno è immortalato nel suo ruolo di rilievo all'interno di un'industria del legno e nel guizzo geniale del lavoro creativo.

Infine giungendo alle ultime battute di Rubino sul “Corriere dei piccoli” si incappa in *Girondello* (1940). Lo sfortunato protagonista è perennemente alla ricerca di un impegno, con la sola motivazione di trovarne sostentamento: “Girondel, poeta nato, ha un impiego alfin trovato”³³. Di tavola in tavola egli si imbatte in lavori asettici e un po' alienanti: incollare indirizzi per un giornale³⁴, spellare polli e gal-line³⁵, incartare caramelle³⁶.

Immane però, la monotona attività è interrotta da Pegasetto, allegoria

12 Rubino A. (1920, April 11) *Corriere dei piccoli*, p.8.

13 Rubino A. (1922, February 12) *Corriere dei piccoli*, p.1.

14 Rubino A. (1925, March 29) *Corriere dei piccoli*, p.1.

15 Rubino A. (1923, April 29) *Corriere dei piccoli*, p.1.

16 Rubino A. (1920, May 16) *Corriere dei piccoli*, p.8.

17 Rubino A. (1921, November 13) *Corriere dei piccoli*, p.1.

18 *Ibidem*.

19 Rubino A. (1921, November 20) *Corriere dei piccoli*, p.12.

20 *Ibidem*.

21 Rubino A. (1925, February 15) *Corriere dei piccoli*, p.1.

22 Rubino A. (1925, June 21) *Corriere dei piccoli*, p.1.

23 Rubino A. (1925, March 1) *Corriere dei piccoli*, p.1.

24 Rubino A. (1925, October 11) *Corriere dei piccoli*, p.1.

25 Rubino A. (1925, October 25) *Corriere dei piccoli*, p.1.

26 Rubino A. (1926, August 8) *Corriere dei piccoli*, p.1.

27 *Ibidem* e Rubino A. (1932, September 12) *Corriere dei piccoli*, p.1.

28 Rubino A. (1926, August 8) *Corriere dei piccoli*, p.1.

29 Rubino A. (1934, October 14) *Corriere dei piccoli*, p.1.

30 *Ibidem*.

31 Rubino A. (1920, March 28) *Corriere dei piccoli*, p.8 e Rubino A. (1920, May 2) *Corriere dei piccoli*, p.8.

32 Rubino A. (1919, March 9) *Corriere dei piccoli*, p.1.

33 Rubino A. (1940, July 7) *Corriere dei piccoli*, p.1.

34 *Ibidem*.

35 *Ibidem*.

36 Rubino A. (1940, August 4) *Corriere dei piccoli*, p.1.

della vocazione artistica di Girondello e rappresentazione della sua estasi poetica, che lo porta a sognare ad occhi aperti, in una meravigliosa esperienza onirica di trasfigurazione del reale. L'idillio finisce bruscamente quando un particolare riporta il poeta alla realtà, scoprendo che il lavoro è stato assegnato ad un altro³⁷.

I sostituiti sono meri esecutori, senza personalità, banalizzati dai loro colori piatti e dai lineamenti geometrici palesemente in contrasto con l'abito *bohémien* di Girondello, tanto che in una tavola la sostituzione dell'inadatto lavoratore avviene addirittura con un automa, senza cervello e senz'anima³⁸.

L'arte è dunque l'unico lavoro capace di gratificare l'esigenza umana di creare e di dare vita ad un'opera nata dall'ingegno personale. Una vocazione apparentemente perdente sul piano esplicito (Girondello perde sempre il lavoro). Sul piano implicito però la storia viene narrata proprio da chi, scrittore e illustratore per l'infanzia, è riuscito a fare dell'arte il proprio lavoro.

In conclusione nelle tavole per il Corrierino Rubino non educa al lavoro, quanto piuttosto lo rappresenta in un modo che via via rispecchia il contesto storico- sociale di riferimento e il valore dato all'arte. Rimane abbozzato e non preso in considerazione in modo serio il pensiero che qualsiasi lavoro, anche il più umile, possa essere svolto con passione e con una profusione del proprio inestimabile e irripetibile apporto personale, scaturito dall'unicità della nostra essenza.

Bibliografia

- Filippi N. (2017). Infanzia, lavoro ed emigrazione nel "secolo breve". In M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (Eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?* (pp. 329-346). Parma: Junior.
- 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.
- Surdi E. (2015) *Fantasia e buonsenso. Antonio Rubino nei periodici per ragazzi (1907-1941)*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

37 Rubino A. (1940, June 23) *Corriere dei piccoli*, p.1.

38 Rubino A. (1940, August 4) *Corriere dei piccoli*, p.1.

Bambole a transistor. La pedagogia del lavoro e gli stereotipi di genere in Gianni Rodari tra passato e presente

Maria Teresa Trisciuzzi

Professoressa Associata - Libera Università di Bolzano
mariateresa.trisciuzzi@unibz.it

1. Il contributo sociale al lavoro di Gianni Rodari

Gianni Rodari è stato uno dei più grandi autori del Novecento italiano e le sue idee di pace, solidarietà e uguaglianza sono state espresse attraverso numerosissimi racconti, filastrocche e poesie, a partire dagli anni '50 e '60, fino a tutti gli anni '70. Le sue opere non solo si rivolgono al mondo dell'infanzia ma anche a quello degli adulti, continuando ad indicare un percorso di consapevolezza pedagogica e introducendo nuovi contenuti e nuovi metodi nell'educazione civile e morale dell'infanzia (Argilli, 1990; Cambi, 1994; Boero, 2020; Roghi, 2020).

Primo fra gli scrittori per l'infanzia, Rodari ha portato nelle sue rime e nelle sue storie i *mestieri* più diversi, dal pescatore al cuoco, dal muratore al maestro di scuola, dal medico allo scienziato e a tanti altri (Boero, Fochesato, 2019). Al maestro di Omegna interessava mostrare due aspetti del lavoro: la diversità, l'importanza, la bellezza del lavoro come anche l'ingiustizia, ancora oggi presente, di chi il lavoro non lo trova o lo perde, o di chi è costretto a vivere in miseria. Il contributo sociale che ognuno è chiamato a dare con il proprio lavoro trova ampio spazio nelle sue opere, infatti, Rodari ne parla come qualcosa che dovrebbe suscitare orgoglio nei bambini, mettendo anche in evidenza le difficoltà economiche e le ingiustizie ad esso collegati.

Gianni Rodari, portavoce di una pedagogia civile e libertaria, grazie al suo contributo sociale diventa costruttore di un nuovo modello antropologico divergente, libero e non allineato, e artefice di una teoria dell'infanzia centrata sulla dialettica tra gioco e impegno, fantasia e coscienza etico-sociale (Filograsso, 2012, p. 160).

Rodari è stato uno scrittore per l'infanzia significativo perché impegnato ed intimamente legato a un giornalismo rivolto soprattutto agli adulti, un giornalismo concepito come orientamento educativo all'interno di un progetto di educazione verso l'emancipazione, un progetto di rinnovamento sociale e culturale del ruolo dell'infanzia (Cambi, 1994).

2. Bambine, bambini e bambole

Il tema degli stereotipi di genere era già caro a Rodari, in anticipo su tanti suoi contemporanei. La critica alla tradizione e agli stereotipi e il suo sguardo anticipatore, fiducioso verso il futuro, porta Rodari a criticare sempre più apertamente, nel tempo, la divisione dei ruoli rispetto al genere (Bigli, 2020). Come nella risposta alla domanda, tratta da *Il libro dei perché*: “Perché la mia mamma deve andare a lavorare tutti i giorni, invece di restare a casa come piacerebbe a me e ai miei fratellini?”. Rodari, infatti, sottolinea il fondamentale contributo sociale del lavoro delle donne e critica i limiti dei ruoli tradizionali femminili e l’educazione delle bambine improntata a replicarli. Lo scrittore propone un’idea di parità tra donne e uomini, non solo nello spazio pubblico, politico, del lavoro, ma anche tra le mura domestiche, nel matrimonio, nel lavoro casalingo e nella cura dei bambini.

La domanda e la sua conseguente risposta sono state ripresentate nelle pagine l’albo illustrato da Chiara Carrer, le cui immagini accompagnano le parole sagge di Gianni Rodari. L’album, uscito non a caso l’8 marzo 2022 in libreria, rivela il pensiero libero, sempre originale e lungimirante dell’autore:

Ho un po’ idea che ti piacerebbe tanto se la mamma restasse sempre a casa a fare la domestica a te e ai tuoi fratellini, a lucidare le vostre scarpine, a lavare i vostri fazzolettini, e tanti altri eccetera, ecceterini. Non so che lavoro faccia la tua mamma ma sarà certo un lavoro utile: utile a voi (per i soldi che può guadagnare) e utile a tutta la società. E voi dovrete ammirarla ancora di più, non soltanto perché è la vostra mamma, ma perché è una donna che lavora: una donna importante, e brava. Le scarpe le potete lucidare da soli, i fazzoletti li potete dare alla lavandaia, poi vi potete mettere alla finestra ad aspettare che la mamma torni per domandarle: «Che cos’hai fatto oggi? Parlaci del tuo lavoro e insegnaci a diventare bravi come te» (Rodari, 2022, s.i.p.).

Nel 1973 Rodari pubblica le sue *Novelle fatte a macchina*, un insieme di racconti divertenti ed innovativi, tra cui *La bambola a transistor*. Il testo racchiude critiche sociali non solo agli stereotipi trasmessi da giochi e attività considerati adatti solo “alle bambine”, ma anche a quella che oggi viene definita pedagogia nera. In un dialogo esplicativo tra la bambina e la sua bambola, si legge:

«Perché non vai in cortile a giocare con gli altri bambini?» – domanda la bambola, mettendosi le dita nel naso per sottolineare la propria indipendenza.

«Sono tutti maschi», – dice Enrica, mortificata.

«Fanno giochi da maschi. Le bambine debbono giocare con le bambole. Debbono imparare a fare le brave mammine e le brave padrone di casa, che sanno mettere a posto i piattini e le chiccherine, fare il bucato e lucidare le scarpe della famiglia» (Rodari, 1994, p. 146).

Giocare con le bambole per la bambina “viene considerato un vero e proprio addestramento alla futura funzione materna” (Belotti, 1974, p. 85), mentre per il maschietto, quando pretende di giocare con le bambole in gruppetti misti di bambini e bambine “la cosa viene tollerata perché in questo caso gli sarà dato modo di assumere i ruoli di padre, marito, figlio, approvati e riconosciuti come maschili” (ibidem). Nel caso in cui abbia desiderio di giocarci singolarmente, il bambino “verrà dissuaso e spinto verso tipi di giochi aggressivi e competitivi”. Il tentativo che viene compiuto anche, ad esempio, nella storia scritto da Charlotte Zolotow ed illustrata da William Pène Du Bois, *William's Doll* (1972). Questo *picturebook*, uno tra i primi più ricordati casi editoriali a livello internazionale, propone, narmando alcuni sentimenti sottaciuti, un tema ormai noto e diffuso, e nel 1972 ha costituito una svolta assoluta di tipo pedagogico, sociale e culturale (Trisciuzzi, 2020, pp. 59-63). L'albo dà voce a tematiche per una educazione di genere paritaria (Biemmi, Leonelli, 2017; Lopez, 2017), contro gli stereotipi e i pregiudizi. La storia di William arriva in Italia solo quarantadue anni dopo, nel 2014, edito dalla casa editrice Giralangolo con il titolo *Una bambola per Alberto* ed illustrato da Clothilde Delacroix. Infatti, grazie alla pubblicazione italiana, è entrato nelle librerie, nelle biblioteche, nelle case e nelle scuole, aprendo una finestra su tematiche su cui ancora si sente il bisogno di parlare.

La bambola a transistor di rodariana memoria farà parte dei “ricordi materiali” (Becchi, 2011, p. 75) dell'infanzia al femminile. Afferma Egle Becchi, che è “nella concretezza dei loro attrezzi esistenziali, che maschio e femmina si distinguono, come sembra scontato che sia; è il colore, il rosa e il celeste che nella culla, nelle vestine, distingue bambina e bambino, evidenziando la loro identità sessuale e sociale. [...] E se oggi, molto precocemente, la bimba viene vestita con pantaloni, come per il maschietto, una volta, la piccola gonna era tassativa e semmai – lo testimoniano fotografie e ritratti – era il maschietto che da piccolo veniva ingolfato in bustine unisex e indossava i pantaloni molto più tardi” (Ibidem). Continua: “anche se vestita analogamente al maschietto, la bambina ha degli attrezzi ludici *sui generis*, dalla bambola a ciò che sottolinea la sua funzione di mamma della bambola [...]. Le bambole sono certamente attrezzi ludici che legano la piccola di oggi alla sua mamma, alla sua nonna, al modello di donna che una certa società vuole che lei impari a realizzare” (Ivi, pp. 75-76). Becchi sottolinea che la bambina gioca con le bambole e in questo gioco apprende ed esercita modelli culturali che le sono imposti, per sostenerla e stimolarla nel suo farsi donna. Ma, ci chiediamo a questo punto, cosa significa essere donna oggi? Vi è un solo e unico significato o possiamo ritenere che possa essere più ampio, più libero, meno omologato ed omologante? Riprendendo le parole di Egle Becchi. “anche qui si tratta di questioni che non credo siano state affrontate in modo sufficiente” (Ivi, p. 76).

Bibliografia

- Argilli M. (1990). *Gianni Rodari. Una biografia*. Torino: Einaudi.
- Barsotti S. (2006). *Le storie usate. Calvino, Rodari, Pizzorno: riflessioni pedagogiche e letterarie tra mitologia e fiaba*. Milano: Unicopli.
- Becchi E. (2011). *Maschietti e bambine. Tre storie con figure*. Pisa: ETS.
- Benetton M. (2020). *Il cielo è di tutti, la terra è di tutti: Gianni Rodari, l'educazione e i diritti dell'infanzia*. Pisa: ETS.
- Beseghi E., Telmon V. (Eds.). (1992). *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biemmi I., Leonelli S. (2017). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Bigli A. (2020). *La scintilla dell'utopia. Rileggere Gianni Rodari con i bambini*. Milano: San Paolo.
- Boero P., Fochesato W. (Eds.). (2019). *L'alfabeto di Gianni*. Belvedere Marittimo (CS): Coccole books.
- Boero P. (2020). *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*. Trieste: Einaudi Ragazzi. (edizione aggiornata).
- Cambi F. (1994). *Rodari pedagogista*. Roma: Editori Riuniti.
- De Luca C. (Ed.). (1983). *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari*. Milano: Juvenilia.
- Fava S. (2013). Nell'officina creativa di Gianni Rodari: dal quaderno di fantastica al 'Pioniere'. *HECL – History of Education & Children's Literature*, VIII, 1, 581-596.
- Filograsso I. (2012). *Bambini in trappola. Pedagogia nera e letteratura per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Filograsso I. (2020). *Orizzonti di ricerca. Il pensiero e l'opera di Gianni Rodari tra passato e presente*. In M.T. Trisciuzzi (Ed.), *Sentieri tra i Classici. Vecchie e nuove proposte della Letteratura per l'infanzia e per ragazzi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ghilardi F. (Ed.). (1982). *Il favoloso Gianni. Rodari nella scuola e nella cultura italiana*. Firenze: Nuova Guaraldi.
- Gianini Belotti E. (1974). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Lopez A.G. (Ed.). (2017). *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.
- Rodari G., Carrer C. (2022). *Perché la mia mamma deve andare a lavorare tutti i giorni, invece di restare a casa come piacerebbe a me e ai miei fratellini?* Trieste: Emme Edizioni.
- Rodari G. (1994). *Novelle fatte a macchina*. Trieste: EL.
- Roghi V. (2020). *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari*. Roma-Bari: Laterza.
- Todaro L. (Ed.). (2020). *Gianni Rodari. Incontri e riflessioni a cento anni dalla nascita*. Roma: Anicia.
- Trisciuzzi M.T. (2020). Nuovi alfabeti familiari. La *Family Story* attraverso i *picturebooks*. In Id. (Ed.), *Frontiere. Nuovi orizzonti della Letteratura per l'infanzia*. Pisa: ETS.
- Zolotow C., Pène Du Bois W. (1972). *William's Doll*. New York: Harpercollins Childrens Books.
- Zolotow C., Delacroix C. (2014). *Una bambola per Alberto*. Torino: Giralangolo - Sotto-sopra.

Sessioni Parallele

Sessione M

Lavori verdi, ricerca pedagogica, orientamento, nuovi contesti occupazionali.
Competenze per la transizione verde e la sostenibilità

Relazioni introduttive

Cristina Birbes
Daniela Dato
Alessandra Vischi

Interventi

Francesca Antonacci, Nicoletta Ferri	Elena Marescotti
Maja Antonietti, Monica Guerra	Valentina Meneghel
Mirca Benetton	Elena Mignosi
Francesca Berti	Antonio Molinari
Sara Bornatici	Teodora Pezzano
Caterina Braga	Giada Prisco
Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino	Aurora Ricci, Elena Luppi
Maria Ermelinda De Carlo	Cristian Righettini
Sabina Falconi	Giampaolo Sabino
Silvia Fioretti	Simona Sandrini
Patrizia Galeri	Giulia Schiavone
Teresa Giovanazzi	Cristiana Simonetti
Marta Ilardo, Marta Salinaro	Orietta Vacchelli
Rita Locatelli	Elisa Zane

Relazioni introduttive

Competenze verdi per prepararsi al futuro: sfida formativa dell'università

Cristina Birbes

Professoressa Associata - Università Cattolica del Sacro Cuore
cristina.birbes@unicatt.it

1. Premessa

Nell'attualità del dibattito su giovani, formazione, futuro, sollecitati dal recente studio europeo *GreenComp* (2022) sulle *competenze per la sostenibilità*, diventa sempre più rilevante acquisire, sviluppare e aggiornare le competenze necessarie per potersi muovere in modo flessibile ed efficace in contesti e condizioni di lavoro che cambiano continuamente.

L'università può configurarsi quale vivaio educativo di speranza in cui sperimentare e rispondere alla richiesta di ogni studente di diventare competente, mettendo in moto il desiderio di sapere in un cammino condiviso di ricerca e di scoperta, in uno «studium» che sia dialogo, accettazione reciproca e cooperazione, fedeltà al passato e impegno di progettualità verso il domani. Nel suo essere “comunità”, l'università esercita una funzione di catalizzatore sociale, deve non solo creare le condizioni per ridisegnare il mondo del lavoro in maniera più orizzontale, ma agevolare la propensione alla cooperazione, recuperando la sua matrice di *universitas*, concorrere a rafforzare coesione e giustizia sociale, rimarginando il nostro tessuto sociale ferito da egoismi e razzismi per generare un modello di società ecologica, aperta e plurale.

Le competenze in gioco richiederanno alle università di farsi generatrici di talenti e presidi di sviluppo umano, propulsori di sostenibilità verso un rinnovato rapporto tra persone, mondo accademico e società per un futuro di generatività e successo condivisi.

2. Competenze: risorse di “senso” per la transizione verde

La competenza, nelle pratiche di apprendimento e della formazione, ha una dimensione soggettiva e sociale, politica ed istituzionale; nel dialogo autentico tra culture e valori, ha da essere oggi antropologicamente fondata. Nella sua densità pedagogica essa possiede una peculiarità relazionale che nei contesti complessi del vivere rinvia all'idea della formazione integrale dell'uomo, che richiede un'attenta considerazione per le *responsabilità morali* della formazione nelle diverse età della vita.

La sfida dell'essere competenti più che dell'avere competenze, offre un motivo di fiducia nel futuro e una bussola per continuare ad elevare le capacità umane di elaborare idee e condurre azioni. In un'ottica di progettualità formativa siamo chiamati a raggiungere differenti traguardi: favorire il pensiero innovativo, facilitare la dimensione prospettica e sviluppare la capacità di gestire e superare efficacemente le difficoltà e le criticità che l'esperienza personale e professionale può generare, far proprio il concetto di *resilienza*, da intendersi non solo quale competenza superiore alla semplice capacità di resistere ai processi distruttivi o traumatici ma anche come abilità di reagire in modo generativo alle difficoltà, con la volontà di costruire un futuro di speranza.

La competenza assume valore e centralità in funzione della visione di società che genera, forse rispondendo alla necessità di ridefinire alcuni paradigmi fondamentali di comprensione della realtà, nelle sue profonde trasformazioni e di dare al soggetto un rinnovato protagonismo e responsabilità nei confronti del cambiamento (Spencer, Spencer, 1995).

Il termine competenza, nel rimandare al dirigersi verso, all'aspirare, al tendere verso un obiettivo o un problema da risolvere, richiede interazione e concorso di forze. Le competenze non configurano quindi una semplice sommatoria di conoscenze, capacità o atteggiamenti, ma sono l'integrazione complessa di queste componenti che permettono alla persona di svolgere compiti, affrontare situazioni problematiche, prendere decisioni e valutare il proprio agire con attenzione e saggezza.

L. Toupin (1998) intende la competenza come una "forma simbolica strutturante" esito dell'evoluzione, tra rapporti di forza e di senso, in grado di rappresentare un "agente di cambiamento". L'autore francese coglie nella competenza l'interazione di *materia, energia, senso* (pp. 33-34). Come materia la competenza è qualcosa di misurabile, con pertinenza, per esempio, ad un posto di lavoro; come energia "essa è sorretta da un potenziale creativo" che può innovare le pratiche e le abitudini, esaltando "le capacità collettive, la valenza educativa e produttiva dell'errore e della ricerca", la riflessione sulle pratiche in vista della loro trasformazione. La competenza come senso e direzione si esprime come "capacità di dare ordine, di regolare le attività secondo gerarchie, di progettare secondo criteri valutativi" (Milani, 2000, p. 25), si esprime pertanto come "visione creatrice, produzione e comunicazione di risorse di senso per il cambiamento" (Toupin, 1998, p. 43).

La competenza scaturisce da tre modalità di apprendimento: sapere che (livello dell'informazione); sapere come o saper fare (padroneggiare una condotta adeguata al problema); sapere perché (riguarda la rappresentazione della situazione, una astrazione che permette di individuare principi, cause) o saper essere.

Come ben chiarisce L. Milani (2000), il concetto di competenza può essere considerato "nozione descrittiva", consentendo "di descrivere i tratti di una professionalità, di definire gli obiettivi della formazione e di evidenziare i cambiamenti nell'esercizio delle professionalità"; "nozione prassica", esito di un "sapere riflessivo sulla professionalità in atto; una nozione fortemente legata al contesto"; "nozione

limite”, dal momento che si situa “al confine tra diverse discipline”, nozione il cui fine è quello di “fornire criteri e modalità per riconoscere, far emergere e valorizzare ciò che si può considerare specifico di una professionalità” (p. 20).

G. Bertagna nel saggio “Pedagogia dell’uomo, pedagogia della persona umana: il senso di una differenza” (2006), ritiene che solo una scienza della persona, e non semplicemente una scienza dell’uomo naturalizzato, può rendere effettivamente conto della complessità degli elementi in gioco e finalizzare l’educazione di tutti e di ciascuno al miglior sviluppo possibile delle proprie potenzialità. Formare competenze significa formare *persone*. La competenza è perciò un possibile strumento di condivisione tra saperi e persone.

Un atteggiamento di scarsa fiducia nelle proprie potenzialità penalizza fortemente la reale efficacia delle nostre azioni, poiché può paralizzare la forza delle nostre motivazioni e incentivare emozioni frustranti. Coltivare la convinzione di «poterci riuscire» costituisce un vantaggio essenziale nel viaggio che conduce ognuno di noi alla propria realizzazione, al proprio benessere e a quello degli altri.

3. Il ruolo dell’università per preparare al futuro

In che modo può l’università mantenere viva ed aumentare un’aspirazione alla competenza?

Le competenze sono l’insieme di risorse necessarie alla riuscita. Motivare alla costruzione di competenze per lo sviluppo di persone responsabili è senza dubbio un traguardo pedagogico essenziale per il quale impegnarsi a fondo sia nella comunità accademica sia nella poliedricità della più ampia comunità educante. Un’azione educativa connettiva e generativa di competenza si fonda su valori legati all’autorealizzazione della persona, mira ad aiutare gli studenti a percepire positivamente l’università, lo studio e se stessi, motivando ad esercitare un controllo attivo sull’andamento del proprio percorso formativo, orientato al successo personale (Birbes, 2012).

L’università, sollecitando qualità umane, può configurarsi quale vivaio educativo di speranza in cui sperimentare e realizzare la richiesta di ogni studente di diventare competente, mettendo in moto il desiderio di sapere in un cammino condiviso di ricerca e di scoperta, in uno «studium» che sia dialogo, accettazione reciproca e cooperazione, fedeltà al passato e impegno di progettualità verso il futuro.

Le competenze in gioco richiederanno alle università di saper nutrire libertà di pensiero, di parola e autonomia di giudizio, per farsi generatrici di talenti e presidi di sviluppo, propulsori di sostenibilità.

Nel suo essere “comunità”, l’università esercita una funzione di catalizzatore sociale, deve non solo creare le condizioni per ridisegnare il mondo del lavoro in maniera più orizzontale, ma agevolare la propensione alla cooperazione, recuperando la sua matrice di *universitas*, concorrere a rafforzare coesione e giustizia sociale, rimarginando il nostro tessuto sociale ferito da egoismi e razzismi per generare un modello di società ecologica, aperta e plurale (Eco, 2014).

Governare saggiamente e proficuamente le spinte del cambiamento è un compito che riguarda tutto il mondo dell'istruzione, della formazione e della ricerca, quindi anche dell'università, a cui è chiesto di costruire attraverso l'istruzione, attraverso il sapere, attraverso la conoscenza, un fondamento etico e culturale della vita, di formare più giovani laureati in tutti i settori del sapere, di ridurre i tassi di abbandono scolastico, di essere più efficienti e più efficaci nella didattica, di contrastare ogni forma di discriminazione e promuovere, anche nell'accesso all'istruzione e alla cultura, i valori dell'equità e dell'inclusione (Boffo, Moscati, 2015).

L'università deve riuscire ad aumentare il coinvolgimento degli studenti, il loro successo negli studi, dimostrando in che modo l'apprendimento può essere applicato al mondo reale; aiutando gli studenti a sentire che il loro lavoro accademico è significativo, prezioso e degno di sforzo; stimolando la curiosità di sapere degli studenti; offrendo occasioni che consentano agli studenti di condividere ciò che hanno imparato con gli altri (Bornatici, 2020), imponendo alle università un ridisegno sia della propria missione formativa sia della propria funzione sociale (Annacontini, 2014), nella prospettiva dell'apprendere ad apprendere.

Nell'*Anno europeo delle competenze* (2023) si rimarca il suo essere costruito emergente, promotore di un rinnovato rapporto tra mondo accademico e società, risorsa fondamentale con cui ogni persona partecipa al *lifelong learning*, connettendo il soggetto al mondo attraverso l'agire (Le Boterf, 2000), per un futuro fioriero di sviluppo e di speranza condivisi.

Bibliografia

- Annacontini G. (2014). Università e professioni educative. Riflessioni al varco. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1, 86-94.
- Bertagna G. (2006). Pedagogia dell'uomo e pedagogia della persona umana: il senso di una differenza. In Id. (Ed.), *Scienze della persona, perché?* (pp. 17-74). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Birbes C. (2012). *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*. Milano: Vita e Pensiero.
- Boffo S., Moscati R. (2015). La Terza Missione dell'università. Origini, problemi e indicatori. *Scuola democratica*, 2, 251-272.
- Bornatici S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service learning*. Milano: Vita e Pensiero.
- Eco U. (2014). Perché le università. *Universitas*, 131, 55-59.
- Le Boterf G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation.
- Milani L. (2000). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Spencer L.M, Spencer S.M. (1995). *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Toupin L. (1998). La compétence comme matière, energie et sens. *Education Permanente*, 135 (2), 33-44.
- Unione Europea (2022). *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. Lussemburgo.

Relazioni introduttive

Orientare *i* e *ai* contesti occupazionali sostenibili tra vocazione personale e dimensione sociale

Daniela Dato

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Foggia
daniela.dato@unifg.it

1. Una premessa necessaria

La nostra epoca è stata definita epoca dell'antropocene in cui la variabile geologica più importante è l'essere umano che ha visto aumentare il suo potere sulla natura ma non la consapevolezza di possedere tutti gli strumenti teorici e pratici per evitare la tendenza al degrado che egli stesso ha innescato, non solo a livello ambientale.

E se, d'altro canto, la sostenibilità non può più essere pensata come obiettivo legato alla sola dimensione ambientale ma come possibile e auspicato equilibrio virtuoso fra dimensioni complesse dell'essere al mondo, tale sfida non può che riguardare anche il lavoro, inteso come tempo e luogo di espressione di sé e di inclusione, altrettanto in bilico tra rischi e opportunità.

Nell'epoca delle nuove tecnologie, dei *millennials*, di nuovi modelli organizzativi, ma anche del lavoro nero, del caporalato, del precariato e di nuove e vecchie forme di sfruttamento, è necessario, allora, tracciare le direzioni di *contesti occupazionali* che possano dirsi essi stessi *sostenibili*.

Ed è in questo spazio, al contempo di dissenso, impegno e progetto, che si staglia il pensare-agire pedagogico nel contribuire a coltivare quelle forme di orientamento e apprendimento profondo e significativo che ripartano dal lavoro come spazio e tempo di incontro tra vocazione personale e dimensione sociale, sostenibilità personale e comunitaria.

È utile però, in premessa, soffermarci sul significato che in tale contributo – naturalmente sulla scorta di una ricca letteratura scientifica e di numerosi documenti nazionali e internazionali –, diamo alle parole che stiamo utilizzando, nella consapevolezza che le parole sono cornici di senso e già, dunque, progetti e visioni del mondo.

2. Orientare *ai* e *i* contesti

Partiamo, allora, dalla parola contesto che non è solo quel che sta intorno ma è il sistema intrecciato di relazioni io-mondo, è quella “qualità emergente” di cui parla

Bateson, che dà significato ai singoli elementi, ai singoli soggetti, alle singole azioni.

Il contesto può essere, dunque, definito come un insieme di norme e relazioni che ne regolano il funzionamento e danno significato agli atti comunicativi e ai comportamenti che si esplicano al suo interno, esso è fatto di soggetti, storie, capitale d'identità, significati, relazioni, parole, pensieri, emozione ecc.

Quando pensiamo poi ai contesti "occupazionali" non possiamo non tener conto della fiorente letteratura sul concetto di occupabilità che non è certo mera capacità di intercettare lavoro o trovare e mantenere un impiego ma un più complesso *mindset* che rimanda alla capacità individuale di essere attivi nell'apprendere conoscenze e competenze legate alla riflessività, alla proattività e flessibilità, alla capacità progettuale utili a costruire un progetto di sviluppo professionale (Boffo, 2018; Dato, Cardone, Mansolillo, 2016).

E, per definire al meglio la quesitone, vale la pena ricordare che quando parliamo di contesti sostenibili facciamo riferimento a quanto precisava il Rapporto Brundtland (1987) ovvero alla possibilità per un sistema di soddisfare i bisogni attuali senza compromettere la soddisfazione dei bisogni delle generazioni future e, dunque, di agire e funzionare tutelando e valorizzando le proprie risorse, supportando il loro sviluppo e le possibilità generative.

Non si tratta più, dunque, di pensare alla sostenibilità come costruito esclusivamente legato alla dimensione ambientale ma come processo integrato, equilibrio complesso tra ambiente, demografia, società, economia, ed anche democrazia e benessere personale.

Fatte queste premesse, dal punto di vista pedagogico, è auspicabile ripensare e progettare una cultura del lavoro orientata alla promozione e tutela di contesti occupazionali sostenibili:

- da una parte, si tratta di *orientare ai nuovi contesti* occupazionali nel promuovere nei singoli una cultura del buon lavoro e *career management skills* utili alla costruzione di un progetto di sviluppo professionale efficace e felice, tra auto-determinazione, promozione dei talenti e riconoscimento e valorizzazione del bene comune;
- dall'altra, si tratta di *orientare i contesti* per attivare modelli di *policy*, di *governance* e di *management* fondati su processi di *advocacy* sociale, di *care management* nelle organizzazioni e ripensare i luoghi di lavoro come bene comune, come "contesti educativi" in cui generare non solo valore economico ma valore "esistenziale" e "sociale".

Nel primo caso è chiaro come ad essere coinvolte siano le giovani generazioni in primis che devono acquisire competenze per il lavoro futuro e immaginare le professioni del futuro fra competenze che potremmo definire integrate. Sappiamo che il mondo del lavoro sarà orientato all'innovazione, alla digitalizzazione, a nuovi modelli organizzativi ecc. ma proprio per questo avrà ancor più bisogno di essere

sostenibile e dignitoso. Il World Economic Forum ha, in tal senso, indicato 10 skills che segneranno il lavoro del futuro.

Il documento “Il futuro delle competenze in Italia” (EY, ManpowerGroup, Pearson, 2019) indica 15 “super skills” che potremmo definire di “qualità superiore” e che miglioreranno la performance di un lavoratore, “the skills that will help you learn and earn, eat well and play hard, create beauty and find awe in the world around you. They are the skills that will turn who you are today into who you want to be tomorrow”.

L’Oecd propone il costrutto di competenze trasformative, così definite perché consentono ai soggetti di costruire e riflettere sulle proprie prospettive, necessarie per imparare a plasmare e contribuire a migliorare un mondo in costante cambiamento: creare nuovo valore, assumersi responsabilità e conciliare conflitti, tensioni e dilemmi.

D’altro canto, l’Organizzazione internazionale del lavoro ha anche tratteggiato i caratteri di un lavoro che definisce “dignitoso”: un lavoro produttivo, in condizioni di libertà, uguaglianza, sicurezza e dignità umana che le stesse politiche educative devono porre al centro dei percorsi di formazione promuovendo tutti quei saperi e quelle competenze necessarie per «navigare» fra le incertezze del mondo d’oggi e per contribuire alla costruzione del futuro.

Ed è proprio al lavoro dignitoso o buono (avrebbe detto Gardner) o felice (aggiungerebbe Zamagni, o Formica o i tanti studiosi della scienza della felicità) che deve ispirarsi il secondo livello di intervento.

Preparare i contesti: ovvero interpretare il lavoro come “contesto educativo per il sociale” e riconoscergli un ruolo importante tra le strategie per lo sviluppo non solo personale ma comunitario. Esso assume allora non solo un valore economico bensì “sociale” ed emancipativo.

È, questa, una condizione che permette alla pedagogia di prospettare e aprire un interessante e poliedrico campo tematico che si caratterizza per l’incontro e l’integrazione tra gli ambiti della produzione del valore, del lavoro e dello sviluppo dell’uomo e della donna tanto più che è ormai “diventato urgente che i pedagogisti si interrogino sui temi della relazionalità economica [...]. E ciò a partire dalla considerazione che i portatori di diritti non sono solo portatori di bisogni: sono anche portatori di emozioni, di conoscenze, di risorse” (Margiotta, 2015, p. 128).

In questo senso i contesti organizzativi, aprendosi ad un nuovo umanesimo e ad una nuova istanza di felicità divengono “sostenibili” perché offrono nuovi sguardi, nuove cornici di senso e nuove prassi formative che riportano al centro la dignità del lavoratore, il diritto ad un lavoro sicuro ma anche felice e l’idea di una economia più umana orientata a promuovere ben-essere e capacità ad aspirare.

Siamo certo di fronte alla possibilità di una importante svolta antropologica che invita a contaminare, modificare, ibridare quella che fino ad alcuni anni fa era una idea egemonica di lavoro e di professionalità che oggi si apre, spiega Morgan (2016), a nuove tendenze certamente legate all’irruzione delle nuove tecnologie ma anche ad una riscoperta del primato della condivisione e della

partecipazione, alla valorizzazione di *soft e character skills* come leva di cambiamento e innovazione che hanno segnato profondamente la vita delle organizzazioni.

È in questa direzione che ci pare di poter confermare quanto già emerso dal *Rapporto BES 2021* (Istat, 2022) che evidenzia come “una criticità, che assume nel nostro Paese tratti di peculiarità, a cui è opportuno dedicare un focus specifico, è quella della qualità del lavoro, aspetto sul quale la pandemia sta producendo effetti particolarmente intensi e profondi” e che richiedere la progettazione e implementazione in ogni organizzazione di piani di sviluppo di allineamento tra bisogni del soggetto-lavoratore e bisogni dell’organizzazione e miglioramento della qualità della vita professionale.

È questo, evidentemente, un approccio che apre alla pedagogia un interessante e poliedrico campo tematico di riflessione e intervento come inedita scienza delle organizzazioni che si caratterizza per la volontà di far dialogare trasformativamente gli ambiti della produzione del valore, del lavoro e dello sviluppo dell’uomo e della donna.

In tal senso essa può offrire il suo contributo per ripensare nuovi modelli di *management* “orientati alle persone” che abbiano come comun denominatore la valorizzazione del soggetto-persona, la relazione e il dialogo e la mediazione: *diversity management, people management, care management, community management* che rappresentano il futuro del *management* ripensato a partire dal superamento di un modello organizzativo gerarchizzato, meccanicistico ed efficientistico e centrato sempre più nettamente su questioni di leadership, di sviluppo di *self-empowerment* e di *empowerment* organizzativo, di negoziazione, comunicazione, ascolto, gestione, motivazione del team e felicità organizzativa.

Consapevoli che – come recentemente ha affermato Papa Francesco – anche il lavoro è un’esperienza primaria di cittadinanza e proprio “la pedagogia dispone di uno specifico potere [...], quello di costruire contesti, attraverso dispositivi che permettano che qualcosa di esperienzialmente significativo possa accadere” (Riva, 2016, p. 214).

Bibliografia

- Bateson G. (1984). *Mente e natura*. Firenze: Adelphi.
- Boffo V., Fedeli M. (2018). *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*. Firenze: University Press.
- Commissione Brundtland (1987). *Rapporto Brundtland*.
- Dato D., Carone S., Mansolillo F. (2016). *Pedagogia per l'impresa*. Bari: Progedit.
- EY, Pearson, Manpower (2021). *Il futuro delle competenze in Italia*. In <https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/PearsonForWork/PEARSON-WORK-PDF-Professioni2030-ricerca-completa.pdf>.
- Gardner H. (2010). Introduction. In AA.VV., *GoodWork: Theory and Practice. Excellence. Ethics. Engagement*. In <http://www.thegoodproject.org>

- <https://www.ilsussidiario.net/news/zamagni-da-infelici-non-si-progredisce-lavoro-servono-rapporti-piu-che-soldi/2352329/>
- Institute for the future (2018). *Future skills map*. In https://www.iftf.org/fileadmin/user_upload/futureskills/downloads/IFTF_FutureSkills_Map.pdf.
- Istat (2022). *Rapporto Bes 2021: il benessere equo e sostenibile in Italia*.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Morgan J. (2016). *Il futuro del lavoro. Le persone, i manager, le imprese*. Milano: Franco-Angeli.
- Riva M.G. (2016). *Educazione permanente: modello individuo-sistema e lifedeeep learning*. In S. Olivieri, L. Dozza (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.

Relazioni introduttive

Cer-care lavori verdi, tra formazione e nuovi contesti occupazionali

Alessandra Vischi

*Professoressa Ordinaria - Università Cattolica del Sacro Cuore
alessandra.vischi@unicatt.it*

1. Ecologia integrale per un nuovo modello di sviluppo

Il progresso indiscriminato nella storia industriale dell'umanità degli ultimi duecento anni ha portato ad una catastrofe che comprende l'inquinamento dell'aria e dell'acqua, il riscaldamento terrestre, la perdita di biodiversità e lo scioglimento dei ghiacciai dell'Artico, dell'Antartide e della Groenlandia, così come l'innalzamento del livello dei mari, le inondazioni di isole e di alcune città sulle coste (Molmann, 2022, p. 5).

La crisi ecologica va letta anzitutto come una manifestazione della crisi etica e antropologica, le cui soluzioni devono coinvolgere una nuova prospettiva, quella dell'ecologia integrale (Francesco, 2015) che è prima di tutto un modo di guardare (e di vivere) al mondo, ai suoi fenomeni, cogliendone le intime connessioni e ponendo al centro le relazioni. Ecco che la vera sfida a cui siamo esposti è educativa (Vischi, 2019), poiché l'impegno risiede in uno sforzo continuo di rinnovamento culturale di cura verso gli altri e la casa comune.

La pedagogia, scienza dell'educabilità della persona in ogni contesto di vita e lungo tutto il corso della vita, è chiamata ad affrontare le complesse questioni attuali per avviare, attraverso una comprensione delle criticità e delle potenzialità, una transizione ecologica responsabile e inclusiva che implica cambiare gli stili di vita, i modelli di produzione e di consumo, le strutture consolidate di potere che reggono le società.

La "Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile" (UN, 2015), promossa dalle Nazioni Unite nel 2015 designa la sostenibilità come un processo globale che riguarda aree di importanza cruciale per il futuro dell'umanità e del pianeta: pace, partnership, prosperità, pianeta e persona.

È in gioco un cambiamento d'epoca per delineare un futuro innovativo, *green*, dignitoso attraverso

un nuovo incontro tra cultura e politica, pedagogia e impresa, istituzioni e mondo associativo [che] deve volere e saper produrre azioni e stili di comportamento vicendevolmente fecondi per gli ecosistemi naturali e le comunità umane. L'intima relazione tra crescenti inequità socioeconomiche e acuirsi della crisi ecologica mostra l'urgenza di una conversione, di equa

decisioni intra e intergenerazionali che si proiettino nello spazio e nel tempo (Malavasi, 2018, p. 11).

2. Formazione e lavori verdi per generare un futuro sostenibile

La categoria della sostenibilità implica la fiducia nella possibilità di migliorare la realtà attraverso la partecipazione creativa di ciascuno per contribuire a edificare una comunità accogliente e vitale. Per sviluppare coscienze sensibili e responsabili che guidino comportamenti individuali e collettivi, politiche e processi produttivi c'è bisogno di “un nuovo umanesimo che abbracci anche la cura della casa comune, premessa che dà origine al principio del bene comune globale” (Comitato Scientifico e Organizzatore delle Settimane Sociali dei Cattolici Italiani, 2021, p. 22).

Diverse sono le strade a disposizione e, tra queste, sicuramente occupa un posto emblematico la formazione perché generativa e trasformativa, nella sua connotazione progettuale, tra responsabilità e riconoscenza, secondo un modello di sviluppo che attraversi le generazioni e i confini geografici. Il termine *formazione*, nella sua ampiezza polisemica, è da comprendere nella sua accezione di spazio e processo di riflessione e immaginativo, progettazione “del non ancora” che anticipa il rinnovamento e la realizzazione del domani. Nella prospettiva euristica di questa elaborazione, *formazione* designa una concezione antropologica che considera fondamentale l'intenzionalità e la responsabilità dell'agire umano, ricerca in modo incessante significati e contenuti autentici, avvalorata la persona umana, protagonista nell'impegno della costruzione della comunità che apprende. La *formazione* può e deve, in prospettiva pedagogica, promuovere innovazione e creatività, motivazione e scoperta di significati, prevedendo conoscenze e abilità, principi e valori al fine di unificare “l'atteggiamento spirituale dei membri della società [in modo da] unificare la società stessa” (Dewey, 1916, p. 387) verso il bene comune.

Per accompagnare il cammino della transizione ecologica occorre agire anche sugli stili produttivi e le modalità di governance, comprendendo il mondo del lavoro nei suoi molteplici aspetti: comprendendo sia il Green Deal europeo, che sostiene la trasformazione dell'Unione Europea in una società equa e prospera attraverso un'economia moderna e competitiva, sia il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza che intende supportare l'Italia in un percorso di crescita economica sostenibile e duraturo coniugando persone e competenze, formazione e lavoro. In particolare, i cosiddetti *green jobs* sono i lavori più richiesti che si distinguono come lavori più stabili (il 24,1% del totale dei contratti previsti in entrata è a tempo indeterminato, contro il 13,2% delle professioni non *green*), per lo più rivolti a laureati nel 15,2% dei casi (contro il 12,9% dei contratti rivolti alle professioni non *green*), così come a figure con una specifica esperienza nella professione per il 25,1% dei casi (20,2% per le altre figure) e con un'esperienza nello stesso settore per il 48,9% dei nuovi contratti *green* (contro il 45,6% dei nuovi contratti non *green*) (Fondazione Symbola, 2022, pp. 137-149). I settori nei quali sono stati maggiormente attivati nuovi *green jobs*, sono quelli a “valore

aggiunto” come progettazione e ricerca e sviluppo (l’85,3%), logistica (l’82%), area tecnica (78,6%) e del marketing e comunicazione (78%) (Fondazione Symbola, 2022). Da qui la necessità di considerare criticamente il rapporto tra competenze verdi, formazione e contesti organizzativi volti al cambiamento nella prospettiva del bene comune.

3. Contesti generativi per comunità sostenibili e solidali

I nuovi contesti generativi, su cui la pedagogia dell’impresa riflette e verso le quali promuove progettualità innovative di sviluppo delle risorse umane, sono le imprese responsabili e sostenibili che possono essere realtà profit, no profit, for benefit, istituzioni le quali, nell’esercizio di una attività economica, perseguono una o più finalità di beneficio comune e operano in modo responsabile, sostenibile e trasparente nei confronti di persone, comunità, territori e ambiente; hanno una prospettiva intra e intergenerazionale e avvalorano la possibilità di migliorare la realtà attraverso la partecipazione creativa di ciascuno per contribuire a edificare una comunità accogliente e vitale.

Occorre dare vita a processi di cura per la vita sociale e per la casa comune attraverso la partecipazione attiva intesa come “l’essere parte, il sentirsi parte e ancora più specificatamente il prendere parte in modo attivo a una esperienza, a una impresa, a un processo decisionale, all’interno di uno specifico contesto di vita” (Triani, 2018, p. 86) per delineare comunità solidali nel segno di una responsabilità ecologica. Da questo angolo di visuale sono emblematiche le cosiddette Comunità energetiche rinnovabili (CER), che nascono con la prospettiva di mettere in comune la generazione di energia, diminuendo l’impatto ambientale e, al contempo, cercando di avversare la povertà energetica e iniquità sociali. Il tema delle Comunità Energetiche Rinnovabili (CER) è presente nell’ordinamento europeo e nazionale ed è al centro del dibattito pubblico perché nella congiuntura socioeconomica attuale rappresenta uno strumento di contrasto alla attuale crisi ecologica e, al tempo stesso, un importante canale per l’attuazione di quelle politiche volte alla riduzione delle diseguaglianze economiche e sociali.

Attualmente, la diffusione delle CER è condizionata dall’attività normativa e regolatoria in fase di definizione; le linee operative e l’applicazione di tali indirizzi rimangono ancora poco chiari e necessitano di una approfondita indagine. Secondo la direttiva europea 944/2019 “le comunità energetiche rinnovabili sono un modo efficace ed economicamente efficiente di rispondere ai bisogni e alle aspettative dei cittadini riguardo alle fonti energetiche, ai servizi e alla partecipazione locale” attraverso “la diffusione delle nuove tecnologie e di nuovi modi di consumo” in maniera integrata.

Diverse sono le iniziative che si stanno realizzando sul territorio nazionale e a cui il progetto di interesse strategico dell’Università Cattolica del Sacro Cuore “CER-CARE Comunità Energetiche Rinnovabili tra Cura e ricerca: Approcci e strumenti per la Resilienza e l’Equità” è dedicato attraverso un approccio multi-

disciplinare. Sei facoltà (Economia e Giurisprudenza; Scienze Agrarie, Alimentari e Ambientali; Scienze della formazione; Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali; Scienze Bancarie, Finanziarie e Assicurative; Scienze Politiche e Sociali) per indagare in chiave multidisciplinare processi formativi, strumenti partecipativi, forme organizzative, indicazioni normative e di *policy*, ma anche *best practice*, al fine di creare e diffondere una cultura della transizione ecologica giusta attraverso le Comunità Energetiche Rinnovabili. Un percorso di ricerca per contribuire scientificamente e in modo integrato a un futuro dignitoso e solidale.

Bibliografia

- Comitato scientifico e Organizzatore delle Settimane Sociali dei Cattolici Italiani (2021). *Il pianeta che speriamo. Ambiente, lavoro, futuro. #tuttoèconnesso*. Retrieved April 7, 2023 from <https://www.settimanesociali.it/instrumentum-laboris/>
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Malavasi P. (2018). Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 11-13.
- Moltmann J. (2022). Verso la grande transizione ecologica. *Vita e Pensiero*, 6, 5-15.
- Triani P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Morcelliana.
- Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa, lavoro educativo, formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Cinque assi per il Bilancio di sostenibilità. Uno sguardo pedagogico

Francesca Antonacci

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Milano-Bicocca
francesca.antonacci@unimib.it

Nicoletta Ferri

Ricercatrice - Università degli Studi di Milano-Bicocca
nicoletta.ferri@unimib.it

1. Bilancio di sostenibilità: non solo rendicontazione

L'intervento intende presentare il contributo pedagogico dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca all'interno del laboratorio di ricerca-azione sul Bilancio sociale e di sostenibilità promosso da Hangar Piemonte e Fondazione Piemonte dal Vivo nella programmazione di Hangar+, dispositivo della Regione Piemonte ideato per favorire la conoscenza delle linee guida del PNRR e delle opportunità di finanziamento dedicate alla cultura. Il laboratorio "Misurare, Valutare e Rendicontare la sostenibilità degli e negli enti culturali: un percorso partecipato" rivolto a organizzazioni culturali, non solo del Terzo settore, si è sviluppato tra il novembre 2022 e l'aprile 2023 e ha fornito, nel corso di 6 incontri, strumenti operativi e framework teorici attraverso i quali guidare gli enti partecipanti nella realizzazione o nell'eventuale evoluzione del proprio Bilancio sociale/di sostenibilità. L'Università Bicocca ha sperimentato in questo percorso l'introduzione di elementi riflessivi mutuati dall'ambito della ricerca qualitativa pedagogica (Antonacci, Guerra, 2018; 2020), mettendoli al servizio del processo di rendicontazione sociale e di sostenibilità. Questo ha implicato un lavoro di traduzione da un ambito prettamente pedagogico a un campo di rendicontazione socio-economica.

Rendere la costruzione del Bilancio sociale uno strumento di senso – sia per l'organizzazione che per i suoi stakeholder – e di narrazione del valore programmato e generato, è in linea con le linee europee e ministeriali. L'Unione europea, infatti, nel Libro verde della Commissione (2001), definisce il Bilancio di sostenibilità come l'integrazione volontaria delle preoccupazioni sociali ed ecologiche delle imprese nelle loro operazioni commerciali e nei loro rapporti con le parti interessate. In Italia con la riforma del Terzo settore, la rendicontazione sociale degli enti operanti in tale ambito è diventata un obbligo normativo (Articolo 14, comma 1 del D.Lgs 117/2017) e le linee guida ministeriali incentivano altresì a interpretare il Bilancio sociale/di sostenibilità degli enti con finalità sociali, culturali, pubbliche come l'esito di un processo con il quale l'organizzazione possa rendere conto delle scelte, delle attività, dei risultati, degli impatti e dell'impegno di

risorse in un dato periodo, per consentire ai suoi stakeholder di conoscere e formulare un proprio giudizio su come l'organizzazione interpreta e realizza la sua missione istituzionale e i suoi valori.

È proprio in relazione all'opportunità formativa potenzialmente generata lungo il processo di ideazione e stesura del Bilancio sociale/di sostenibilità (Malavasi, 2007; Mazzoli, 2022; Vischi, 2010) che trova spazio una prospettiva pedagogica sull'uso di strumenti qualitativi di osservazione, monitoraggio e valutazione delle trasformazioni.

2. Il modello *dei 5 assi*: una mappa qualitativa per osservare, tracciare, valutare

Nel laboratorio si sono ibridati strumenti più compilativi e standardizzati con altri di natura più riflessiva/qualitativa. Tra i primi elementi presentati ai partecipanti: il Perimetro di sostenibilità degli enti culturali – che individua impatti, temi ed obiettivi – e la Catena di Senso – la rappresentazione del senso, del valore, che un'organizzazione si prefigge di generare e che riesce a tradurre in risultati ed effetti (impatti) finali attraverso un percorso di scelte e di azioni sequenziali e concatenate. Questi due strumenti metodologici hanno rappresentato un concreto terreno di incontro per inserire sguardi “altri” sul medesimo processo di rendicontazione. È, infatti, nel dialogo da essi attivato che è stato fornito un framework qualitativo proveniente dall'ambito pedagogico, in grado di rappresentare per gli enti un sostegno in tre momenti legati alla costruzione del bilancio di sostenibilità: nella mappatura e nell'identificazione dei bisogni degli stakeholder, nella definizione degli indicatori (verso un sistema di valutazione qualitativo) e nella valutazione d'impatto (strumenti di rilevazione dati qualitativi). Si tratta di un dispositivo nato da un'ampia prospettiva di ricerca sull'innovazione scolastica (Antonacci, Guerra, 2018) e inteso come mappa per leggere un oggetto complesso, come il sistema scuola, al fine di tracciarne possibili direzioni trasformative. Nel laboratorio, tale modello è stato proposto per generare domande di senso in grado di orientare gli enti partecipanti verso l'individuazione di bisogni e aspettative dei propri stakeholder (Greco et al., 2015; Tettamanzi, Minutiello, 2022), oltre che verso uno sguardo qualitativo sulla valutazione d'impatto.

Il modello ha una struttura a ventaglio costruita su *cinque assi* (Incontri, Contesti, Stili, Linguaggi e Possibilità). Ciascun *asse* è potenzialmente portatore di domande e questo ha facilitato l'adozione di una postura interrogante e di ricerca all'interno del processo di rendicontazione.

Se l'*asse degli Incontri* ha permesso di mettere un focus sulla dimensione partecipativa come fondante (Riva, 2018), non soltanto rispetto alla realizzazione degli obiettivi strategici degli enti, ma soprattutto rispetto alla redazione stessa del Bilancio di sostenibilità, l'*asse dei Contesti* ha consentito invece di ripensare in maniera critica e riflessiva gli ambiti, materiali e relazionali, in cui si dispiegano le azioni di ciascun ente, con uno sguardo specifico ai temi della sostenibilità. L'*asse degli Stili* ha invitato a interrogarsi sulla propria postura rispetto al processo di

rendicontazione e ha aiutato a leggerlo in termini di ricerca. *L'asse dei Linguaggi* ha portato gli enti a rileggere modi e tempi della comunicazione con i propri stakeholder (Salvi, 2022), tracciando i linguaggi privilegiati e individuandone nuove prospettive di utilizzo.

Infine, *l'asse delle Possibilità* ha posto il focus sulla dimensione documentale e valutativa del processo di rendicontazione; ha invitato a immergersi in una documentazione dalla vocazione multimodale, interattiva e di ricerca, concependo il Bilancio di sostenibilità come la più ampia narrazione che un ente realizza per i suoi stakeholder.

3. Conclusioni

Il modello dei 5 assi si è rivelato uno strumento valido per gli enti, in grado di far dialogare contemporaneamente livelli macro e micro, permettendo di spostarsi su piani di lettura differenti, tanto a livello istituzionale quanto operativo.

L'introduzione di questo strumento di natura qualitativa e riflessiva è stata percepita come un elemento d'innescio per generare domande di senso. Come afferma questa partecipante, esso "è stato l'input per affrontare domande che sono già in pancia nell'ente, e che sono anche grandi e strategiche... [perché] richiede di andare in profondità, in una dimensione esplorativa, che permette di immaginare e di potenziare alcuni aspetti delle attività dell'ente".

Questo approccio qualitativo ha spinto i partecipanti a immaginare modi "altri" per stendere un report di sostenibilità, in ascolto, ma soprattutto in dialogo, con i propri principali stakeholder, in modo che il processo diventi partecipato e la narrazione restituisca uno spaccato meno autoreferenziale e più condiviso.

Bibliografia

- Antonacci F., Guerra M. (Eds.). (2018). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto 'Una scuola'*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci F., Guerra M. (2020). *Community engaged research: A school innovation project*. In B. Merrill, C. Vieira, A. Galimberti, A. Nizinska (Eds.), *Adult education as a resource for resistance and transformation: voices, learning experiences, identities of student and adult educators* (pp. 35-43). FPCEUC - CEAD - ESREA.
- Commissione delle Comunità Europee (2001). *Libro Verde*. [https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/deve/20020122/com\(2001\)366_it.pdf](https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/deve/20020122/com(2001)366_it.pdf)
- Greco G., Sciulli N., D'Onza G. (2015). The Influence of Stakeholder Engagement on Sustainability Reporting: Evidence from Italian local councils. *Public Management Review*, 17(4), 465-488.
- Malavasi P. (Ed.). (2007). *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*. Milano: Hoepli.
- Mazzoli S. (2022). *Pedagogia dell'impresa e competenze formative di sostenibilità. Alcuni*

- scenari*. In O. Vacchelli (Ed.), *Verso comunità inclusive. Formazione e ricerca per una transizione culturale e sostenibile* (pp. 67-80). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Riva M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 33-50.
- Salvi C. (2022). Pedagogia dell'impresa, sostenibilità, engagement. In C. Righettini (Ed.), *Gestione e comunicazione della sostenibilità* (pp. 223-238). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tettamanzi P., Minutiello V. (Eds.). (2022). *Esg: bilancio di sostenibilità e integrated reporting: 2022*. Wolters Kluwer.
- Vischi A. (2010). *Riflessione pedagogica e culture d'impresa. Tra progettualità formativa e responsabilità sociale*. Milano: Vita e Pensiero.

Educatori e insegnanti *green*: profili e competenze nell'educazione all'aperto

Maja Antonietti

Professoressa Associata - Università degli Studi di Parma
maja.antonietti@unipr.it

Monica Guerra

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Milano-Bicocca
monica.guerra@unimib.it

1. Il contesto e il quadro di riferimento

Negli ultimi anni, le esperienze all'aperto all'interno di contesti educativi e scolastici sono in costante crescita anche nel nostro Paese e non solo in ragione dei più recenti eventi connessi alla pandemia. A fronte di una consolidata tradizione europea di educazione e didattica all'aperto anche in ambienti naturali (Humberstone et al., 2016; Wolf et al., 2022) e del valore educativo di esperienze all'aperto riconosciute dalla letteratura (Becker et al., 2017; Waller, 2017) anche in funzione della costruzione di una relazione con l'ambiente (Cheng, Monroe, 2012; Collado, Corraliza, 2015), tale progressiva diffusione continua a interrogare la dimensione formativa del lavoro educativo, chiedendo tematizzazioni e pratiche che indaghino e promuovano le competenze educative necessarie in questi contesti. La letteratura internazionale, infatti, segnala come ostacoli significativi alla realizzazione delle esperienze all'aperto da parte dei professionisti coinvolti la carenza di formazione sul tema e la necessità di divulgazione di esperienze (Van Dijk-Wesselius et al., 2020; Oberle et al., 2021), e nello specifico la capacità di prefigurare situazioni e azioni reali, nonché la scarsa legittimazione culturale di tali esperienze.

A ciò si aggiunge che tali contesti possono rappresentare anche spazi potenziali a sostegno di una transizione verde e sostenibile, rendendo a loro volta educatori e insegnanti che vi operano potenziali professionisti *green*.

2. Le ragioni di una *repository*

Il contributo trova le sue premesse nella predisposizione di un percorso di indagine recentemente avviato e volto alla costruzione di una *repository* che prevede la raccolta e documentazione di esperienze di educazione all'aperto praticate in Italia oggi, riconoscendo in particolare alla pratica documentativa il ruolo di strumento di autoformazione, formazione e riflessione professionale (Biffi, 2019; Guerra, 2014; Antonietti 2011; Cambi, 1999; Massa 1996).

A tal fine è stato predisposto un questionario online, diffuso attraverso canali *social* e indirizzati mirati, che intende rispondere preliminarmente almeno a due finalità.

La prima è quella di realizzare una mappatura delle esperienze educative e didattiche all'aperto presenti nel nostro Paese che sia il più possibile organica e che permetta di conoscere quanto si muove in questo ambito: ciò anche in ragione della frammentarietà ed eterogeneità delle pratiche attive, che interessano non solo territori, enti e gestioni estremamente diversificati, ma anche tipologie di esperienze di molteplice natura. Ciò discende in primo luogo dallo stesso costrutto di educazione all'aperto, sovente definito un costrutto ad ampio spettro che, nel connotare la predilezione per l'utilizzo di contesti esterni per una parte rilevante delle proposte che vi si riferiscono, contemporaneamente racchiude sotto di sé sperimentazioni diversamente connotate.

La seconda è quella di promuovere e orientare possibilità di scambio e conoscenza di esperienze documentate. In tal senso va la scelta di dare una dimensione accessibile alla *repository*, che sarà messa a disposizione di tutti i soggetti coinvolti nella compilazione, ma anche di tutti gli interessati, presenti e futuri, diventando essa stessa opportunità di costruzione di competenze. Le esperienze raccolte, infatti, una volta organizzate nei loro contenuti essenziali, verranno rese disponibili in uno spazio pubblico virtuale, che consentirà di metterle letteralmente in rete nel senso più fertile, permettendo di implementare la reciproca conoscenza tra servizi impegnati in proposte, per quanto differenti, caratterizzate dal definirsi di educazione all'aperto.

Entrambe queste finalità pongono le premesse per un processo di ricerca partecipata con i professionisti coinvolti al fine di costruire le categorie di ricerca delle informazioni utili a fini formativi e informativi.

3. Gli ambiti indagati

Il questionario¹ chiede ai partecipanti alla ricerca di rispondere facendo riferimento a un contesto di sezione/classe/servizio in cui hanno sperimentato e stanno sperimentando esperienze educative e/o didattiche all'aperto: tale richiesta, connessa alla successiva di rendere disponibile la documentazione di un'esperienza all'aperto ritenuta significativa, intende favorire da subito non solo il riferimento, ma anche la riflessione e la narrazione di pratiche il più possibile documentabili e, con ciò, narrabili.

Il questionario, poi, è articolato in sezioni differenti, con obiettivi mirati. La prima intende permettere di contestualizzare nel modo più preciso possibile l'esperienza a cui si fa riferimento, indicandone la tipologia di servizio, l'ente gestore, la localizzazione, la durata temporale, le modalità di funzionamento e di frequenza,

1 Disponibile al link <https://forms.gle/StGEf7ifA5Ce4tR37>

approfondendo in particolare spazi e tempi. Sempre in questa sezione sono introdotte alcune domande che indagano le potenzialità riconosciute all'ambiente esterno privilegiato e il racconto di un breve episodio avvenuto in esso e ritenuto significativo a testimonianza del valore dell'educazione all'aperto.

Un'altra sezione propone domande volte a esplorare azioni, equipaggiamento, strumenti e accessibilità delle esperienze vissute, per poi passare a una sezione successiva che approfondisce motivazioni, riferimenti teorici e/o metodologici, punti di forza e di debolezza, esiti inattesi, guadagni formativi e grado di soddisfazione relativamente alle esperienze all'aperto, ma anche materiali di documentazione prodotti e una loro esemplificazione.

Un'ultima sezione, infine, raccoglie informazioni su chi risponde, in merito a titolo di studio, formazione, ruolo, eventuale ambito disciplinare e composizione dell'équipe di lavoro.

Inoltre, alcune domande specifiche volte a far emergere le motivazioni all'origine dell'avvio di esperienze educative all'aperto, i percorsi di formazione – generali e specifici – dei professionisti interessati, i riferimenti teorici e metodologici, nonché le principali scelte progettuali, intendono permettere un approfondimento in merito alle competenze maturate, favorendo la costruzione di un quadro dell'esistente in termini di bisogni, conoscenze, consapevolezze e consuetudini adottate nella pratica.

I dati raccolti in questa prima fase da parte di oltre 80 servizi/istituzioni/associazioni testimoniano l'attenzione al tema da parte di realtà che risultano appartenere a enti gestori variegati (statali, paritari, associativi), la maggior parte dei quali attiva nell'educazione all'aperto da almeno 4 anni, delineando quindi percorsi non direttamente influenzati dall'emergenza pandemica e suggerendo un investimento che ha ragioni differenti e precedenti. Le successive analisi porranno l'attenzione sulle convergenze e divergenze delle esperienze di educazione all'aperto proposte, al fine di evidenziarne nodi e questioni cruciali utili dal punto di vista formativo e documentativo.

Bibliografia

- Antonietti M. (2011). *Raccontare la scuola. Studi sulla documentazione*. Parma: Junior.
- Becker C., Lauterbach G., Spengler S., Dettweiler U., Mess F. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 485.
- Biffi E. (2019). Pedagogical documentation as a shared experience of understanding childhood. In J. Formosinho, J. Peeters (Eds.), *Understanding Pedagogic Documentation in Early Childhood Education. Revealing and Reflecting on High Quality Learning and Teaching* (pp. 67-80). London: Taylor and Francis.
- Cambi F. (1999). La Documentazione della/nella ricerca pedagogica: problemi e prospettive. *Prisma*, 1, 11-18.

- Cheng C.H., Monroe M.C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44, 31-39.
- Collado S., Corraliza J.A. (2015). Children's restorative experiences and self-reported environmental behaviors. *Environment and Behavior*, 47, 38-56.
- Guerra M. (2014). La documentazione come strategia di partecipazione. In M. Guerra, E. Luciano (Eds.), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale* (pp. 61-80). Parma: Junior-Spaggiari.
- Humberstone B., Prince H., Henderson K.A. (Eds.). (2016). *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*. London: Routledge,
- Massa R. (1998). La documentazione come strategia pedagogica e tattica educativa. In A. Bergonzoni, M. Cervellati, M. Serra, *Documentare tra memoria e desiderio* (pp. 35-42). IRRESAE Emilia Romagna.
- Oberle E., Zeni M., Munday F., Brussoni M. (2021). Support Factors and Barriers for Outdoor Learning in Elementary Schools: A Systemic Perspective. *American Journal of Health Education*, 52(5), 251-265.
- Van Dijk-Wesselius J.E., van den Berg A.E., Maas J., Hovinga D. (2020). Green Schoolyards as Outdoor Learning Environments: Barriers and Solutions as Experienced by Primary School Teachers. *Frontiers in Psychology*, 10, 2919.
- Waller T., Arlemam-Hagsér E., Hansen Sandseter E.B., Lee-Hammond L., Lekies K., Wyver S. (Eds.). (2017). *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*. London: Sage Publication.
- Wolf C., Kunz P., Robin N. (2022). Emerging themes of research into outdoor teaching in initial formal teacher training from early childhood to secondary education - A literature review. *The Journal of Environmental Education*, 53(4), 199-220.

Educatore ambientale o ecologico?

Le sfide della complessità

Mirca Benetton

Professoressa Associata - Università degli Studi di Padova
mirca.benetton@unipd.it

1. La collocazione dell'educatore ecologico

La riflessione sul profilo professionale dell'educatore ambientale si colloca all'interno di un dibattito più ampio inerente il riconoscimento della figura dell'educatore, l'individuazione delle sue specifiche competenze e il suo contributo all'elaborazione della progettazione educativa, oggi più che mai impellente. Va infatti esplicitato come possa trovare adeguata visibilità la figura professionale dell'educatore, in un contesto socio-ambientale che reclama l'individuazione di una nuova mission educativa secondo un approccio olistico ed ecosistemico (Cerrocchi, Dozza, 2007).

La premessa su cui si fonda il riconoscimento del ruolo dell'educatore e il rilievo della sua azione è che esiste un'educazione non solo formale, ma anche non formale e informale, e che essa si dipana in un contesto ecologico di *lifelong and lifewide learning/education*, in una rete vitale che andrebbe esplicitata e implementata per aggiornare l'idea di comunità educante.

Ne consegue che, in un'ottica trasversale e generale, l'educatore non può non qualificarsi come educatore ambientale o, ancora meglio, ecologico. Nel senso che ogni intervento pedagogico-sociale deve trovare un'opportuna interpretazione mediante la sua contestualizzazione ambientale, locale, ma non localistica. Ogni intervento educativo assume caratteristiche di flessibilità in quanto si modula diversamente rispetto ai bisogni degli educandi e per il fatto di essere partecipato nel territorio, che si modifica costantemente e richiede di essere continuamente reinterpretato affinché si possa dar vita a dei veri e propri interventi e progetti eco-pedagogici (Mortari, 2001).

“È interessante riflettere sul fatto che etimologicamente *ecologia* significa ‘discorso sulla casa’, studio, cioè, delle condizioni di vita degli organismi in relazione al loro contesto di riferimento, delle compatibilità tra vita delle specie e situazioni esterne, per cui, se le condizioni ambientali mutano, ne viene influenzata la vita degli organismi e viceversa” (Semeraro, 2000, p. 37).

In tale scenario la responsabilità dell'educatore è elevata, in quanto egli agisce intenzionalmente secondo delle linee pedagogiche di indirizzo comuni a tutti gli interventi educativi, e anche creativamente, per dar vita a sinergie e creare coesione sociale (Santerini, 1998). Il tutto può condurre al rafforzamento, ma al tempo

stesso alla ridefinizione dell'identità umana personale e comunitaria, in un'ottica di riqualificazione personale – ritrovare la condizione umana – e di radicamento ambientale – che comprende anche gli ambienti lavorativi – facendo così assumere significati più estesi al termine orientamento.

Nonostante l'evidenza circa l'opportunità della presenza “diffusa” dell'educatore territoriale/ambientale, l'universo popolato da quest'ultimo è alquanto indistinto, la sua stessa “postura professionale” è nebulosa. Probabilmente è necessario che la pedagogia “accademica” trovi modo di dare adeguata visibilità sul campo a tale esperto educativo, che è deputato ad aiutare l'educando, in ogni età della vita, a trovare il suo *spazio* vitale. Per riuscire nel suo intento, l'educatore stesso, però, deve essere messo nelle condizioni di trovare a sua volta il proprio spazio vitale professionale.

Si potrebbe, allora, innanzitutto aggiornare l'idea di educatore ambientale alla luce della visione di reti della vita, di realtà complessa, di paradigma ecologico, fino ad arrivare al costruito, che oggi abbiamo acquisito, di ecologia integrale. In una prospettiva ampia, l'educatore e il formatore “ecologici” hanno il ruolo di presidiare responsabilmente il modo ecologico di appartenenza dei cittadini all'ambiente naturale, sociale, civile e democratico odierno e di agire, al contempo, per promuovere l'acquisizione del pensiero non più antropocentrico ma biocentrico, che, essendo in continua revisione, apre anche a un'educazione permanente (Loiodice, 2019).

In tal senso gli educatori ecologici potrebbero essere assimilati tout court agli educatori socio-pedagogici. Infatti, è la stessa postura di ogni educatore e di ogni formatore che dovrebbe definirsi come “ambientale”, o ecologica, cioè reticolare, sistemica, relazionale, espressione di competenze *green*, attenta alla cura della casa comune e dei viventi.

2. L'Educatore ambientale

È altrettanto vero che tali figure, nella connotazione specifica di educatori *ambientali*, presidiano in modo specifico la “situazione ambientale”, elaborando, ad esempio, percorsi di *outdoor education* e di cittadinanza attiva e nell'ottica della sostenibilità in contesti educativi e professionali-lavorativi. Tali professionisti “intessono relazioni”, mediano le connessioni tra i contesti, estendono “sistemi di comunicazione sull'ambiente” affinché esso non sia solo studiato ma vissuto nella messa in atto di pratiche comportamentali di tutela sotto l'aspetto naturale, culturale, professionale e socio-relazionale.

L'agire dell'educatore ambientale si fonda su linee di indirizzo pedagogiche generali (ecologiche) che si specificano poi nel porre il focus sull'ambiente. L'educazione ambientale non pare quindi riconducibile alla proposta di un'estemporanea attività didattica outdoor o ad un parcellizzato corso professionale su tematiche inerenti la sostenibilità, o al singolo intervento per il mercato “verde”, turistico o produttivo.

I percorsi educativo-ambientali assumono certamente ampie sfaccettature, ma in una visione ecologia diffusa. Perciò gli educatori si avvalgono anche dell'apporto di altre competenze specifiche secondo il progetto educativo cui danno vita: di paesaggisti, geografi, giuristi, conservatori museali, guide turistiche quando si tratta di fare esperienza del patrimonio ambientale, culturale e della sua valorizzazione e salvaguardia, ma anche di assistenti sociali, psicologi, psicoterapeuti quando si rileva la necessità di comprendere e costruire spazi di elaborazione di storie di vita resilienti. Del resto, "la necessità di un approccio integrato nelle professioni ambientali è evidente e altrettanto importante sul piano spaziale (perché le scienze ambientali ci parlano di azioni locali con effetti lontani), sul piano temporale (pianificazione, prevenzione, interventi in corso e post-danno) e sul piano delle competenze: 'ogni intervento ambientale è un momento di sintesi interdisciplinare e di applicazione integrata di competenze diverse [...]' (Zanato, 1998, p. 201).

Ma è l'educatore che, in tale azione interdisciplinare, intesse il lavoro di rete e aiuta a costruire le storie di identità personali, tenendo insieme i molteplici contesti di formazione e di esperienza. Ed è in tale lavoro sistemico e sistematico di costruzione di relazioni e di connessioni che emerge la possibilità stessa di identificare e ridefinire la sua identità professionale, che non ha più solo un riconoscimento sulla base della formazione universitaria richiesta per l'esercizio del suo ruolo, ma anche del rilievo che assume la progettazione pedagogico-educativa nel territorio politico-sociale. Potremmo allora anche fare riferimento all'esercizio da parte di tale educatore della "leadership ambientale", che prende in considerazione il lavoro educativo ambientale "allargato", ponendosi dentro la pratica, ma con capacità di riflettere sulla stessa.

La professionalità pedagogica dell'educatore ambientale così intesa e estesa trova la sua spendibilità in contesti molteplici: oltre il classico contesto educativo formale scolastico, in cui in ogni caso non si tratta solo di fornire informazioni e conoscenze geografico-ambientali, esiste il contesto non formale delle diverse organizzazioni che necessitano di essere accompagnate nell'acquisire le competenze "di sostenibilità" secondo un approccio sistemico. E vi è il contesto informale del mercato sociale e culturale, oggi sbilanciato in senso tecnologico-virtuale, che abbisogna di un intervento perché si faccia veicolo di promozione di stili di vita ecologici. Il che rimanda ad una messa a fuoco, in interdipendenza/interconnessione, sui diversi sistemi per dare sostegno a un'educazione ambientale decentrata del dentro e fuori/scuola (Frabboni, 1998). Si pensi, solo per fare un esempio, come l'ambiente città possa costituire il contesto in cui dar vita a un "modello sperimentale di Educazione ambientale" all'interno del quale l'educatore ambientale ha modo di costruire percorsi educativi agendo interdisciplinariamente e secondo un approccio ecologico (Aloi Totaro, 2000, p. 148).

A sostegno dell'educazione allo sviluppo sostenibile, che oggi rappresenta una priorità, le sollecitazioni e i processi formativi offerti dall'educatore ecologico-ambientale divengono fondamentali e debbono trovare il modo di essere consapevolizzati e finalmente riconosciuti e valorizzati.

Bibliografia

- Aloi Totàro E. (2000). *Educazione ambientale*. Bologna: Editoriale Grasso.
- Cerrocchi L., Dozza L. (Eds.). (2007). *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*. Trento: Erickson.
- Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F. (1998). L'ambiente a scuola: il perché pedagogico e didattico. Ovvero, quando la scuola si fida con l'ambiente. In F. Frabboni, G. Gavioli, G. Vianello (Eds.), *Ambiente s'impara* (pp. 23-46). Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. Milano: La Nuova Italia.
- Santerini M. (1998). *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*. Brescia: La Scuola.
- Semeraro R. (2000). Educazione ambientale e progettualità didattica nella scuola. In F. Blezza, G. Caravello, S. Camarda, A. Farina, P. Giulini, R. Semeraro, S. Visotto, G. Zanetto (Eds.), *Educazione Ambientale. Argomenti di didattica ambientale* (pp. 35-55). Piazzola sul Brenta: Astea.
- Zanato Orlandini O. (1998). Educatore e formatore ambientale. Identità, ruolo, formazione. In A. Genco (Ed.), *Processi formativi in prospettiva sociale* (pp. 195-234). Padova: Cleup.

Mappe di comunità. Partecipazione e sviluppo di competenze ecologiche alla scoperta del patrimonio

Francesca Berti

Ricercatrice - Libera Università di Bolzano
francesca.berti@unibz.it

1. Introduzione

Il presente breve contributo presenta un percorso per la scuola primaria di mappatura della comunità, secondo una prospettiva che, ponendo al centro il “paradigma del patrimonio culturale immateriale” (Lapicciarella Zingari 2015), permette un incontro tra l’educazione al patrimonio e l’educazione ecologica (Mortari, 2020). La Convenzione UNESCO per la Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale (2003) – comprendente le tradizioni e le espressioni orali, le arti dello spettacolo, le pratiche ludiche, gli eventi rituali e festivi, le prassi relative alla natura e all’universo; i saperi e le tecniche quali l’artigianato e il lavoro tradizionale, propri di una comunità e di un territorio – nel superare il concetto di *bene culturale* da conservare ed introducendo il concetto di patrimonio da salvaguardare, riconosce “comunità, gruppi, individui” (UNESCO, 2003, Art. 2.1) come portatori di un patrimonio negoziatori “dei suoi significati e valori” (Bortolotti et al., 2008, p. 28).

Nel legittimare un approccio bottom-up, la Convenzione 2003 valorizza il soggetto, portatore di un patrimonio *vivente*, in continua trasformazione. Questo comporta guardare alla cultura come un processo “in the making” (Baumann, 1999): essa non solo viene trasmessa di generazione in generazione, ma viene caricata di valore a partire dalla percezione che i singoli le conferiscono. In questo spostamento, da bene a patrimonio, e da oggetto a soggetto, tutti i patrimoni, anche quelli culturali materiali e naturali, possono essere considerati come *immateriali*, in quanto è, innanzitutto, il soggetto a narrare, interpretare e partecipare alla salvaguardia (Giancristofaro, Lapicciarella Zingari, 2020).

La valorizzazione del patrimonio è il tema più citato nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (2021), dopo la transizione digitale e prima della transizione ecologica. L’educazione al patrimonio culturale, oggi attuale più che mai, non può limitarsi al conoscere le *cose* , ma dovrebbe invece mirare a interrogare bambini e adulti sul valore “delle risorse che vengono dal passato” e renderli partecipi di una “comunità patrimoniale”, nello spirito della Convenzione di Faro (Consiglio d’Europa, 2008): intraprendere con i bambini una mappatura della comunità significa dare valore al loro sguardo, riconoscendo loro un ruolo di attori culturali (Mortari, 2019). Inoltre, coinvolgerli attivamente nell’identificazione degli elementi del pa-

trimonio presenti sul territorio, nella compilazione di schede che vadano ad arricchire gli inventari partecipati, permette di riconoscere il loro contributo alla costruzione del sapere (Ibid.). Progetti in cui si esce dalla scuola per esplorare il territorio, fanno parte della tradizione dell'educazione ambientale (Persi, 2003). Rispetto a quest'ultima, tuttavia, l'educazione al patrimonio qui proposta va in direzione di una educazione "ecologica" (Mortari, 2020) di matrice sistemica, che, guardando non tanto alle *cose* quanto alle *relazioni* ed alla *comunicazione* (Bateson, 1976), mira al superamento della dicotomia uomo/ambiente.

2. Narrare il territorio con lo sguardo dell'immateriale

Nel mappare i luoghi del proprio quotidiano, ogni bambino è invitato ad indicare i contesti e le relazioni che ritiene importante, a cui personalmente dà valore. Sulla mappa – del paese, del borgo o del quartiere – luoghi e persone sono rappresentati per il loro significato simbolico. Ogni racconto contribuisce ad una narrazione corale e lo spazio stesso diviene narrazione: ci si interroga su che cosa è questa nostra comunità, che comprende le generazioni passate così come le nuove migrazioni. Nel caso dei contesti urbani, per il suo carattere inclusivo, i racconti di bambini e adulti (Moroni, 2016) contribuisce a rafforzare la comunità, intesa qui non tanto come *comunità di pratica* (Giancristofaro, Lapicciarella Zingari, 2020), quanto come *comunità territoriale*: la condivisione di storie personali favorisce l'incontro ed il riconoscersi nella comunità che abita quel territorio (Berti, 2023, p. 251).

Come sottolineato da De Vecchis (2016), nell'esercizio di mappatura i bambini tendono ad individuare, anzitutto, i punti di ritrovo e i luoghi di svago (piazze, parchi, campi sportivi...), posizionandoli in una prospettiva che parte dalla propria abitazione. Nel comporre una mappa di classe, tuttavia, le rappresentazioni personali vengono accostate e sovrapposte in una prospettiva che mette al centro la scuola. Questo cambio di prospettiva permette un primo momento di riflessione sul significato di *comunità*: la scuola ha in sé un embrione di comunità, la nostra stessa classe.

Nel cercare quali sono gli elementi di valore di questa comunità, l'insegnante invita poi i bambini ad individuare quella parte dei loro racconti che riportano al patrimonio immateriale, all'insieme delle tradizioni, dall'oralità all'artigianato, dalla cucina alle pratiche ludiche, dai rituali legati alle stagioni (Bortolotti et al., 2008). I saperi tradizionali locali sono strettamente legati alla cura del territorio (Giancristofaro, Lapicciarella Zingari, 2020, pp. 71-81). Il tema della biodiversità, a sua volta, permette l'analogia con la diversità culturale, così come sottolineato dalla Convenzione 2003, la quale valorizza la ricchezza e la varietà delle espressioni creative dell'umanità (Bortolotto, 2008). Questo passaggio è fondamentale, in quanto permette di accogliere nella narrazione di classe sia i racconti legati alle tradizioni locali, sia quelli propri di soggetti migratori. Invitando i bambini a coinvolgere la voce di genitori e nonni, il processo di realizzazione di una mappa di

comunità stimola una riflessione sulla comunità come un *bene comune* arricchito dalle somiglianze e diversità culturali (Berti, Seitz, 2022; Berti, Lapicciarella Zingari, 2019).

3. Mappe di un racconto collettivo

Se da una parte, uscire dalla scuola per identificare, ricercare e mappare, permette ai bambini di costruire idee reali, e non astratte, di comunità e di cultura (De Vecchis, Morri, 2010, p. 31), dall'altra lo sguardo sul patrimonio immateriale ed il coinvolgimento ad una ricerca ed un racconto collettivi aiuta a trasmettere il messaggio che la cultura è un processo in trasformazione di cui anche loro sono attori.

La mappa permette ai bambini di rappresentare visivamente il proprio disegno del mondo (De Vecchis, Morri, 2010, p. 9). In questo ultimo passaggio entrano in campo competenze proprie della geografia, riguardanti la conoscenza del territorio, la scelta della scala e l'ordine della rappresentazione (Ibid., p. 31). Perché le singole rappresentazioni divengano una mappa di comunità, entrano in gioco, invece, aspetti relativi alla mediazione ed alla cooperazione. In generale, il percorso permette di rafforzare le competenze in materia di cittadinanza e di consapevolezza ed espressione culturali (Competenze chiave europee), oltre che agli obiettivi dello sviluppo sostenibile, rispetto la diversità e la comprensione interculturale ed il pensare in modo sistemico (ESS - Educazione allo sviluppo sostenibile).

Bibliografia

- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Berti F. (2023). Il filo che lega il gioco nel mondo. Didattica ludica, narrazione e incontro interculturale. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1), 241-256.
- Berti F., Seitz S. (2022). Sviluppo di competenze ecologiche e cittadinanza attiva con il patrimonio immateriale. In *Atti del convegno SIPED Gruppo di lavoro sull'Educazione al Patrimonio. "International Conference Heritage Education. Comparing practices and Experiences"*. Siracusa, 9-10.09.2022. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Berti F., Lapicciarella Zingari V. (2019). Between similarities and cultural diversities: intercultural education meets intangible cultural heritage. The example of Traditional Sports and Games. In *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica* (Vol. 3, pp. 70-76). Retrieved April 2, 2023 from <https://www.scuolademocratica-conference.net/wp-content/uploads/2019/11/1st-SD-Conf.-3.-Governance-Values-Work-and-Future.pdf>
- Baumann G. (1999). *The Multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities*. Londra: Routledge.
- Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S., Mattozzi I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bortolotto C. (2008). *Il patrimonio immateriale secondo l'UNESCO: analisi e prospettive*. Roma: Istituto poligrafico e zecca dello stato.

- Consiglio d'Europa (2008). *Convenzione di Faro. Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la Società* (CETS no. 199) 18/03/08 Faro, 27.X.2005. Retrieved April 2, 2023 from <https://www.journalchc.com/wp-content/uploads/2020/08/Convenzione-di-Faro.pdf>
- De Vecchis G. (2016). *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*. Milano: UTET.
- De Vecchis G., Morri R. (2010). *Disegnare il mondo. Il linguaggio cartografico nella scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Giancristofaro L., Lapicciarella Zingari V. (2020). *Patrimonio culturale immateriale e società civile*. Roma: Aracne.
- Lapicciarella Zingari V. (2015). Il paradigma dell'intangible cultural heritage. In *L'Italia e le sue regioni*, Enciclopedia Treccani Online. Retrieved April 2, 2023 from https://www.treccani.it/enciclopedia/il-paradigma-dell-intangible-cultural-heritage_%28-L%27Italia-e-le-sue-Regioni%29/
- Moroni I. (2006). *Bambini e adulti si raccontano. Formazione e ricerca autobiografica a scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Mortari L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Persi R. (2003). *L'ambiente a scuola. Processi formativi e approcci metodologici*. Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO (2003). *Convenzione internazionale per la Salvaguardia del patrimonio Culturale Immateriale*. Retrieved April 2, 2023 from <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-IT-PDF.pdf>.

Le competenze di sostenibilità nei contesti di cura. Un caso emblematico

Sara Bornatici

*Ricercatrice - Università degli Studi di Brescia
sara.bornatici@unibs.it*

1. Introduzione

Le emergenze educative, le storie personali e comunitarie di vulnerabilità e marginalità con cui si confrontano quotidianamente, in una pluralità di contesti, gli educatori professionali sanitari sono lo specchio dell'abitare una casa comune sempre più ferita sotto il profilo ambientale e umano.

La crisi ecologica che stiamo attraversando è al contempo una questione sociale; essa mostra l'urgenza di una ricerca di nuovi significati educativi per cogliere le profonde connessioni tra locale e globale e promuovere una cultura volta alla speranza per tutte le parti che compongono la società (Malavasi, 2020).

Viviamo in un'epoca in cui le relazioni, l'inclusione, il prendersi cura dell'altro nel segno di uno sviluppo solidale e autentico sembrano cedere il passo a comportamenti cristallizzati, non responsabili, orientati a quantificare i progressi individuali (Stiglitz, Fitoussi, Durand, 2021) e a massimizzare il profitto anziché tendere alla sostenibilità e al bene comune.

Tale condizione non può trascurare una riflessione, pedagogicamente orientata, sulla qualità e sull'incisività dei processi formativi rivolti a chi, a contatto con la fragilità, si confronta, nella complessità e multiformità delle esigenze territoriali, con situazioni connotate da alta densità emotiva e imprevedibilità.

Accompagnare la costruzione di nuove competenze nel lavoro fa emergere la questione radicale di inediti orizzonti di senso educativo e sociale in cui si fondono teoria e prassi, azione e riflessione, cura di sé e cura degli altri; educare prende le mosse dal riconoscimento di una fragilità che è il denominatore comune dell'umanità e mostra tutti come vulnerabili e bisognosi di cura.

2. Orientare alla transizione ecologica attraverso il lavoro

A partire dallo scenario appena descritto emergono alcuni interrogativi. Promuovere le competenze di sostenibilità designa una possibilità per risignificare e progettare in modo innovativo la professione dell'educatore sanitario? L'educatore sanitario può contribuire con il suo lavoro ad una transizione ecologica più rapida e duratura? Quali percorsi formativi e di orientamento dedicati a tale figura pro-

fessionale consentirebbero l'acquisizione di nuove competenze di sostenibilità a supporto di uno sviluppo umano integrale?

Un contributo peculiare può essere individuato nell'alveo della pedagogia sociale.

Quella dell'educatore sanitario è, per molteplici ragioni, una professione che necessita di una ridefinizione del proprio profilo professionale; emerge in primo luogo il tema dell'identità e del riconoscimento sul piano pubblico del suo ruolo (Cadei, Simeone, Sità, 2022), della sua responsabilità deontologica, delle difficoltà incontrate in contesti spesso inesplorati e che non sempre conferiscono valore alla possibilità trasformativa dell'educazione.

Nel tempo si è assistito infatti a una sottovalutazione della funzione sociale assunta da tale figura; non è stato conferito sufficiente spazio alle competenze che connotano una professione in cui si riconoscono profili in uscita assai eterogenei, identificanti *expertise* differenti in base all'accentuazione della dimensione medica, sociale o educativa; il rischio che ne deriva è di adottare un approccio riduzionista alla conoscenza, dimenticando che il punto di partenza e di approdo restano il presente e il futuro dell'umano (Bertolini, 1994) e il suo costitutivo bisogno di relazione.

Significativi richiami, a questo proposito, possono essere individuati nel preambolo dell'Agenda Onu 2030 (United Nations, 2015): nel delineare le condizioni per un cambiamento duraturo il documento ricorda, assumendo come indicatori le cinque P (*People, Planet, Prosperity, Peace e Partnership*), l'impegno personale e comunitario cui siamo chiamati nel contribuire affinché tutti gli esseri umani possano realizzare il loro potenziale con dignità e uguaglianza, godere di prosperità in armonia con la natura e acquisire le risorse utili per affrontare i cambiamenti che interessano il nostro tempo.

Riferendoci al lavoro dell'educatore, tali indicazioni sollecitano ad abbandonare una visione meramente tecnicistica nella direzione di una postura educativa volta alla cura integrale della persona, testimoniando un orientamento etico e precisi fondamenti antropologici. Operare in ambito sanitario chiede di promuovere la dignità, la libertà e la potenzialità promettente (Malavasi, 1995) di coloro ai quali si rivolge il proprio lavoro, senza alimentare stereotipi; invita a considerare l'Altro sempre nel suo essere soggetto unico e irripetibile e a non identificarlo con la sua condizione di vulnerabilità o con la patologia di cui è portatore. Cogliere la vera natura di una professionalità non meramente tecnica ma al contempo culturale, morale, educativa impegna a formare gli educatori professionali alla competenza nella *comprensione dell'altro* secondo una prospettiva eticamente orientata che ponga al centro la relazione quale elemento cardine del lavoro educativo.

Il richiamo è al saper accogliere preoccupazioni e desideri dei destinatari del progetto educativo, non dimenticando che anch'essi sono a loro volta portatori di competenze e di potenziale relazionale. Occorre costruire una professionalità che preveda al contempo una gratificazione del proprio progetto lavorativo e avvalori la realizzazione personale di coloro di cui ci si prende cura, per promuovere una nuova cultura dell'educazione e identificare direzioni di senso che alimentino la

capacità di apprendere gli uni dagli altri, di riflettere sull'esperienza interrogando e rielaborando con creatività e generatività il proprio progetto di vita. La salute professionale passa anche dalla soddisfazione di vedere l'altro che a sua volta diviene attore di benessere, sempre più competente e partecipe. Si tratta di lavorare su un terreno comune in cui è centrale la qualità degli eventi di vita esperiti dalle persone di cui ci si prende cura, ma anche la qualità della mediazione educativa che viene realizzata e che al tempo stesso gratifica l'educatore, lo realizza. Tale dimensione di *reciprocità* può essere alimentata e rafforzata assumendo come leva significativa la sostenibilità così da offrire ai futuri educatori professionali occasioni formative ispirate all'inclusione, alla giustizia sociale e allo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva. La sostenibilità diviene pertanto uno strumento culturale, di orientamento e riflessione critica sulle pratiche formative, che impegna e responsabilizza nella costruzione di progettualità volte al benessere e alla possibilità di realizzazione esistenziale di ciascuno, in una dimensione personale e comunitaria.

Secondo siffatta prospettiva, la promozione di una crescita *sostenibile e solidale* invita altresì a valorizzare le risorse che abitano uno specifico territorio, inteso come scenario in cui co-progettare un'integrazione dei servizi, influenzando sull'organizzazione e sulla trasformazione della società e riflettendo sul sistema di significati che connette l'uomo all'ambiente. Valorizzare il territorio creando occasioni di incontro e confronto tra persone, ha come oggetto gli *asset* relazionali educativi che tra esse intercorrono (Zane, 2021).

Prendersi cura attivamente della casa comune di fronte alla gravità delle emergenze che la attraversano sollecita una *progettazione educativa* attenta e competente, richiama ad un *equilibrio* virtuoso da ripristinare tra la dimensione economica, sociale e ambientale. Esso presuppone e comporta, in modo esplicito, il recupero del *primato della persona* e la sua integrazione sistemica con ciò che la circonda e include.

Tra vincoli e possibilità di trasformare e trasformarsi nei percorsi dell'esistenza umana (Iori, 2018), coniugare Alta Formazione e *green skills* invita a un cambiamento di prospettiva epistemologica (Palmieri, 2016) così da privilegiare approcci critici e transdisciplinari che aiutino a guardare all'incontro con l'Altro come elemento cruciale per co-costruire con responsabilità il vivere sostenibile. Raggiungere l'apprendimento permanente per tutti significa dare vita a processi educativi che radichino nel modo di apprendere di ciascuno solidarietà, condivisione, etica ed empatia (Unesco, 2023).

Bibliografia

- Bertolini P. (1994). Un possibile (necessario?) incontro tra la pedagogia e la medicina. In G. Bertolini (Ed.), *Diventare medici. Il problema della conoscenza in medicina e nella formazione del medico* (pp. 55-78). Milano: Guerini Studio.
- Cadei L., Simeone D., Sità C. (2022). Il mestiere di educatore in Italia. In L. Cadei, D.

- Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (Eds.), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello* (pp. 23-42). Brescia: Scholé.
- Iori V. (2018). Le professioni educative e la formazione pedagogica. In Id. (Ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Palmieri C. (2016). L'educatore nei servizi: marginalità, svantaggio, disabilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 85-97.
- Stiglitz J.E., Fitoussi J.P., Durand M. (2021). *Misurare ciò che conta. Al di là del Pil*. Torino: Einaudi.
- Unesco (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved April 24, 2023, from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- Zane E. (2021). *Tra riflessione pedagogica e comunicazione per i servizi integrati alla persona-paziente. Il caso emblematico del Centro Radioterapico Gemelli ART*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Discorso pedagogico, orientamento. Verso nuovi contesti occupazionali

Caterina Braga

Assegnista di ricerca - Università Cattolica del Sacro Cuore
caterina.braga@unicatt.it

Il discorso pedagogico, nel cogliere le sfide della contemporaneità, affronta le questioni complesse dell'orientamento verso nuovi contesti occupazionali sempre più caratterizzati da sviluppo tecnologico, *Digital Transformation*, ecosostenibilità, *green economy*, che hanno e avranno un peso sempre più determinante nel caratterizzare i fabbisogni occupazionali. Tutto questo crea una discontinuità rispetto al passato, introduce un nuovo paradigma produttivo e nuovi modelli organizzativi, con ricadute in termini del personale nonché sulla domanda di competenze e di nuove professionalità.

Temi come la *circular economy* e i *green jobs* rappresentano oggi ambiti di ricerca indispensabili per coniugare la prospettiva economica con l'ecologia integrale e lo sviluppo della persona. In questo quadro la pedagogia sollecita le organizzazioni a farsi contesti intenzionali nei quali il lavoro sia educativo, dignitoso e capace di generare processi di sviluppo umano e di servizio e sia al contempo opportunità di crescita organizzativa e sociale. Questa via apre il campo a nuove strategie, nuovi stili, nuovi atteggiamenti che coinvolgono, in una rete di collaborazione, i cittadini, le istituzioni, le università (Vischi, 2019).

Nei nuovi contesti occupazionale, come per esempio quelli legati ai *lavori verdi*, assistiamo a una crescente specializzazione delle nuove occupazioni, che si traduce in una forte richiesta di competenze ed esperienza da parte delle imprese che intendono assumere, non sempre pienamente soddisfatta dal lato della domanda a causa della difficoltà nel reperire risorse umane adeguatamente formate. Questo richiede alle università di promuovere specifici percorsi di studio innovativi, caratterizzati da una elevata *transdisciplinarietà* in chiave "profondamente formativa", per investire su un progetto globale di sviluppo umano e, insieme, di sviluppo sociale (Striano, 2019). Ciò si concretizza in una formazione dei propri studenti di elevato profilo, che li renda capaci di rispondere alle istanze del mondo produttivo, ai bisogni di sviluppo e di resilienza del sistema imprenditoriale e del territorio.

Il mercato del lavoro oggi è anche caratterizzato da rapidi cambiamenti economici e tecnologici che portano le persone a vivere diverse transizioni durante il percorso lavorativo, per questo l'orientamento permanente, volto ad assistere le persone nella gestione professionale, è sempre più importante. Questa "urgenza orientativa" chiama in causa la pedagogia a più livelli, da un lato l'orientamento

formativo, che si realizza nell'insegnamento/apprendimento disciplinare e dall'altro l'orientamento come accompagnamento e affiancamento, che prende forma in esperienze non curricolari/disciplinari legate a determinati bisogni delle persone (Pagano, 2015, p. 10).

Green skills e *soft skills*, sempre più richieste dal mercato del lavoro, devono essere integrate con le *Career Management Skills* definite dalle politiche europee come competenze che permettono di raccogliere, analizzare e organizzare informazioni su sé stessi, sull'istruzione e sul lavoro e capacità di prendere e attuare le decisioni e le transizioni. Si tratta di informazioni importanti dal punto di vista della costruzione e dell'attuazione di un progetto di vita nel quale il lavoro ha un ruolo centrale (ELGPN, 2014). "Tratto costitutivo della persona, e al tempo stesso elemento dinamico nel flusso dei cambiamenti, la competenza è definibile come elemento strategico nelle diverse situazioni di vita e di *lavoro*, che necessita, per esprimersi in modo compiuto, della motivazione e di un *contesto* in cui misurarsi" (Birbes, 2012, p. 10).

E allora il lavoro assume un ruolo importante, un lavoro che diventa "educativo quando restituisce spazio alla capacità decisionale e alla creatività umana, [...], restituisce dignità e nobiltà all'uso dell'intelligenza, ridefinendo il progresso [...]. Raccogliere le fragilità e trasformarle in opportunità di sviluppo umano è la finalità del lavoro educativo che diviene occasione affinché le persone diventino 'energia per la vita', attraverso un uso consapevole e maturo dei desideri e delle potenzialità, partecipi dei cambiamenti organizzativi" (Vischi, 2022, p. 21).

Partendo da queste osservazioni si rende sempre più necessaria l'attivazione di *relazioni* ed *alleanze* con le realtà imprenditoriali del territorio, in una prospettiva di *ricerca* e *formazione*, quali driver fondamentali nei processi innovativi per la transizione ecologica. In un'ottica *win-win* le realtà imprenditoriali rappresentano per le università partner privilegiati per la progettazione di nuovi percorsi formativi che riescano ad integrare l'acquisizione di conoscenze rispetto alla situazione ambientale, sociale ed economica attuale per lo sviluppo di competenze e abilità *green* tra i propri studenti. Si tratta di una *formazione co-progettata* con il mondo del lavoro, caratterizzata sia dalla collaborazione con esperti/partner esterni che dall'implementazione delle attività di tirocinio/stage; valorizzata attraverso iniziative permanenti di collaborazione sul piano della ricerca, della formazione, ma anche sul piano delle prassi, nell'individuazione di buone pratiche e di esperienze particolarmente significative, in modo da consolidarsi nel tempo grazie a un lavoro comune, realizzato in modo sistematico e partecipato (Antonacci, Palma, Schiavone, 2020). In questa prospettiva particolare attenzione va posta anche al contesto inteso come "la dimensione esperienziale di cui il soggetto è parte attiva e costitutiva e in cui sono implicati depositi e memorie di esperienza relazioni e prospettive di senso, in cui si inquadrano azioni e comportamenti individuali e collettivi in una prospettiva evolutiva e trasformativa [...] Contesto e soggetto si co-determinano e crescono insieme" (Striano, 2022, p. 55).

Diventa fondamentale, inoltre, in linea col PNRR e in un'ottica di *life long learning*, la valorizzazione e la formazione delle risorse umane interne alle aziende

nella prospettiva della transizione ecologica, dell'innovazione e dell'inclusione sociale. E allora assume rilevanza una formazione continua, di qualità e basata sui fabbisogni del mondo produttivo, per rispondere in modo attivo e proattivo alle sfide poste dall'agenda europea per la transizione verde e al contempo creare una cultura organizzativa che sappia coinvolgere i propri professionisti nelle sfide che si appresta ad affrontare, fornendo loro le competenze necessarie per svolgere adeguatamente i propri compiti in una prospettiva di resilienza quale capacità di accettare il cambiamento, di reagire, di adattarsi a una nuova situazione, di non rinunciare a trovare una soluzione e di cogliere l'occasione per imparare dalle sfide.

In questa prospettiva il lavoro diviene “un'opportunità formativa quando il percorso è trasformativo e generativo” (Mannese, 2019, p. 35), un approdo culturale e dinamico che si costruisce già nel percorso scolastico e di studi, “una modalità che può essere appresa se si attivano tutte le variabili biografiche in grado di focalizzare l'attenzione su un orientamento personalizzato ed efficace” (Mannese, 2019, p. 40).

Per gestire la complessità del presente e anticipare le sfide future, tutte le istituzioni educative e in particolare modo le università devono creare un ponte con la società, luoghi di incontro, dialogo e confronto per conoscere realmente le trasformazioni oggi in atto, essere generatrici di relazioni ed alleanze con il territorio e promuovere percorsi di orientamento, di studio e di ricerca innovativi, perché comprendere il cambiamento significa saper decidere bene insieme.

“L'alleanza tra istruzione, ricerca e impresa può produrre idee originali e costituire un'apertura per definire e strutturare in modo nuovo esperienze e conoscenze” (Malavasi, 2022, p. 93), in un'ottica in cui il “prendersi cura dell'ambiente” passa attraverso la “cura formativa della persona”.

Bibliografia

- Antonacci F., Palma M., Schiavone G. (2020). Formazione Post Laurea come strumento di raccordo tra università e mondo del lavoro. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 15(2), 111-126.
- Birbes C. (2012). *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*. Milano: Vita e Pensiero.
- ELGPN-European Lifelong Guidance Policy Network (2014). *Sviluppo di una politica di orientamento permanente: il Resource Kit europeo*. Retrieved April 07, 2023, from <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/italian/sviluppo-di-una-politica-di-orientamento-permanente-il-resource-kit-europeo/>.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Pagano R. (2015). L'orientamento: una lettura filosofico-educativa. *CQIA Formazione Lavoro Persona*, 5(13), 9-21.

- Striano M. (2019). Università oggi: problemi aperti. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22(2), 47-50.
- Striano M. (2022). Contesto. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (Eds.), *Parole per educare. Vol. I. Pedagogia generale e sociale. Studi in onore di Luigi Pati*. Milano: Vita e Pensiero.
- Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vischi A. (2022). *Sviluppo delle risorse umane, innovazione organizzativa. Tra design pedagogico e sostenibilità*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Enviromental leadership e professionalità green¹

Gabriella D'Aprile

Professoressa Associata - Università degli Studi di Catania
gdaprile@unict.it

Giambattista Bufalino

Ricercatore - Università degli Studi di Catania
gbufalino@unict.it

1. Verso una *rigenerazione ecologica* delle opportunità formative

Le organizzazioni moderne si confrontano con sfide sempre più impattanti che riguardano i cambiamenti sociali e la riconversione dei processi economici verso una più diffusa responsabilità verso questioni ecologiche e ambientali. Il riferimento all'ecologia non va soltanto inteso nella sua declinazione ambientalista e di relazione tra umanità e natura, ma anche come una visione orientata a cogliere le molteplici interazioni che a più livelli coinvolgono soggetti, spazi, territori, beni materiali e immateriali, tecnologie, diritti, equità, salute e sviluppo umano ed economico. In special modo, con l'attuale temperie storico-culturale sempre più planetaria dell'esistenza umana, la cultura della sostenibilità rappresenta una forma di capitale sociale che coinvolge politiche educative e scolastiche a più ampio raggio; essa va colta come la possibilità tras-formativa di proporre un nuovo paradigma educativo, qualificando gli stili di vita nella prospettiva di una ecologia integrale, ambientale e umana. Questo invito sfidante e ineludibile chiama in causa la responsabilità pedagogica nell'accogliere l'appello consapevole, e non retorico, per una nuova cultura dello sviluppo e divenire umano che promuova i valori ontologici del limite e della cura ambientale come indicatori di resilienza umana e sociale. Il mandato che, in tale direzione, investe la pedagogia chiama in causa l'elaborazione di modelli educativi ispirati a una presa in carico della dimensione ambientale e della relazione con essa, per formare individui – futuri cittadini – capaci di progettare e di accedere al proprio futuro attraverso la consapevolezza di nuovi comportamenti, idee e sensibilità, con un atteggiamento responsabile, etico e critico-riflessivo.

Difatti, la crisi planetaria in atto e le contingenze senza precedenti ad essa connesse, possono divenire uno stimolo riflessivo per ripensare alcune questioni fondanti dell'educazione, con particolare riferimento ai processi lavorativi ed

1 L'articolo è frutto del lavoro di ricerca dei due autori. In particolare, Gabriella D'Aprile è autore del primo e del terzo paragrafo; Giambattista Bufalino del secondo. Il lavoro si colloca nell'ambito del progetto PON Ricerca e Innovazione - REACT EU - (GREEN) "*Enviromental leadership in education. Progettazione educativa, cultura della sostenibilità, responsabilità etico-sociale*".

economici e alla formazione di professionalità *green*. In altre parole, occorre riconfigurare il mercato in modo plurale, come spazio di umanizzazione dell'economia e non solo di efficienza o di allocazione di risorse, ma luogo in cui si generano pratiche di relazionalità (Malavasi, 2020).

La sostenibilità ambientale, le emergenze climatiche, l'inquinamento, le responsabilità delle aziende produttive, i comportamenti individuali e collettivi richiedono una "politica" che rispetti il bene comune (Loiodice, 2017), cioè un agire consapevole che miri costantemente al rispetto e alla salvaguardia dell'ambiente in cui si vive e opera. In tale direzione, il tema della sostenibilità consente di ripensare l'interconnessione esistente fra l'ambiente naturale e quello sociale, culturale ed economico, e sollecita la formazione di un pensiero ecologico capace di promuovere conoscenza, comprensione e capacità di immaginare nuovi modi ecologici di abitare la Terra, nell'ottica di un'etica di rispetto e di cura (Dozza, 2018). Un'altra questione chiave riguarda la "relazionalità" come valore delle scelte, ovvero il pensarsi in una rete evolutiva di relazioni planetarie, in cui le assunzioni di responsabilità sono mosse dall'interesse alla costruzione di una cultura del "benessere" e di un vissuto significativo nell'ambiente che abbiamo ereditato e che lasceremo in eredità (D'Aprile, 2023).

2. *Environmental leadership*: ricadute formative

La portata e la complessità di queste sfide richiedono trasformazioni radicali che coinvolgono la formazione di professionalità qualificate in grado di supportare e gestire i processi di transizione ecologica, intesa come transizione verso un nuovo modello economico e sociale, circolare e a basso impatto ambientale.

Una leadership "efficace" diviene, dunque, vettore e prassi trasformativa performativa per poter attivare processi di innovazione e cambiamento all'interno delle organizzazioni in direzione ecologica e *green*. In particolare, la leadership ambientale (*environmental leadership*) si configura quale modello strategico su cui orientare la qualificazione di professionalità *green* e la formazione di leader competenti, capaci e disponibili a contribuire a una vera e diffusa trasformazione culturale e ad affrontare questioni di "salute" ambientale. Si tratta di professionisti che, a vario titolo, ricoprono ruoli e posizioni di responsabilità, orientati da una visione ecologica, impegnati in prima linea nel promuovere il cambiamento organizzativo e nel mobilitare i collaboratori verso comportamenti e visioni pro-ambientali. La leadership ambientale è dunque definita "as the ability to influence individuals and mobilize organizations to realize a vision of long-term ecological sustainability. Guided by eco-centric values and assumptions, environmental leaders seek to change economic and social systems that they perceive as currently and potentially threatening the health of the biophysical environment" (Egri, Herman, 2000, p. 2).

Nel tentativo di interrogare in maniera critica, secondo una prospettiva pedagogica, le modalità attraverso cui i fenomeni di leadership sono compresi nell'am-

bito degli studi ambientali (*enviromental sciences*), si rendono necessarie alcune puntualizzazioni.

Una mera definizione di “leadership” è resa complessa e complicata, soggetta a diverse interpretazioni e suscettibile di confusione concettuale. Dal momento che i processi di leadership accadono, avvengono e vengono esercitati non in un *vacuum* sociale, ma nel quadro di un più ampio contesto storico, culturale, economico e politico di riferimento, ogni tentativo di definizione è altamente contestuale (Bufalino, 2020).

Una prospettiva relazionale ci sollecita a volgere il nostro sguardo ai processi e spostare il baricentro concettuale dai “leader” in sé alla «leadership», intesa come processualità, riferendo dunque a prospettive meno leader-centriche e ideologiche.

La nostra impressione è che la ricerca in questo campo abbia enfatizzato caratteristiche individuali, tratti e ruoli, spesso presentati e sintetizzati in *framework*, modelli o standard di riferimento. Il focus eccessivo sugli individui e sulle loro competenze discende da ortodosse teorizzazioni sulla leadership, tradizionalmente riferite al mondo occidentale e manageriale, o a quell’immagine di leader-eroe che è storicamente presente nella nostra cultura occidentale. Si tratta di teorizzazioni che tendono a reificare le competenze, a renderle normative o ideali. In effetti, i tratti dei leader organizzativi e ambientali vengono tradizionalmente associati a qualità trasformative, quali il carisma, la visione, la determinazione e la decisione. Tuttavia, la formazione alla leadership ambientale non può ridursi a un set di competenze da acquisire, predeterminate e prescritte da una particolare agenda, né all’elaborazione di percorsi formativi conformi alle aspirazioni e agli intenti di un ristretto gruppo di esperti che devono essere trasferite alle future generazioni secondo logiche trasmissive (Bufalino, 2022). Concepire la cosiddetta transizione ecologica in modo “non-territorializzato” significa pensare a soluzioni *one size fits all* che non sono capaci di riconoscere le differenze individuali e la capacità di autodeterminazione dei singoli cittadini, dei professionisti organizzazioni e comunità.

Un’autentica formazione ecologica deve poter consentire la trasformazione dei pensieri, educare all’incertezza e creare condizioni affinché i professionisti (e non ci riferiamo a particolari categorie, ma a tutte le professionalità) si costituiscano come veri soggetti politici, ovvero attivisti che hanno a cuore le questioni ambientali, la cura del pianeta Terra e che attivino processi di leadership partecipata e diffusa. Qui il termine “leadership” include una visione più ampia non limitata al ruolo o alla funzione di chi esercita formalmente posizioni di responsabilità o di potere ma, in ottica diffusa, riguarda la capacità potenziale di guidare e promuovere cambiamenti in ottica *green*. Ciò consente lo sviluppo di reti enattive di promozione della sostenibilità, in quanto i processi di leadership riguardano tutti, in quanto tutti hanno potenzialmente la possibilità di guidare e promuovere cambiamenti in ottica *green*.

3. Il *Green Education Lab*

In tale direzione, per promuovere la formazione di professionalità *green*, è stato istituito nel 2022 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Catania il *Green Education Lab* (D'Aprile, Bufalino, 2022) che si sviluppa nell'ambito delle azioni di ricerca del progetto PON Ricerca e Innovazione – REACT EU – (GREEN) “*Enviromental leadership in education. Progettazione educativa, cultura della sostenibilità, responsabilità etico-sociale*”. Gli obiettivi di ricerca del laboratorio si collocano nel quadro dei principi dell'Agenda 2030 e delle recenti indicazioni programmatiche del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), con specifico riferimento a temi finalizzati alla promozione di una cultura della sostenibilità, alla valorizzazione della biodiversità e alla transizione ecologica e culturale. All'interno del territorio siciliano il laboratorio, oltre a configurarsi come sede di ricerca teorico-applicativa sull'educazione ecologica e sulla formazione delle professionalità *green*, sviluppa collaborazioni tra istituzioni, enti locali, aziende per la diffusione di una cultura della sostenibilità ambientale e la costruzione di una *green community*. Considerando i limiti di questo contributo citiamo solo alcune iniziative sviluppate in seno alle attività di ricerca e formazione nell'anno 2023: un percorso didattico universitario di educazione alla sostenibilità attraverso i podcast in collaborazione con la radio dell'Ateneo catanese; la progettazione di un percorso di ricerca-formazione su tematiche *green* rivolto a docenti delle scuole della città di Ragusa e del territorio siciliano, la collaborazione alle attività di ricerca, in ottica *ecoinclusiva*, con la Fondazione Terzo Pilastro Internazionale – Roma.

Bibliografia

- Bufalino G. (2020). *Pedagogia e leadership*. Roma: Armando.
- Bufalino G. (2022). (Ri) generare la scuola. Per una transizione green e culturale. *Studi sulla Formazione*, 25(2), 7-11.
- D'Aprile G. (2023). Custodi di avvenire. Educare al pensiero ecologico. *Pedagogia e Vita*, 81(3), 67-78.
- D'Aprile G., Bufalino G. (2022). Cultura della sostenibilità e formazione ecologica: il Green EducationLab. *Annali della Facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania*, 21, 73-85.
- Dozza L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia oggi*, 16(1), 193-212.
- Grint K. (2005). *Leadership: Limits and Possibilities*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Loiodice I. (2017). La gravidanza educativa della locuzione “bene comune”. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 7(2), I-IV.
- Malavasi P. (2020). Pedagogia ed economista civile per imparare l'umano. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 10(2), 73-91.

Verso una transizione ecologica “competente”.

Promuovere la proattività imparando a credere nelle possibilità del cambiamento attraverso le storie e i *green book*

Maria Ermelinda De Carlo

Ricercatrice - Università degli Studi di Perugia
ermelinda.decarlo@unipg.it

1. *Reading attitude* e intelligenza ecologica

I sistemi educativi costituiscono l'elemento strategico (Malavasi, Sandrini, 2022; Antonietti et al., 2022) per affrontare le sfide legate a uno nuovo e diverso sviluppo economico, che tenga conto dei 17 goals dell'Onu (2015).

A partire dalla mappatura del costrutto di competenza ecologica è possibile smontare le dimensioni per declinarne un curriculum verticale e riflettere sugli indicatori e sulle pratiche più efficaci per l'azione didattica (capacità linguistiche, problem solving, empatia, atteggiamenti sostenibili) (De Carlo, Pugacheva, 2021).

Alcune ricerche stanno dimostrando che esiste correlazione tra la disposizione alla lettura di un soggetto con i livelli di intelligenza ecologica (De Carlo, Toti, 2023). In particolare ci si è avvalsi di due strumenti: la scala di disposizione alla lettura (DAL), validata dal gruppo di ricerca di Pedagogia Sperimentale dell'Università degli Studi di Perugia, e la scala di *ecoliteracy*, validata da Okur-Berberoglu (2018) e riadattata con *back traslation* per la versione italiana. I risultati di queste ricerche dimostrano che esiste una correlazione positiva tra lettori “forti” e consumatori “ecologici” dal punto di vista della consapevolezza ecologica (De Carlo, Toti, 2023).

La lettura, d'altronde, è risaputo che, nel processamento narrativo, agisce di per sé su dimensioni sociali, emotive e cognitive.

Chi legge, dunque, sviluppa le dimensioni utili alla mobilitazione delle competenze ecologiche, allora possiamo pensare di proporre all'interno delle scuole la pratica della lettura ad alta voce per favorire il processo di sviluppo delle *green skills*. Se questi benefici sono evidenti quando ci si espone in generale alla lettura ad alta voce con una bibliografia varia, nel rispetto del metodo della lettura ad alta voce condivisa, cosa accade sui comportamenti se si propone una bibliografia specifica?

Si chiamano “Green Book” e rappresentano un'evoluzione dei progetti editoriali. Si tratta di testi che propongono storie, eco-favole, visioni, idee, questioni sul futuro che offrono la possibilità di interessanti riflessioni e confronti sui temi della conversione ecologica, oggi più che mai necessaria alla luce dell'emergenza climatica e della pandemia.

Sul piano operativo, infatti, è possibile veicolare i grandi temi dell'ambiente

con i più piccoli, attraverso le storie che pongono al centro l'ecologia, creando un ponte tra narrazioni e azioni concrete.

2. *Green book* ad alta voce per mobilitare le *green skills*: una ricerca

All'interno del progetto triennale di ricerca-azione "Green books ad alta voce per una transizione ecologica e culturale", promosso nel 2022 dall'Università degli Studi di Perugia in collaborazione con una rete di scuole e con TIM ed ancora in corso, si è posto come obiettivo quello di misurare gli effetti della lettura ad alta voce di bibliografie specifiche a tema ambientale nello sviluppo di conoscenze, sensibilità e comportamenti ecologici nelle diverse fasce d'età.

La domanda di ricerca è stata: quali sono i benefici nell'ambito dello sviluppo ecologico se si espongono bambini/e e ragazzi/e ad un training di lettura ad alta voce condivisa di storie a tema ecologico per almeno 30/40 giorni? All'interno del progetto tra le varie azioni (De Carlo, 2022) è stato proposto ad un primo gruppo costituito da un campione di 11 scuole sul territorio toscano di partecipare a una sperimentazione finalizzata a misurare gli effetti della lettura ad alta voce di *green book*.

L'idea è stata quella di intercettare alcune scuole intenzionate ad intraprendere un percorso di training di letture ad alta voce a tema ecologico seguendo una bibliografia specifica. Il training rispettava i punti e i principi della «lettura ad alta voce condivisa» e prevedeva, pertanto, una forte attenzione al monitoraggio (diario, costituzione di gruppi di monitoraggio) e un controllo con disegno quasi sperimentale degli effetti, con una rilevazione specifica. Il training ha seguito le indicazioni del metodo anche riguardo alla bibliovarietà, con tematismo specifico. Si è calcolato che la lettura quotidiana dovrebbe durare almeno 30-40 giorni per poterne verificare l'efficacia. L'adesione a metodo e protocollo specifico è stata fondamentale (Batini, 2022) proprio in virtù della necessaria omogeneità di azione del campione che prevede già scuole di altre regioni. Il campione coinvolto comprendeva due macro-gruppi (Tab. 1): un gruppo sperimentale che ha svolto il training di lettura di *green book* e un gruppo di controllo che ha proseguito con la didattica ordinaria.

Gruppi sperimentali	Gruppi di controllo
n. 1 sezione di bambini di 5 anni (27 unità)	n. 1 sezione di bambini di 5 anni (24 unità)
n. 3 classi di scuola primaria (29 unità)	n. 1 classe di scuola primaria (19 unità)
n. 3 classi di scuola secondaria di I grado (49 unità)	n. 1 classe di scuola secondaria di I grado (25 unità)
n. 4 classi del biennio di scuola secondaria di II grado (79)	n. 2 classi del biennio di scuola secondaria di II grado (43 unità)
n. 3 classi del triennio di scuola secondaria di II grado (56 unità)	n. 1 classi del triennio di scuola secondaria di II grado (27 unità)

Tab. 1: Il campione

La misurazione prevedeva la somministrazione in entrambi i gruppi di uno strumento di misurazione della consapevolezza ecologica prima e dopo il training.

In particolare sono stati proposti strumenti differenti per ordine di scuola, volti ad indagare alcune dimensioni specifiche dell'intelligenza ecologica (Tab. 2).

Ordine di scuola	Strumento di misurazione
SCUOLA DELL'INFANZIA	<i>TEC</i> (Test della Comprensione delle Emozioni), uno strumento per valutare la comprensione che il bambino ha delle emozioni (Albanese et al., 2006).
SCUOLA PRIMARIA	<i>NEP: Questionario sulla connessione con la natura</i> . Il questionario è costruito per bambine e bambini della scuola primaria (Cheng, Monroe, 2010).
SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO e SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO (biennio)	<i>PELAT</i> . Questionario di Ecoliteracy per rilevare il livello di alfabetizzazione ambientale degli studenti e delle studentesse delle scuole secondarie. Il questionario è un adattamento del MSEL1 (McBeth, Volk, 2009).
SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO (triennio)	<i>CHEAKS</i> . Scala di conoscenza e atteggiamento ambientale (Garcia de Hurtado, 2017)

Tab. 2: Strumenti di misurazione utilizzati nella sperimentazione

I primi risultati lasciano intravedere in modo significativo i benefici apportati dai training di lettura ad alta voce *green* in ogni ordine di scuola. Nella scuola dell'infanzia si evidenzia un'evoluzione positiva nelle aree riguardanti il riconoscimento e la comprensione delle emozioni nel gruppo sperimentale (+29,5%), rispetto a quello di controllo (+11, 3%).

Nei bambini e nelle bambine di quinta di scuola primaria i punteggi finali relativi alla connessione con la natura rilevano un incremento solo nelle classi sperimentali (+36,9%), mentre nelle classi di controllo i punteggi restano gli stessi di partenza (+1,8%). Possiamo interpretare questo dato come l'effetto delle storie, dei vissuti dei personaggi che nel coinvolgere sollecitano e attivano nuovi pensieri e bisogni.

Nelle scuole secondarie di I grado il risultato asintotico (bilaterale) della significatività ($p < 0,0001$) del chi-quadro mostra che esiste una relazione significativa tra la consapevolezza ambientale degli studenti e le azioni dichiarate. Non risultano invece significative le correlazioni tra conoscenze ambientali e atteggiamenti. D'altronde anche Karpudewan e colleghi (2015) avevano riscontrato lo stesso risultato in una ricerca condotta in Malesia.

Sono ancora in corso le elaborazioni dei punteggi delle scuole secondarie di II grado.

3. Conclusioni

La lettura è uno dei modi per appropriarsi della realtà, interpretare, assimilare e riflettere il mondo (Rensoli, Garcia, 2016).

La proattività, in termini di azioni, che si evince nelle risposte analizzate, soprattutto delle scuole secondarie di I grado, costituisce un elemento importante su cui investire.

Le storie hanno il potere di attivare capacità riflessive e metariflessive; di controllo e strutturazione del reale; di costruzione dell'identità; di *empowerment*. Nelle storie e con le storie *green*, o "colorate" che siano, si ha la possibilità di trasformare in azione l'immaginazione attraverso la creatività (Zameer et al., 2020), di cogliere le regole dell'ambiente e le sue opportunità emotive, sociali e culturali. Questo vuol dire orientare all'innovazione e alla sostenibilità non solo dell'ambiente, ma anche del sé (Malavasi, 2022).

Questo progetto offre un'incoraggiante visione che fa immaginare come la lettura sistematica di storie *green* può dunque diventare una pratica didattica utile all'interno di percorsi di Educazione Civica, ma anche all'interno di moduli formativi di orientamento, in un'ottica di palestra per gli *eco-social work*.

Bibliografia

- Albanese O., Grazzani I., Molina P., Antoniotti C., Arati L., Farina E., Pons F. (2006). Children's emotion understanding: preliminary data from the Italian validation project of Test of Emotion Comprehension (TEC). In F. Pons, M.F. Daniel, L. Lafortune, P.A. Doudin, O. Albanese (Eds.), *Toward emotional competences* (pp. 39-54). Aalborg: Aalborg University Press.
- Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M. (2022). *Educazione e natura: Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Assemblea Generale ONU (2015). *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
- Batini F. (2022). *Lettura ad alta voce*. Roma: Carocci.
- Cheng J.C.H., Monroe M.C. (2010). Examining teachers' attitudes toward a required environmental education program. *Applied Environmental Education and Communication*, 9(1), 28-37.
- De Carlo M.E. (2022). Green books ad alta voce per una transizione ecologica e culturale. *Atti del XXII Congresso Nazionale Ciriaf: Sviluppo Sostenibile, tutela dell'ambiente e della salute umana*. Morlacchi Editore University Press.
- De Carlo M.E., Pugacheva A. (2021). Le eco-narrazioni come dispositivo pedagogico sfidante dell'Agenda 2030. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(39), 169-182.
- De Carlo M.E., Toti G. (2023). Literacy ed Ecoliteracy: quando leggere contribuisce allo sviluppo dell'intelligenza ecologica. *Atti del XXIII Congresso Nazionale Ciriaf: Sviluppo Sostenibile, tutela dell'ambiente e della salute umana*. Morlacchi Editore University Press.
- Garcia de Hurtado B. (2017). *Building Virtual Eco Cities: Middle School Students' Environmental Attitude and Awareness of Sustainable Development*. <https://docs.lib.purdue.edu/dissertations/AAI10273886/>

- Karpudewan M., Roth W., Syahrir Bin Abdullah M. (2015). Enhancing primary school students' knowledge about global warming and environmental attitude using climate change activities. *International Journal of Science Education*, 37, 31-54.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Malavasi P., Sandrini S. (2022). The youth and the ecological transition. The emblematic educational value from UCSC CLIC-PLAN and PMI RISK ADAPT research projects. *Education Sciences & Society*, 13(1), 413-423.
- Mar R.A., Oatley K., Djikic M., Mullin J. (2011). Emotion and narrative fiction: interactive influences before, during, and after reading. *Cognition, emotion*, 25(5), 818-833.
- McBeth W., Volk T.L. (2009). The national environmental literacy project: a baseline study of middle grade students in the United States. *The journal of environmental education*, 41(1), 55-67.
- Okur-Berberoglu E. (2018). Development of an ecoliteracy scale intended for adults and testing an alternative model by Structural Equation Modelling. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 8(1), 15-34.
- Zameer H., Wang Y., Yasmeen H., Mubarak S. (2022). Green innovation as a mediator in the impact of business analytics and environmental orientation on green competitive advantage. *Management Decision*, 60(2), 488-507.

Formare per trasformare il futuro

Sabina Falconi

Ricercatrice - Università degli Studi di Firenze
sabina.falconi@unifi.it

1. Motivazione alla ricerca

Dagli anni Novanta lo sviluppo sostenibile e la sostenibilità hanno trovato ampio spazio nella letteratura accademica di tutto il mondo (Purvis et al., 2019). I più diffusi domini designati come dimensioni della sostenibilità (ambientale, economica e sociale) non hanno una concettualizzazione teorica univoca (Purvis et al., 2019). Con il diffondersi del termine sostenibilità sono emerse definizioni in molteplici discipline (Cebrian et al., 2022) che hanno creato ambiguità al concetto di sostenibilità, tanto che il termine ha oltre 300 concettualizzazioni diversificate (Baena-Morales, González-Víllora, 2022). Parallelamente a ciò gli approcci e i progetti di ricerca sull'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS) sono cresciuti in maniera esponenziale. Questi si inseriscono in modelli di istruzione, educazione e formazione attuali e, in qualche misura, i problemi legati alle sfide della sostenibilità si inscrivono anche dentro questi modelli (Boarin, 2022). In larga maggioranza tali approcci sono focalizzati su atteggiamenti individuali per cui sono strutturati in unità didattiche che definiscono risultati di apprendimento individuali (Sinakou et al., 2019), concentrano quindi l'attenzione su quelli che vengono definiti aspetti «esterni» (O' Brien, 2013) della sostenibilità quali lo sviluppo di conoscenze, di competenze e di abilità che agiscono incrementando la dimensione individuale, ma non promuovendo un'azione creativa, collettiva e strategica rispetto ai problemi legati alla sostenibilità (Ives, Freeth, Fischer, 2020). Non risultano quindi in grado di rimodellare le opinioni e i valori per affrontare le sfide della sostenibilità (De Iorio et al., 2022). Tali sfide, sembrano strettamente connesse al costruire una dimensione collettiva e creativa e devono essere affrontate partendo da quelli che vengono definiti "fattori interni" (O' Brien, 2013), ovvero le credenze, gli atteggiamenti e i valori di cui ciascuno è portatore, perché su di essi si innestano processi che possono portare soluzioni nuove. Azioni didattiche che abbiano come obiettivo specifico la costruzione di un *mindset* per la sostenibilità, prima ancora che i contenuti, possono influenzare le azioni e i comportamenti personali, ma anche i comportamenti sociali, lavorativi, che possono dar luogo ai cambiamenti strutturali necessari per raggiungere uno sviluppo sostenibile (O' Brien, 2013). In questa prospettiva l'apprendimento trasformativo è diventato uno dei concetti chiave per condurre processi apprenditivi che favoriscano le tran-

sizioni per sostenibilità (Rodriguez Aboytes, Barth, 2020) in quanto raggiungere la dimensione della sostenibilità prevede la messa in discussione di ciò che si conosce, in funzione della concretizzazione di un cambiamento paradigmatico non solo dei comportamenti ma del proprio modo di posizionarsi rispetto alle conoscenze attuali. I contributi che l'apprendimento trasformativo può portare alle sfide della sostenibilità sono su due piani: promuovere una ricerca collettiva per creare un futuro sostenibile, favorire una revisione un modo di pensare che permetta di cambiare visione. Spostando quindi l'attenzione dai "fattori esterni" si può mirare ad un cambio di paradigma che favorisca l'abbandonare e/o il trascendere il modello culturale in cui siamo immersi, che è all'origine dei problemi che dobbiamo affrontare (Sterling, 2011) e innescare un cambiamento nell'uso delle conoscenze che si hanno, ancor prima di aumentarne la quantità.

2. Partecipanti, ipotesi e metodologia

La ricerca è stata svolta con 25 studentesse e 5 studenti del CdS Magistrale LM-57/85 in Scienze dell'Educazione degli adulti, della Formazione continua e Scienze Pedagogiche dell'Università di Firenze che hanno frequentato il corso di *Modelli di Formazione e guidance per la transizione verde* nel 2022-2023. Il corso è stato progettato in funzione di costruire apprendimenti trasformativi (Falconi, 2023) e l'ipotesi della ricerca è di valutare quanto l'usare pratiche di apprendimento trasformativo sia funzionale a sviluppare un *deep learning* (Biggs, 1978) che permetta la strutturazione di un *mindset* per la sostenibilità. Sono state previste quattro unità di apprendimento che favorissero un pensare in modo critico, creassero motivazione intrinseca, favorissero il ricercare le interrelazioni delle informazioni, favorendo l'assunzione di nuovi ruoli e nuove strategie di azione personale. Ogni unità di apprendimento ha previsto tre fasi a complessità cognitiva crescente, sulla falsa riga delle rivisitazioni della tassonomia di Bloom (Anderson et al., 2001), La prima fase ha avuto l'obiettivo di conoscere, prevedendo memorizzazione e comprensione, la seconda ha avuto l'obiettivo di applicare la conoscenza e l'ultima ha avuto l'obiettivo di favorire la personalizzazione della conoscenza, ottenuta attraverso l'analisi, la valutazione e la creazione di un project work collettivo su studi di caso reali. Per la realizzazione delle varie fasi è stato costruito un setting di apprendimento che prevedesse un ambiente dove poter discutere sui processi di trasformazione sostenibile e sui necessari percorsi individuali e collettivi, con uno stile comunicativo che contemplasse il ruolo centrale che svolgono le emozioni nel riflettere sulla sostenibilità e sulle questioni climatiche in quanto le emozioni sono motore dell'agency trasformativa (Verlie, 2019). Per ogni unità di apprendimento sono state costruite valutazioni in tre prove, due individuali per favorire il processo di mentalizzazione delle conoscenze e una di gruppo per valutare quanto riescono ad applicare e personalizzare i contenuti del corso in maniera collettiva. Attraverso il project wok di gruppo è stato valutato il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. Per valutare il livello di *deep learning* raggiunto è stata utilizzata una

rivisitazione dell'R-SPQ-2F (Biggs, 2001) costruendo un questionario di 20 voci, con 4 sottoscale. Infine sono state svolte tre interviste semistrutturate che favorissero un ulteriore livello di analisi.

3. Discussione dei risultati

L'apprendimento trasformativo è risultato efficace nel favorire un nesso tra motivazione personale e obiettivi cognitivi di *deep learning* poiché sia nel questionario sulle metodologie di studio sia nella valutazione del project work vi è un allineamento dei risultati e l'85% di quelli che hanno avuto un punteggio elevato di *deep learning* hanno avuto una valutazione positiva del project work, che rispondeva alla valutazione finale del corso. Le interviste condotte hanno però mostrato che la correlazione con il giudizio tra il project work e il punteggio ottenuto nel questionario non tiene conto del contributo individuale al lavoro collettivo, pertanto le conoscenze, usate nel lavoro di gruppo, non sempre sono acquisite con una memorizzazione puntuale dei dati. Questo risponde all'idea che le nozioni possono avere un utilizzo nella costruzione del proprio *mindset*, ma possono non essere dettagliate. Ciò apre ad un ulteriore livello di indagine: se è stata mostrata una buona correlazione tra la capacità di pianificare una linea d'azione e affinare la conoscenza per attuare piani strategici (con risultati finali valutati nel project work), rimane aperta la valutazione di quanto l'apprendimento trasformativo sarà incisivo nell'agire nuovi ruoli e nuovi comportamenti, al di là del project work.

Bibliografia

- Anderson L., Krathwohl D., Airasian P., Cruikshank K., Mayer R., Pintrich P., Rathds J., Wittrock M. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Baena-Morales S., González-Víllora S. (2022). Physical education for sustainable development goals: reflections and comments for contribution in the educational framework. *Sport, Education and Society*, DOI: 10.1080/13573322.2022.2045483.
- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework*. JRC Working Papers JRC128040, Joint Research Centre.
- Biggs J., Kember D., Leung D.Y.P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149. DOI: 10.1348/000709901158433.
- Boarin P., Martínez-Molina A. (2022). Integration of environmental sustainability considerations within architectural programmes in higher education: A review of teaching and implementation approaches. *Journal of Cleaner Production*, 342(15), 130989. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.130989>.
- Cebrián G., Mercè J., Mulà I. (2020). Competencies in education for sustainable development: Emerging teaching and research developments. *Sustainability*, 12(2), 579. <https://doi.org/10.3390/su12020579>.

- De Iorio S., Zampone G., Piccolo A. (2022). Determinant factors of SDG disclosure in the university context. *Administrative Sciences*, 12(1).<https://doi.org/10.3390/admsci12010021>.
- Falconi S. (2023). Life skills and Green Transition: the design of a university course. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 23(1), 188-197. <https://doi.org/10.36253/form-138>.
- Ives C.D., Freeth R., Fischer J. (2020). Inside-out sustainability: The neglect of inner worlds. *Ambio*, 49(1), 208-217.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- O'Brien K., Sygna L. (2013). Responding to climate change: the three spheres of transformation. *Proceedings of transformation in a changing climate*, 16, 23.
- Purvis B., Mao Y., Robinson D. (2019). Three pillars of sustainability: in search of conceptual origins. *Sustainability Science*, 14, 681-695 (2019). <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0627-5>.
- Rodríguez Aboytes J.G., Barth M. (2020). Transformative learning in the field of sustainability: A systematic literature review (1999-2019). *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(5), 993-1013. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2019-0168>.
- Sinakou E., Boeve-de Pauw J., van Petegem P. (2019). Exploring the concept of sustainable development within education for sustainable development: Implications for ESD research and practice. *Environment, Development and Sustainability*, 21(1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s10668-017-0032-8>.
- Sterling S. (2011). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17-33.
- Verlie B. (2019). Bearing worlds: Learning to live-with climate change. *Environmental Education Research*, 25(5), 751-766. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1637823>.

Competenze e sostenibilità: dalle percezioni degli educatori alla progettazione di scenari futuri

Silvia Fioretti

Professoressa Associata - Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"
silvia.fioretti@uniurb.it

1. Le competenze di sostenibilità

Il contributo intende affrontare la formazione delle competenze in un contesto di sostenibilità, presentare i primi risultati di una ricerca volta ad esplorare le percezioni degli educatori in formazione e in servizio negli enti educativi in merito a questi concetti e individuare degli strumenti metodologici utili alla progettazione in questo ambito.

Nei percorsi di studi e di formazione dei corsi di laurea in Scienze dell'educazione la costruzione e lo sviluppo delle competenze è una finalità intrinseca. Le competenze, pur nelle loro ampie differenze, si appoggiano su di una solida base di conoscenze (concettuali, procedurali, strategiche) e si intrecciano con il contesto delle pratiche professionali socialmente rilevanti e percepite come significative (Bourdieu, 1972). Dopo la laurea gli educatori in servizio si trovano, nel momento dell'azione deontologicamente esperta, a confrontarsi con dei contesti lavorativi e degli ambienti operativi caratterizzati da molteplici e plurali esigenze. In questi ambienti i termini, i concetti, i problemi, le esigenze e le aspettative sono profondamente intrecciati e riconducibili al concetto di sostenibilità e formare competenze significa porre le persone in grado di avvalersi realmente dei propri diritti e trasformarli in vere chance di vita (Baldacci, 2010).

In questo senso le competenze di sostenibilità, come viene evidenziato nella Raccomandazione del Consiglio della Commissione europea relativa all'apprendimento per la sostenibilità ambientale del 2022, non sono ancora un elemento sistemico della politica e della pratica nei paesi membri. Per sviluppare competenze orientate alla sostenibilità è necessario promuovere un "abito" cognitivo, un'abitudine mentale orientata a questi temi, sviluppando conoscenze, abilità e attitudini necessarie per pensare, pianificare e agire con empatia, responsabilità e attenzione verso il pianeta. Lo studio "Green Comp" del 2022 individua le quattro principali aree e le dodici competenze di riferimento.

<i>Area</i>	<i>Competenze</i>		
<i>Incarnare i valori della sostenibilità</i>	Attribuire valore alla sostenibilità	Difendere l'equità	Promuovere la natura
<i>Accettare la complessità nella sostenibilità</i>	Pensiero sistemico	Pensiero critico	Definizione del problema
<i>Immaginare futuri sostenibili</i>	Senso del futuro	Adattabilità	Pensiero esplorativo
<i>Agire per la sostenibilità</i>	Agentività politica	Azione collettiva	Iniziativa individuale

Diventare competenti in riferimento alla sostenibilità significa poter sviluppare quelle abilità, fondate sulle conoscenze e attitudini, per promuovere un'azione responsabile e sostenere la possibilità di intraprendere azioni a più ampio spettro. Diventare competenti significa quindi conoscere e agire in merito (Fioretti, 2016). Per comprendere e identificare i legami razionali e logici esistenti di fronte a queste situazioni problematiche è necessario:

- creare l'abitudine al confronto con delle modalità pratiche e attive, complesse e aperte, attraverso la problematizzazione dell'azione competente;
- sostenere la ricerca di percorsi originali; rendere progressivamente più chiaro ed evidente il percorso di formulazione delle ipotesi risolutive ed esplicative dei dati empirici;
- esplorare le condizioni di possibilità delle soluzioni, attraverso il confronto, anche critico e guidato, delle ipotesi o degli itinerari di soluzione;
- interpretare correttamente la situazione (isolare gli elementi pertinenti e trascurare gli altri).

2. L'indagine rivolta agli educatori in formazione e in servizio

Che cosa significa per gli educatori, in formazione e in servizio, sviluppare competenze di sostenibilità? Quale idea di competenza hanno gli educatori? Quale idea di sostenibilità si sono formati nel corso degli studi e della pratica lavorativa? Hanno percezione della rilevanza dei temi e dei problemi connessi alla sostenibilità nella loro professione? Quali consapevolezza, in merito alle potenzialità connesse all'“utopia sostenibile” (Giovannini 2018), dimostrano di possedere?

In questa sede sono presentati, in forma ridotta e descrittiva, solo alcune considerazioni di una ricerca, condotta tramite questionari on line, relativa alle percezioni e alle consapevolezza in merito alle modalità di sviluppo delle competenze e degli elementi di sostenibilità connessi, degli educatori in formazione presso

l'università di Urbino e in servizio in alcuni enti educativi delle Marche. Agli studenti urbinati del corso di laurea L-19 (III anno) in Scienze dell'educazione è stato proposto un questionario on line con diversi quesiti connessi ai temi della sostenibilità nel 2020 e nel 2022. Lo stesso questionario, in seguito ad un opportuno adattamento, è stato proposto ad educatori in servizio in alcuni enti delle Marche.

Studenti urbinati (n. 116 nel 2020 e n. 125 nel 2022)	Educatori in servizio (n. 87 nel 2022)
Quesiti sulle conoscenze connesse alla sostenibilità	Quesiti sulle conoscenze connesse alla sostenibilità
Quesiti sulle relazioni con altri studenti in merito ai problemi sulla sostenibilità	Quesiti sulle relazioni con i colleghi in merito ai problemi sulla sostenibilità
Quesiti sul futuro professionale	Quesiti sul futuro professionale

Il questionario conteneva anche delle domande con risposte aperte quali:

Che cos'è per te la sostenibilità? Le risposte presenti con maggior frequenza: «Ambiente»; «Ecologia/ecologico»; «Aiuto»; «Rispetto»; «Salvaguardia».

Prova a scrivere tre parole che associ al tema della sostenibilità: «Ambiente»; «Ecologia»; «Sviluppo»; «Supporto»; «Responsabilità»; «Equilibrio».

Prova ad elencare gli obiettivi dell'Agenda 2030 che ricordi: «Povertà»; «Educazione»; «Uguaglianza di genere»; «Salute»; «Pace e giustizia»; «Cambiamenti climatici».

In estrema sintesi il quadro delineato dalle indagini proposte identifica una conoscenza "ingenua" dei temi e dei problemi relativi alla sostenibilità, riferita praticamente esclusivamente alla salvaguardia dell'ambiente e all'assenza di inquinamento. Dalle indagini emerge una visione piuttosto carente in merito alle necessarie riflessioni relative alle prospettive di sostenibilità. Sono assenti i riferimenti utili alle possibili incidenze e conseguenze future delle questioni sostenibili e, soprattutto, sembra molto lontana la consapevolezza di poter avere un impatto sostanziale su questi temi.

3. Prospettive di intervento: "scenari" e *backcasting*

È oggi possibile progettare lezioni o corsi finalizzati allo sviluppo di competenze relative all'educazione sostenibile? È possibile sviluppare, all'interno di questi corsi, quella particolare competenza volta al saper prendere decisioni in condizioni di incertezza quali quelle che contraddistinguono le questioni legate alla sostenibilità? Il dibattito ci indica piste possibili attraverso l'utilizzo della tecnica degli "scenari", un insieme di approcci metodologici finalizzati alla costruzione di storie verosimili

sul futuro. Gli “scenari” identificati, rendendo visibili le incertezze e le criticità, possono risultare utili per sostenere i processi decisionali e favorire la pianificazione degli elementi di priorità e delle possibili azioni e interventi da attuare (Bradfield et al., 2005). Attraverso l’analisi di scenario è possibile prendere in considerazione diverse alternative possibili per il futuro facendone emergere le principali incertezze e variabilità, tentando di acquisire conoscenze sui possibili valori e sui significati che potranno assumere per il futuro senza troppo appesantire la progettualità focalizzando l’attenzione su ogni singolo aspetto o previsione dei risultati. Si tenta in questo modo di avere una panoramica completa delle potenzialità e dei limiti, tentando di spingere il pensiero ad anticipare future visioni alternative, incoraggiando a superare le convinzioni attuali e sfidando a superare i limiti pensando l’impensabile (*think the unthinkable*). Lo scenario è un percorso multi-disciplinare che consente di considerare la questione attraverso molteplici prospettive e rappresentando, allo stesso tempo previsioni coerenti, plausibili e logiche su come si potrebbe sviluppare il futuro (Quist, Vergragt, 2006). Gli scenari sono uno strumento di pianificazione promettente perché non si limitano a identificare un futuro auspicabile ma vogliono cambiare le convinzioni correnti, delineando una serie di prospettive puntualizzando aspetti che sono troppo frequentemente trascurati. Nell’ambito sostenibile, con il diminuire delle risorse a disposizione e l’aumentare delle problematiche, diventa fondamentale esplorare l’intero panorama delle condizioni emergenti per individuare e definire possibili azioni resilienti rispetto ai futuri potenziali per rispondere alle sfide del cambiamento (Folke et al., 2016).

In questo senso una particolare e interessante strategia di pianificazione, frequentemente utilizzata nell’ambito della sostenibilità, è il *backcasting*. Questo approccio prevede di sviluppare scenari per esaminare la fattibilità e l’impatto connessi al raggiungimento di obiettivi auspicabili. Un innovativo esercizio di immaginazione del futuro per costruirlo. Un tentativo di trovare strategie per ottenere scopi e obiettivi specifici nel futuro anche quando le previsioni dimostrano che mantenendo le attuali condizioni il raggiungimento dell’obiettivo non sarà possibile (ad esempio, le questioni relative al cambiamento climatico). Si tratta di immaginare un futuro desiderabile e poi, percorrendo a ritroso il percorso, si vanno a determinare le misure da adottare e le azioni da intraprendere per guidare la trasformazione verso quel futuro. La progettazione di scenari futuri ispirati alla sostenibilità consente di individuare le strategie e i percorsi connessi, fornendo agli interessati (stakeholder politici, cittadini, ...) immagini utili alla formazione di opinioni e decisioni. Una prospettiva di questo tipo può contribuire a mettere in discussione alcuni presupposti inerenti le percezioni prevalenti riscontrate negli educatori in formazione in servizio e aprire alcune possibilità di cambiamento e sviluppo.

Bibliografia

- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Bourdieu P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Groz.
- Bradfield R., Wright G., Burt G., Cairns G., Van Der Heijden K. (2005). The origins and evolution of scenario techniques in long range business planning. *Futures*, 37, 795-812.
- Fioretti S. (2016). La formazione delle competenze. In M. Baldacci, E. Colicchi (Eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 201-220), Roma: Carocci.
- Folke C., Biggs R., Norström A.V., Reyers B., Rockström J. (2016). Social-ecological resilience and biosphere-based sustainability science. *Ecology and Society*, 21(3), 41.
- Giovannini E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Quist J., Vergragt P. (2006). Past and future of backcasting: The shift to stakeholder participation and a proposal for a methodological framework. *Futures*, 38, 1027-1045.
- Commissione europea (2022), *Raccomandazione del consiglio relativa all'apprendimento per la sostenibilità ambientale*, disponibile al sito: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0011&from=EN>
- Commissione europea (2022), *GreenComp: the European sustainability competence framework*, disponibile al sito: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>

Coscienza ecologica e responsabilità educativa: cura dei territori, competenze verdi e turismo

Patrizia Galeri

*Alta Scuola per l'Ambiente (ASA) - Università Cattolica del Sacro Cuore
patrizia.galeri@unicatt.it*

1. Il turismo per la sostenibilità

Vacanza come tempo e spazio per formare l'umano e l'umanità (Malavasi, 2020) è il leitmotiv del concetto di turismo accolto nella sua valenza educativa.

Il turismo richiama, nell'immaginario collettivo, l'idea di viaggio, di vacanza, di libertà e di tempo da vivere come rinnovamento come cura della relazione e dei sentimenti (Mortari, 2019). L'esplorazione di luoghi nuovi, di tempo vissuto insieme ai compagni di viaggio e/o a nuovi incontri, fuori dall'ordinario, in situazioni diverse, insolite e particolari può divenire un canale di riflessione e un contesto spazio-temporale ricco per progettare esperienze, per acquisire competenze inusuali. Viaggiare crea memorie indelebili, espone al cambiamento personale e con gli altri, apre alla reciprocità, ad esplorare il mondo e le sue bellezze che ci interrogano, ad interpretarlo, ad interiorizzarne le sollecitazioni e a "conquistarne" le potenzialità educative.

Il turismo, non solo per l'indotto che produce, è espressione fondamentale della cultura di un popolo, promotore del *brand* di un luogo ed è strategico per gli equilibri e le economie locali e globali. L'importanza di tale fenomeno, specialmente nella sua dimensione di sostenibile, è stata riconosciuta dall'ONU nel 2017, dichiarandolo l'Anno Internazionale del Turismo Sostenibile. Il turismo sostenibile si ritrova trasversalmente nelle definizioni dei 17 obiettivi di Agenda 2030 (UN, 2015) ed in particolare è legato ai goals n. 8, 12 e 14.

In sintesi essi propongono, per il raggiungimento della sostenibilità, di elaborare e attuare politiche per promuovere, entro il 2030, il Turismo in parola attraverso la creazione di *green jobs*, la promozione della cultura e dei prodotti locali, e opportunità di un lavoro equo e dignitoso e di un'economia giusta per buona parte delle popolazioni, alcune delle quali non riescono a sconfiggere la povertà e a riscattarsi umanamente. Si tratta, come esplicita il goal 8, di promuovere una crescita economica duratura ed inclusiva. Il goal 12 afferma la necessità di garantire modelli per un'offerta e produzione/consumo che siano sostenibili, monitorando, con strumenti adeguati, gli impatti di sviluppo sostenibile. Con il goal 14 si evidenzia, altresì, l'importanza di salvaguardare e utilizzare, anche attraverso imprese turistiche sostenibili, in modo durevole gli oceani, i mari e le loro risorse, come

affermato anche durante la COP 23 a Bonn di cui le isole Fiji assunsero la presidenza¹.

Il turismo è strategico per promuovere lo sviluppo dei territori, ma anche per “far crescere una migliore comprensione fra le comunità, aiutandole ad accrescere la consapevolezza della ricchezza e dei valori culturali che ne caratterizzano l’identità. È questo un modo per rafforzare la pace nel mondo e promuovere giustizia.

2. Il Turismo al tempo della transizione ecologica

Dopo l’immobilismo pandemico, i principali Osservatori sul turismo (BIT, ENIT, ISTAT, UNWTO e Banca d’Italia) stanno riportando dati incoraggianti su una ripresa, anche in Italia, del settore e mostrano come le scelte dei viaggiatori siano sempre più consapevoli ed attente verso la sostenibilità e le esperienze autentiche per star bene in un contesto significativo, attraverso attività *open air* (es.: *glamping, bouldering, free-climbing, aerial yoga*), che permettano una sintonia profonda tra mente e corpo, ma anche con l’ambiente e le comunità ospitanti (BIT, 2023). Per la scelta della meta il 41% degli italiani si informa che sia sostenibile e “*Per il 48% degli italiani il turismo rappresenta un arricchimento culturale, mentre per il 44% e il 41% è una conoscenza (o esplorazione) e relax*” (UniVerde, 2022, p. 103).

Il tema della fruizione globale dell’esperienza immersiva in natura è una sensibilità che richiama l’apporto più recente in ambito sostenibile: infatti l’ecologia integrale assume la sfida della contemplazione del mondo e affida all’educazione l’azione per edificare ambienti di vita conviviali, formare all’ascolto del mondo, oltre i suoi innumerevoli disincanti, e mobilitare l’empatia come comprensione e l’altruismo per tessere comunità, legami forti e di senso (Galeri, 2022)

La transizione ecologica europea in atto, stimola il confronto scientifico-culturale che, coniugato alle *best practices* sostenibili e ai nuovi modelli lavorativi, pone al centro l’interesse per l’educabilità umana e la mobilitazione di competenze adeguate alla comprensione ed alla gestione dei territori in chiave di sviluppo turistico sostenibile (Malavasi, 2022). L’attenzione per i temi ambientali e le sollecitazioni degli ultimi decenni sulla sostenibilità, hanno favorito la presa di una coscienza ecologica che definisce il necessario paradigma alternativo su cui declinare gli stili di vita e anche il vivere il tempo della vacanza (Vischi, 2021). La sostenibilità è dunque una sfida vitale per il turismo: del resto esso trae la sua ragion d’essere ed il suo profitto da beni irriproducibili e spesso immateriali, siano essi naturali o culturali o umani (Del Chiappa, 2018).

Il turismo rappresenta oggi, nella visione globale del rilancio con il PNRR, un’occasione per innovare il paese ed edificare il cambiamento attraverso tre sostanziali assi: un’offerta turistica basata sulla sostenibilità ambientale, sull’innovazione e sulla digitalizzazione dei servizi e dell’offerta. Esso diviene strumento anche

1 <https://www.cop-23.org/>

per apprendere la sostenibilità i cui valori e principi si prestano per percorsi formativi (Malavasi, 2022).

3. Competenze per formare a un turismo competente e vocato al rispetto del mondo

Sostenibilità, connettività, formazione, innovazione e *marketing* locale rappresentano i principali gli ambiti tematici attraverso cui formare ad una nuova visione occupazionale del settore turistico sostenibile. Centrale risulta essere la formazione delle risorse umane che chiama in causa una progettualità educativa che abbia la sua tensione nella ricerca di modelli di sviluppo equi e una corrispondente ricerca di competenze solidali e sociali.

Pensare al turismo significa considerare l'irripetibilità della persona e del suo ambiente, entrambi edificabili attraverso il processo progettuale e formativo per innescare il riconoscimento e l'appartenenza ad un contesto sentito e vissuto come bene. Bene che è rappresentabile anche come un consumo turistico equo, sobrio, olistico e sostenibile: un turismo capace di innescare un "pensiero che ammira" e che con stupore riscopre la bellezza del contesto vitale (Mortari, 1994).

La specifica formazione richiede, attraverso performanti interventi di *reskill* e *upskill* (riqualificazione e aggiornamento delle competenze), di consolidare prassi di apprendimento efficaci e di prendere in considerazione approcci interdisciplinari ed una connessione epistemologica. Un recente studio della Commissione europea "*GreenComp. The European sustainability competence framework*" (Bianchi ed al., 2022) evidenzia un quadro europeo sulle competenze necessarie per la transizione verde, quali: il pensiero critico, l'assunzione di iniziative, il rispetto della natura e la comprensione dell'impatto che le azioni e le decisioni quotidiane di ciascuno hanno sull'ambiente e sul clima globale. Per apprendere ed implementare *competenze green* si sottolinea il valore di una "formazione attraverso i comportamenti" che permettano di incarnare i valori della sostenibilità ed agire e governare la complessità che la sostanzia.

La pedagogia è vocata, oggi con maggiore intensità, a mostrare il cambiamento, a delineare la visione del mondo, richiamando al compito di rendere lo sviluppo possibile e performante alla realizzazione personale e comunitaria, *conditio sine qua non*, per sostenere ed accogliere il futuro. La Pedagogia interconnessa alla dimensione formativa del Turismo sostenibile può incidere sulle scelte, sulle mete virtuose, sulle azioni equilibrate per sostenere e salvaguardare il pianeta. Essa può orientare l'umanità del mondo industrializzato, che ha trasformato l'uomo "da pellegrino a turista" (Bauman, 2009), a recuperare il senso del viaggio e a rifarsi "pellegrina" nel mondo: la bisaccia (del pellegrino) oggi necessaria deve contenere, come nel passato, "l'essenziale". Sfrondata dalle mille sovrastrutture che imbrigliano, l'uomo potrà ritrovare nell'essenziale il vero battito della terra e delle sue creature con cui sintonizzarsi con rispetto e progettualità. Il progetto della e per la Vita del presente per il futuro.

Bibliografia

- Bauman Z. (2009). *L'arte della vita*. Roma: Laterza.
- Bianchi G., Pisiotis U. et al. (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework*. Lussemburgo: Publications Office of the European Union.
- BIT (2023). *BIT 2023: i nuovi stili di viaggio spingono la ripresa del turismo*. <https://bit.fieramilano.it/press/comunicati-stampa/-bit-2023—i-nuovi-stili-di-viaggio-spingono-la-ripresa-del-turi.html>
- Del Chiappa G. (2018). *La sostenibilità del turismo. Prospettive di analisi e casi concreti*. Milano: Franco Angeli.
- Galeri P. (2022). L'impegno educativo per il territorio Sostenibilità ed ecologia integrale per un turismo sostenibile. In C. Braga, M. Cagol (Eds.), *Educare al cambiamento tra sostenibilità e responsabilità* (pp. 69-78). Bergamo: Zeroseiup.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione*. Milano: Vita & Pensiero.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita & Pensiero.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Univerde (2022). *Gli italiani, il turismo sostenibile e l'ecoturismo*. https://www.mastermeeting.it/-Upload/magazine/database/riviste_pdf/1170/il_turismo_sostenibile_ecoturismo.pdf
- Vischi A. (Ed.). (2021). *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Umanizzare il lavoro per lo sviluppo integrale. Tra educazione alla cittadinanza e transizione ecologica

Teresa Giovanazzi

Assegnista di ricerca - Libera Università di Bolzano
teresa.giovanazzi@unibz.it

1. Lavoro, formazione, transizione ecologica

Di fronte alle sfide poste dalla globalizzazione, in seguito ai cambiamenti economici, politici e sociali, che portano a forme di disumanizzazione del lavoro come le fragilità umane e le precarietà, la ricerca pedagogica è chiamata ad elaborare “nuovi parametri etici e professionali che, senza snaturare i valori tradizionali, da sempre guide dell’agire umano, rendano più consapevole e responsabile l’uomo nei confronti delle urgenze poste dalla società del terzo millennio” (Pagano, 2018, p. 21) nella direzione della transizione ecologica. Nel panorama nazionale, secondo i dati ISTAT, a febbraio 2023 il numero di occupati è rimasto stabile rispetto al mese di gennaio, mantenendosi superiore a 23milioni 300mila. La crescita occupazionale rispetto a febbraio 2022 (+352mila unità) ha coinvolto solamente i dipendenti permanenti, con una diminuzione del numero di dipendenti a termine e di autonomi. Rispetto a gennaio 2023, il tasso di occupazione è salito al 60,8% (+0,1 punti), mentre quello di disoccupazione e quello di inattività sono rimasti stabili rispettivamente all’8,0% e al 33,8%.

Nella quinta missione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (2021) – articolata in 1. *politiche per il lavoro* 2. *infrastrutture sociali, famiglie, comunità e terzo settore* 3. *interventi speciali per la coesione territoriale* – centrale è la formazione per l’inclusione e la coesione che porta, di conseguenza, ad accrescere le opportunità di lavoro e a valorizzare le famiglie e i territori, potenziando reti e infrastrutture sociali per costruire comunità. Nello specifico, in tale ambito di discorso la prima componente, *politiche per il lavoro*, rilancia l’esigenza di affrontare le questioni emergenti del mercato del lavoro; migliorare le condizioni di occupabilità di giovani e donne; accrescere l’attrattività dei territori a maggior rischio di spopolamento e la consapevolezza sociale sui temi del contrasto alla criminalità organizzata. Secondo questa prospettiva, “occorre comprendere la riforma delle politiche attive e della formazione con un’organica ridefinizione degli strumenti di presa in carico dei disoccupati a partire dalla profilazione della persona, al fine di costruire percorsi personalizzati di riqualificazione delle competenze e di accompagnamento al lavoro” (Malavasi, 2022, p. 102) per avere un mondo migliore, un’economia e un lavoro più a misura d’uomo.

La transizione ecologica implica sfide occupazionali per le quali una delle ri-

sposte sarà costituita dalla capacità di elaborare modelli e contribuire alla progettazione di percorsi formativi, affinché nessuno resti escluso. Una *formazione al e sul lavoro* orientata ad un progresso rivolto all'equità sociale, per la diffusione di una *cultura del lavoro* come luogo di apprendimento, mettendo ciascuno nella condizione non solo di vivere il presente, ma di anticipare il futuro per cogliere le opportunità di realizzazione personale che la contemporaneità può offrire. Costruire presupposti culturali per lo sviluppo di nuovi modi di essere e di produrre nei contesti lavorativi invita a ripensare il lavoro a partire “da una rivalutazione e valorizzazione delle risorse umane come reale centro propulsore di progresso, di emancipazione, di produttività” (Dato, 2014, p. 17).

2. Progettazione organizzativa e cultura d'impresa

La ricerca pedagogica è chiamata a riflettere su dinamiche formative e di orientamento come strumento di promozione sociale nell'ottica dell'obiettivo 8 dell'Agenda 2030 di *Incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva ed un lavoro dignitoso per tutti*, congiuntamente al rispetto dei diritti dell'uomo e dei limiti del nostro Pianeta. Nuovi contesti occupazionali orientati a creare un lavoro buono e dignitoso, per promuovere lo sviluppo umano integrale, sono sollecitati ad interrogarsi sul significato del lavoro, focalizzando lo sguardo sulla progettazione organizzativa e sull'impresa, “soggetto produttore di ricchezza, ma anche punto focale della crescita del *capitale sociale* in un territorio” (Alessandrini, 2022, p. 111), come organizzazione complessa costituita da trame di saperi, relazioni, pratiche e valori educativi. “È costitutiva dell'impresa la categoria della *possibilità*, intesa come orizzonte ontologico del non definito e apertura al domani, e quella di *capacità*, per superare ostacoli e cogliere le opportunità che il contesto propone” (Vischi, 2022, p. 16). Un'impresa mirata a costruire comunità professionali, ponendo in risalto l'unicità e la dignità della persona, consapevole della forza trasformativa, e a riconoscere il valore della vita come dimensioni essenziali nel processo di civiltà e di creazione della cultura. “Una progettualità pedagogica attenta alle interconnessioni etico-economiche dell'azione organizzativa e della *governance* dello sviluppo” (Malavasi, 2020, p. 120), responsabile e sostenibile in riferimento ad una cultura d'impresa, richiede una condivisione di valori, idee come via per una cittadinanza al lavoro, espressione di libertà e strumento di partecipazione, che consente di rilanciare il soggetto nel proprio agire lavorativo.

Valorizzare l'uomo in termini di integralità antropologica e di compimento assiologico comporta “il passaggio da una formazione nel locale a una formazione nel e per il globale” (Santerini, 2010, p. 7) in nuovi spazi economici e culturali, per comprendere un mondo in continuo cambiamento e divenire consapevoli del destino comune dell'umanità per concorrere all'edificazione della società futura e ad una *nuova cultura lavorativa* attraverso inedite visioni di democrazia, di giustizia sociale, di rapporti economici nel segno della transizione ecologica. “Le nuove di-

mensioni del lavoro richiedono capacità di riscrivere conoscenze e repertori di azione, di apprendere ad apprendere, di farsi autori di una pratica di autoriflessione capace di coniugare responsabilmente immaginazione e impegno, creatività e determinazione, libertà e identità” (Costa, 2016, p. 41). È diritto e dovere di ogni cittadino migliorare la propria condizione e riscoprirsi soggetto in divenire, nella prospettiva dell’educazione lungo tutto il corso della vita.

3. Lavoro, crescita umana. Uno sguardo pedagogico

Considerare il lavoro come bene essenziale, costitutivo dell’umanità, rappresenta una fonte fondamentale nel processo di costruzione dell’identità personale. “Una concreta quanto preziosa opportunità per esprimere la propria coesistente ricchezza, per praticare originalità e iniziativa, per soddisfare il desiderio di costruire e innovare, per fare esperienza del proprio essere” (Rossi, 2012, p. 118). Il lavoro non è solamente necessità economica per la sopravvivenza, ma si connota come attività antropologicamente significativa, è anche tensione al perfezionamento di sé, intesa come scelta, progetto ed esperienza in grado di contribuire all’umanizzazione dell’esistenza (Vischi, 2020). Identificare il lavoro in un “reale modo di porsi della persona nel suo processo di piena autorealizzazione” (Bocca, 1992, p. 42) implica riconoscere le potenzialità e i talenti di ciascuno nel vivere da protagonisti la propria vita, costruendo comunità solidali per una cittadinanza che sia “di inclusione e di integrazione, di promozione sociale e partecipazione attiva alla vita della comunità” (Parricchi, 2019, p. 21).

Recuperare il senso dell’umanità, attraverso uno sguardo di cura delle relazioni che struttura la nostra essenza (Mortari, 2015), verso forme di conoscenza sempre più attente allo sviluppo umano e sociale significa assumersi la responsabilità del cambiamento e dell’innovazione in un contesto socio-culturale ed economico contrassegnato dalla complessità e dall’incertezza sul futuro. Il senso del lavoro, per una società in profonda trasformazione, si riscontra nella progettazione e realizzazione di contesti occupazionali generatrici di valore sociale attraverso le potenzialità di ciascuno, nel rispetto della dignità umana, nella prospettiva del bene comune. *Umanizzare il lavoro* permette di implementare competenze per promuovere lo sviluppo integrale e contribuire ad un progresso sostenibile in chiave intra e intergenerazionale pienamente umano, ponendo al centro il benessere e la crescita di ciascuno, l’impegno solidale e la cura del creato nel segno della transizione ecologica.

Bibliografia

- Alessandrini G. (2022). *Non siamo i padroni della terra. Educare alla cultura della sostenibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocca G. (1992). *Pedagogia e lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato D. (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro"*. Milano: FrancoAngeli.
- 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.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pagano R. (2018). *Educazione e interpretazione. Profili e categorie di una pedagogia ermeneutica*. Brescia: Morcelliana.
- Parricchi M. (2019). *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi B. (2012). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Bari: Laterza.
- Vischi A. (2020). *Educarci nel lavoro. Questioni emblematiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vischi A. (2022). Cultura di impresa e lavoro per lo sviluppo delle risorse umane. In Id. (Ed.), *Sviluppo delle risorse umane, innovazione organizzativa. Tra design pedagogico e sostenibilità* (pp. 15-34). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- PNRR (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. Retrieved March 15, 2023, from <https://www.governo.it>

Le competenze *green* degli insegnanti: promuovere l'educazione alla sostenibilità nella scuola secondaria

Marta Ilardo

Ricercatrice - Università di Bologna
marta.ilardo@unibo.it

Marta Salinaro

Ricercatrice - Università di Bologna
marta.salinaro2@unibo.it

1. Introduzione

In sinergia con gli obiettivi dell'Agenda 2030 ONU per lo sviluppo sostenibile, nuovi ambiti di ricerca e applicativi transdisciplinari come la *Sustainability Science*, la *Green Science* e la *Citizen Science*, si sono mostrati sempre più utili e necessari per promuovere esperienze e iniziative innovative funzionali all'acquisizione di competenze per la transizione verde in contesti educativi formali, non-formali e informali, in particolare incoraggiando una educazione allo sviluppo sostenibile (Corres, Rieckmann, Espasa, Ruiz-Mallén, 2020; Schank, Rieckmann, 2019; Shephard, Rieckmann, Barth, 2018).

Sul piano internazionale e nazionale, le raccomandazioni della Commissione Europea del gennaio 2022 nell'ambito dell'educazione ambientale come anche la Strategia Nazionale per lo Sviluppo sostenibile, hanno sollecitato azioni e pratiche volte a sostenere gli obiettivi trasformativi proposti dall'Agenda. In particolare, con il recente quadro europeo delle competenze per la sostenibilità GreenComp (Bianchi et al., 2022) e il Piano Rigenerazione Scuola italiano, numerosi attori – tra cui in prima linea le istituzioni scolastiche – sono state chiamate all'attuazione di percorsi di educazione allo sviluppo sostenibile per accompagnare gli studenti e le studentesse alla transizione ecologica e culturale.

Il presente contributo, frutto di una prima fase di lavoro all'interno del progetto di ricerca PON Green (2022-2025) dal titolo "La sfida ecologica: pratiche educative innovative" ha l'obiettivo di esplorare alcuni degli approcci pedagogici che sostengono le pratiche degli insegnanti al fine di promuovere l'educazione alla sostenibilità nella scuola secondaria. Sulla base dei risultati emersi dalla rassegna della letteratura, verranno analizzate alcune aree di dibattito nazionale e internazionale sulla professionalità degli insegnanti e su come quest'ultima risulti determinante per l'implementazione e il successo di un'educazione alla sostenibilità.

2. Analisi della letteratura e le principali questioni del dibattito

Attraverso una ricerca per parole chiave svolta sui database Proquest Education Collection, Ebsco Education Source, Alma Start e Google Scholar sono state identificate 70 risorse, di cui: 37 articoli scientifici nazionali, 25 articoli scientifici internazionali e 8 rapporti istituzionali nazionali e internazionali. Gli studi più recenti esaminati mostrano un allineamento alle raccomandazioni europee, rilevando come l'educazione alla sostenibilità sia un fattore accelerante per lo sviluppo sostenibile (Bianchi, 2020), orientando l'indagine verso quelle competenze necessarie agli insegnanti e agli studenti per essere promotori di cambiamento (Bianchi, Pisiotis, Cabrera, 2022; Morselli, Ellerani, 2021). Inoltre, diverse istituzioni si sono impegnate per includere proposte didattiche e formative legate al tema della sostenibilità nei loro curricula scolastici e professionali, sperimentando pratiche e nuove strategie operative (Buccolo, Allodola, 2021; Corres et al., 2020; Schank et al., 2019; Shephard et al., 2018). Tuttavia, la grande varietà e l'ambiguità che circonda le definizioni dei termini «sostenibilità» e «competenza» hanno sottolineato l'esigenza non solo di comprendere quali competenze chiave di sostenibilità debbano essere apprese, ma anche di individuare quali processi di apprendimento e pratiche di insegnamento possano favorire cambiamenti significativi nei valori, negli atteggiamenti, nelle convinzioni orientandoli alla sostenibilità. In questa direzione, molti studi stanno tentando di rispondere alle istanze promosse dalla commissione europea avviando un'esplorazione delle competenze chiave che gli insegnanti di scuola secondaria hanno bisogno di acquisire per diventare agenti di cambiamento (Morselli, Ellerani, 2021).

Su questo tema emergono tre principali questioni in cui il dibattito va a focalizzarsi. Il primo filone mira a individuare quali competenze sia necessario promuovere mediante pratiche di educazione alla sostenibilità nella scuola secondaria (Bianchi et al., 2022). Il secondo tema, collegandosi al primo, cerca di individuare se e quali valori possano essere promotori di tali competenze e come possano o meno incentivare lo sviluppo delle stesse (Calvano, 2020; Rychen, Salganik, 2003). Infine, una terza dimensione ha l'obiettivo di interrogare le pratiche e le strategie di insegnamento, come anche il ruolo assunto dall'insegnante di scuola secondaria nel favorire l'acquisizione di competenze di cittadinanza degli studenti e delle studentesse (Alessandrini, 2020; Corres et al., 2020).

3. Temi, pratiche e approcci pedagogici

In generale, si rileva un'eterogeneità di temi, pratiche e approcci pedagogici sia nella letteratura internazionale che in quella nazionale. In questo paragrafo vengono presentati alcuni focus di attenzione che emergono con maggiore frequenza all'interno degli articoli e dei report analizzati.

In modo particolare, il dibattito fa riferimento alla dimensione valoriale ed emozionale connessa ai temi dell'educazione alla sostenibilità che richiede di pun-

tualizzare il ruolo dell'educatore e dell'insegnante sul campo. A tal proposito, alcuni autori stanno investigando l'impatto emotivo nella gestione dei cambiamenti complessi, con una particolare attenzione rivolta al fenomeno dilagante del *Climate Anxiety* (Clayton, 2020; Crandon et al., 2022; Panu, 2020), ossia all'esperienza di ansia vissuta relativamente alla crisi ambientale e al cambiamento climatico. In merito a questa questione, Hicks e Bord (2001) avevano già messo a fuoco il delicato ruolo degli educatori nel confronto con una forma di "ottimismo irrealistico" sul mondo, di fronte al quale il compito pedagogico si definisce problematico, poiché volto a rendere visibile gli esiti più drammatici della crisi ambientale. Studi più recenti, invece, considerano il fenomeno del *Climate Anxiety* come una reazione comprensibile all'entità dei problemi ambientali che ci circondano, ed enfatizzano le sue possibilità trasformative in risorsa qualora un soggetto rintracci tempo e spazio per affrontare le proprie emozioni e attività costruttive per contribuire a mitigare il cambiamento climatico (Clayton, 2020; Crandon et al., 2022; Panu, 2020). Tale ambito di discussione, mettendo a fuoco la complessità dell'insegnamento attorno ai temi della sostenibilità globale, sembra favorire la pianificazione di curriculum e percorsi multi-disciplinari, stimolando una riflessione critica attorno alle pratiche e alle competenze cognitive-emozionali degli insegnanti, ancora troppo poco collegate all'educazione alla sostenibilità (Leichenko, O'Brien, 2019; Wamsler, Brink, 2018). Un ulteriore spunto di riflessione significativo mette in risalto l'importanza di contestualizzare le questioni di sostenibilità globale in termini storici e geo-politici, spostando così l'attenzione dall'isolata e auspicata acquisizione di abilità, alla qualità eminentemente politica della questione. Esemplicative di tale sforzo, emergono alcune ricerche orientate a tematizzare il legame tra la politica e l'educazione nella pratica dell'educazione alla sostenibilità (Van Poecka, Östman, 2019). Gli autori si concentrano in particolare sulle pratiche di insegnamento (interventi pratici e conversazionali in classe) di educatori e insegnanti e su ciò che esse comportano in vista della creazione di uno spazio politico per la condivisione e co-costruzione di significati attorno alla sostenibilità.

Al fianco di questi macro temi, si apre infine il ragionamento sulle modalità e gli approcci educativi che possono incentivare lo sviluppo di competenze anche – e soprattutto – in questi precisi ambiti riflessivo-operativi. Da questa prima analisi, la letteratura appare oggi orientata a sostenere che il Transformative Learning (Mezirow, 1978; Scarff Seatter, Ceulemans, Lozano, 2014) sia uno degli approcci più rispondenti all'acquisizione delle competenze in materia di sostenibilità. Un ulteriore approccio ricorrente in letteratura è il Mindfulness-based approach (Frank, Sundermann, Fischer, 2019; Leichenko, O'Brien, 2020; Stanszus et al., 2017; Wamsler, 2018) che riconsidera la sfera emotiva come una componente importante dei processi di apprendimento in materia di sostenibilità. Sebbene gli approcci didattici contemplativi basati sulla mindfulness siano sempre più accolti in ambito scolastico, è ancora poco riconosciuto da parte degli studiosi il loro potenziale per l'educazione alla sostenibilità (Frank et al., 2019; Wamsler et al., 2018).

Bibliografia

- Alessandrini G. (2020). Nuove sfide e prospettive della formazione degli insegnanti nel contesto dell'Agenda 2030. In P. Mulè, C. De Luca, A. M. Notti (Eds.), *Insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale* (pp. 99-112). Roma: Armando.
- Bianchi G. (2020). *Sustainability competences. A systematic literature review*, EUR 30555 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022), GreenComp The European sustainability competence framework. In Punie Y., Bacigalupo M. (Eds.), *EUR 30955 EN*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Buccolo M., Allodola V.F. (2021). Formarsi alla "cura": la costruzione dell'epistemologia nelle professioni educative. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 39-53.
- Calvano G. (2020). La formazione dei docenti all'Agenda 2030 per la "nuova" Educazione Civica. Il punto di vista dei docenti neoassunti della Provincia di Bari. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(20), 247-268.
- Clayton S. (2020). Climate anxiety: Psychological responses to climate change. *Journal of anxiety disorders*, 74, 102-263.
- Corres A., Rieckmann M., Espasa A., Ruiz-Mallén I. (2020). Educator Competences in Sustainability Education: A Systematic Review of Frameworks. *Sustainability*, 12(23), 98-58.
- Crandon T.J., Scott J.G., Charlson F.J., Thomas H.J. (2022). A social-ecological perspective on climate anxiety in children and adolescents. *Nature Climate Change*, 12(2), 123-131.
- David H., Andy B. (2001). Learning about Global Issues: Why most educators only make things worse. *Environmental Education Research*, 7(4), 413-425.
- Frank P., Sundermann A., Fischer D. (2019). How mindfulness training cultivates introspection and competence development for sustainable consumption. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(6), 1002-1021.
- Leichenko R., O'Brien K. (2020). Teaching climate change in the Anthropocene: An integrative approach. *Anthropocene*, 30, 100-241.
- Mezirow J. (1978). Perspective transformation. *Adult education*, 28(2), 100-110.
- Morselli D., Ellerani P. (2021). Lo studio dell'agency secondo il Capability Approach nei paradigmi d'indagine qualitativa. *Formazione & insegnamento*, 19(1), 84-97.
- Panu P. (2020). Anxiety and the ecological crisis: An analysis of eco-anxiety and climate anxiety. *Sustainability*, 12(19), 78-36.
- Rychen D.S., Salganik L.H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Göttingen (DE): Hogrefe Publishing GmbH.
- Scarff Seatter C., Ceulemans K., Lozano R. (2014). The paradox of pedagogy: Education for sustainable development and transformative learning. *Proceedings 17th European Roundtable on Sustainable Consumption and Production*, 305-324.
- Schank C., Rieckmann M. (2019). Socio-economically Substantiated Education for Sustainable Development: Development of Competencies and Value Orientations Between Individual Responsibility and Structural Transformation. *Journal of Education for Sustainable Development*, 13(1), 67-91.
- Shephard K., Rieckmann M., Barth M. (2018). Seeking sustainability competence and capability in the ESD and HESD literature: An international philosophical hermeneutic analysis. *Environmental Education Research*, 25(4), 532-547.

- Stanzus L., Fischer D., Böhme T., Frank P., Fritzsche J., Geiger S., Schrader U. (2017). Education for sustainable consumption through mindfulness training: Development of a consumption-specific intervention. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(1), 5-21.
- Van Poeck K., Östman L. (2021). Learning to find a way out of non-sustainable systems. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 39, 155-172.
- Wamsler C. (2018). Mind the gap: The role of mindfulness in adapting to increasing risk and climate change. *Sustainability Science*, 13, 1121-1135.
- Wamsler C., Brink E. (2018). Mindsets for sustainability: Exploring the link between mindfulness and sustainable climate adaptation. *Ecological Economics*, 151, 55-61.

Il ruolo dell'Università per la transizione ecologica nelle aziende

Rita Locatelli

Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore
rita.locatelli@unicatt.it

1. Introduzione

La transizione ecologica richiede un cambiamento di paradigma nel modo in cui sono concepiti e organizzati non solo i sistemi economici e produttivi, ma anche quelli educativi e formativi. Come sottolineato dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), il successo nella transizione verso un'economia a basso impatto ambientale sarà possibile solo se verranno introdotte azioni e politiche volte alla formazione e riqualificazione del "capitale umano" e del "capitale sociale" (OCSE, 2021; OCSE/Cedefop, 2014). In questa prospettiva, il *Green Deal* europeo richiama la fondamentale importanza della riqualificazione e del miglioramento delle competenze al fine di cogliere i benefici della transizione verde e rendere l'economia e la società europea più equa, resiliente e sostenibile per le generazioni future (Bianchi et al., 2022). Lo scenario determinatosi negli ultimi anni, e ancor più con la pandemia da Covid-19, mostra come perseguire lo sviluppo sostenibile e un'economia green e circolare sia ormai inimmaginabile senza il coinvolgimento delle imprese e la formazione delle risorse umane. La sostenibilità deve essere integrata nel modello di business, affinché possa dare risposte alle diverse problematiche economiche, sociali e ambientali in un'ottica di resilienza, sviluppando la capacità delle imprese di reagire positivamente a circostanze inaspettate o shock, come la crisi di approvvigionamento delle materie prime o gli effetti della pandemia che stiamo ancora vivendo (Unioncamere e ANPAL, 2021).

Investire sul capitale umano o sociale implica promuovere il miglioramento dei modelli educativi e la disseminazione di buone pratiche di apprendimento. Il ruolo cruciale dell'educazione nell'acquisizione di conoscenze e competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile è altresì richiamato all'interno del target 4.7 dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite per lo Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015). Per imprese sostenibili, green e resilienti, i green jobs rappresentano una modalità inedita di pensare la professionalità e le competenze del XXI secolo, prendendo in considerazione processi formativi e dinamiche professionali, cura educativa e sviluppo umano integrale. È quindi fondamentale che le imprese promuovano una cultura formativa nei confronti dei propri dipendenti che li aiuti a gestire al meglio i cambiamenti che derivano dalla necessaria conversione dei si-

stemi produttivi ed economici in un'ottica di sostenibilità ambientale e sociale. I saperi e le competenze verdi, connesse con la progettazione educativa relativa alla sostenibilità, sono elementi chiave per favorire la valorizzazione delle risorse umane anche nella prospettiva dei *green jobs*.

2. Il ruolo della ricerca pedagogica per lo sviluppo delle competenze *green*

La teoria e la ricerca pedagogica consentono di elaborare strumenti e prospettive che favoriscano una maggiore conoscenza e consapevolezza delle sfide poste dalla transizione verde. In particolare, l'Università ricopre un ruolo di prim'ordine nell'individuazione dei bisogni formativi relativi alle competenze *green* e nell'aggiornamento ed elaborazione di percorsi formativi che abbiano l'obiettivo di rinforzare queste competenze in un'ottica di *lifelong learning* (Braga, 2022). All'università è chiesto inoltre di rivedere ed implementare l'alleanza con il territorio e con le imprese per identificare bisogni formativi e professionali e potenziare competenze strategiche. Come si legge nel Programma Nazionale per la Ricerca (MUR, 2020), per contribuire a una traiettoria di sviluppo caratterizzata da sostenibilità ambientale e inclusione sociale è necessario stabilire una stretta connessione tra la ricerca nel settore pubblico e in quello privato.

In questa prospettiva, l'Università Cattolica del Sacro Cuore (Facoltà di Scienze della Formazione) ha attivato un progetto di ricerca in partenariato con Fonderia di Torbole S.r.l., un'impresa bresciana particolarmente attenta alla sostenibilità ambientale, attraverso il quale si intende contribuire all'identificazione delle competenze *green* atte a favorire la transizione ecologica. Il progetto si pone in linea con l'obiettivo generale del PNR di incrementare il livello di resilienza delle imprese affinché possano adattarsi alle mutevoli situazioni associate alla continua evoluzione degli scenari tecnologici, economici e di mercato, di reagire a shock endogeni ed esogeni dovuti a eventi imprevedibili più o meno impattanti e coglierne le opportunità associate (MUR, 2020).

Nello specifico, la ricerca si pone l'obiettivo di individuare gli elementi fondamentali e generalizzabili di percorsi formativi che agevolino le imprese nella transizione verde attraverso lo sviluppo di nuove conoscenze e competenze *green*, che permettano loro di potenziare la capacità, di rimanere operative a fronte di eventi di crisi ambientale e di recuperare la capacità operativa a seguito di interruzioni inattese. La centralità della persona (*human-centric innovation*) e ciò che caratterizza lo sviluppo del potenziale trasformativo dell'innovazione attraverso l'introduzione nell'impresa di nuovi elementi necessari ad innescare cambiamenti positivi e duraturi (Cedefop et al., 2022).

Gli obiettivi specifici del progetto riguardano la messa a punto di programmi formativi utili a generare buone pratiche formative replicabili in diversi contesti e l'elaborazione di linee guida per l'inserimento delle competenze *green* all'interno della programmazione formativa delle imprese.

3. Il progetto di ricerca-azione con Fonderia di Torbole S.r.l.: fasi iniziali e prospettive future

Il progetto di ricerca adotta un approccio di ricerca-azione integrando l'analisi teorica con la pratica educativa e prevede l'utilizzo di strumenti sia qualitativi (focus-group, interviste strutturate e semi-strutturate) sia quantitativi (questionari, studi in estensione). L'obiettivo è di individuare elementi fondamentali e generalizzabili per realizzare percorsi formativi che agevolino le imprese nella transizione verde attraverso lo sviluppo di nuove conoscenze e competenze *green*.

Il progetto di ricerca si articola in diverse fasi che, ad oggi, hanno riguardato principalmente l'analisi documentale e l'acquisizione di elementi e informazioni di base sul tema dello sviluppo delle competenze in un'ottica di sostenibilità e transizione verde. In accordo con l'azienda, a ciò è seguita un'analisi più approfondita delle attività aziendali collegate alle competenze *green* da rafforzare attraverso la realizzazione dei percorsi formativi sul tema della transizione verde. Capitalizzando la possibilità dell'azienda di usufruire di un pacchetto di corsi di formazione sul tema dell'economia circolare finanziati dal fondo di settore, FondImpresa, è stato somministrato un questionario di indagine *ex-ante*, riproposto anche nella fase *ex-post*, per misurare l'efficacia della formazione erogata in termini di comprensione e percezione sulla rilevanza e sul possesso di queste competenze. L'analisi dei dati rilevati dai questionari, tutt'ora in fase di elaborazione, sarà necessaria per comprendere l'impatto della formazione sullo sviluppo delle competenze *green*, anche al fine di individuare ulteriori gap formativi che si intenderanno colmare nel futuro.

Nelle prossime fasi si prevede l'implementazione di un'indagine più qualitativa attraverso l'organizzazione di alcuni focus group con i partecipanti ai diversi corsi formativi ma anche con un campione di dipendenti che invece non sono stati coinvolti e che avranno come oggetto di discussione: la consapevolezza delle pratiche di sostenibilità portate avanti dall'azienda in diversi settori; il ruolo della formazione nella promozione di pratiche di sostenibilità e nella promozione di una cultura di impresa sostenibile; il contributo personale e professionale alla realizzazione di una cultura di impresa sensibile rispetto alla sostenibilità e alla transizione verde.

I risultati della ricerca saranno di diversa natura, sia formativi sia scientifici: formativi perché riguarderanno lo sviluppo di capacità e l'acquisizione di conoscenze attraverso la formazione erogata in azienda; e allo stesso tempo scientifici perché avranno come obiettivo la migliore comprensione delle sfide relative alla sostenibilità e alla transizione verde con particolare riferimento all'ambito pedagogico. Considerato il ruolo fondamentale della ricerca pedagogica nella comprensione e sviluppo delle competenze *green*, il progetto di ricerca ha altresì l'obiettivo di promuovere la transizione verde grazie alla collaborazione tra le università e il mondo del lavoro.

Bibliografia

- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022). *GreenComp – Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. Bacigalupo M., Punic Y. (a cura di), Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Braga C. (2022). Educazione alla sostenibilità per, con e nelle imprese. In R.C. Righettini (Ed.), *Gestione e comunicazione della sostenibilità. Percorsi* (pp. 45- 61). Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cedefop et al. (2022). *Work-based learning and the green transition*. Lussemburgo: Publications Office.
- Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) (2020). *Programma nazionale per la ricerca 2021-2027*. Roma: MUR.
- OCSE (2021). *The inequalities-environment nexus: towards a people-centred green transition*. OECD Green Growth Papers, No 2021/01.
- OCSE/Cedefop (2014). *Greener Skills and Jobs*. OECD Green Growth Studies, Paris: OECD Publishing.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: ONU.
- Unioncamere e ANPAL (2021). *Le competenze green. Analisi della domanda di competenze legate alla Green Economy nelle imprese, indagine 2021*. Roma: Unioncamere.

“Disporsi” alla sostenibilità: implicazioni e istanze per l’educazione degli adulti tra saperi, competenze e stili di vita

Elena Marescotti

*Professoressa Associata - Università degli Studi di Ferrara
elena.marescotti@unife.it*

1. Premessa

Seppure nel titolo del panel non vi sia un palese riferimento *all’educazione degli adulti*, ho creduto fosse legittimo considerarlo pertinente, ancorché implicito, assumendo non solo il *lavoro* ma, più in generale ancora, la stessa istanza della *sostenibilità* come un compito, una prerogativa, una responsabilità precipuamente adulta. In questo senso, volendo quindi chiamare in causa gli ambiti disciplinari – non per delimitare confini ma, al contrario, per evidenziare la trasversalità del tema e quindi la necessità di raccordi interdisciplinari – mi pare che l’Educazione degli adulti possa trovare in questa circostanza un’interessante occasione per mettere a punto i suoi costrutti fondanti in modo più nitido e complesso al tempo stesso e, soprattutto, per contribuire a delineare il *quid* educativo che la nozione stessa di sostenibilità implica e sollecita.

Pertanto, presenterò, senza nessuna pretesa di esaustività, una breve riflessione e qualche spunto che ritengo significativo per capire cosa sono le competenze per la transizione verde e la sostenibilità e, di qui, per individuare le condizioni e gli strumenti per un’educazione degli adulti, appunto, che ne tenga conto in maniera non accidentale o opzionale, ma sostanziale.

2. Le competenze per la transizione verde e la sostenibilità

Le *green skills* sono sempre più evocate nei documenti programmatici e di orientamento per le politiche formative di respiro nazionale e sovranazionale, ma, a dire il vero, non ancora del tutto ben definite.

Mi limito qui ad una recente schematizzazione che credo sia utile per comprendere come, per un verso, non si possa prescindere dal connotare tali competenze in relazione alle prospettive di interesse indicate come prioritarie. Da una parte, i “lavori verdi” richiedono *capacità specifiche* (quali: *business skills, data analysis, environmental and ecosystem management, ICT skills, research skills*, solo per ricordarne alcune); per altro verso una più comprensiva “trasformazione”, e quindi “transizione verde”, che impatta svariati contesti e processi della nostra esistenza individuale e collettiva e, quindi, del nostro funzionamento sociale, richiede *ca-*

pacità trasversali (come: *collective action, interrelational thinking, reflexivity, working within complexity* ecc.). Nell'intersezione tra questi ambiti, si collocano infine le *capacità generali* (*adaptability, coping with emotion, empathy, growth mindset, leadership, negotiation* ecc.) (Kwauk, Casey, 2022, p. 4).

Ed è proprio questa intersezione che evidenzia la promozione e, in particolare, la formazione di quelle competenze per la sostenibilità che attengono alla persona e al cittadino in quanto tali, ancor prima che al lavoratore e alle sue specificità: sono *capacità generali* ovvero di nessun ambito in particolare perché di tutti gli ambiti.

3. La *New European Agenda for Adult Learning* (NEAAL 2030)

C'è un documento che si iscrive nell'alveo degli orientamenti per le politiche europee dell'Educazione degli adulti (Consiglio dell'Unione Europea, 2021) che credo valga la pena considerare a questo proposito per evidenziarne almeno tre punti: 1) il richiamo alla transizione verde è presente nell'incipit stesso del documento e, poi, viene ripreso come settore prioritario; 2) presenta diversi riferimenti a quelle competenze "generali" cui si accennava: segnatamente, si parla di *consapevolezza ambientale*, di *atteggiamenti in materia di ambiente*, di *mentalità adeguata* (espressioni ampie e finanche generiche, che richiederebbero più precise declinazioni); 3) delle *green skills* viene data una definizione molto veloce e anche assai riduttiva: sono quelle competenze "necessarie in un'economia e in una società a basse emissioni di carbonio". Più che una definizione, si tratta di una sintesi sicuramente suggestiva, ma che ci porta a dover andare più in profondità per esplicitare quali sono i connotati di queste competenze, a cosa si richiamano, quali conoscenze e condotte presuppongono.

4. Le *Green Life Skills*

Ecco, allora, che diventa cruciale riflettere su competenze cognitive e personali-sociali di ampio spettro, per una *esistenza verde*, slegate dalla sostenibilità come "contenuto" e agganciate, piuttosto, alla possibilità/disposizione di ricercare, elaborare, condividere, trasformare, ipotizzare, significare i più disparati "contenuti" riconducibili alla sostenibilità come costruito paradigmatico. Si tratta, del resto, di quelle caratteristiche il cui progressivo sviluppo è un tutt'uno con una graduale e sempre aperta assunzione di *maturità* che – di qui la sfida educativa – deve farsi atto concreto nelle scelte operate e nei comportamenti agiti (Marescotti, 2022). È un'impostazione, questa, che porta l'Educazione degli adulti ad interrogarsi sulle condizioni, sui pensieri e sulle azioni che possono qualificare la *disposizione*, individuale e sociale, alla sostenibilità come modo di essere, ovvero come stile di vita profondo e permanente.

Nei costrutti di *sapienza e saggezza*, ad esempio, possono essere individuate

due valide indicazioni per la strutturazione di percorsi formativi: certamente sono due costrutti di alta cifra ideale, ma credo anche prescrittivi per l'individuazione dei contenuti e dei metodi della formazione, giacché implicano un corpus di conoscenze di livello e una direzione di senso per l'uso di tale conoscenze che hanno bisogno che sia data attenzione alla formazione *esistenziale* delle persone (l'asse valoriale, lo stile di vita globalmente inteso, gli orientamenti decisionali).

5. Educarsi come “disporsi a...”

Di proposito, allora, per l'interessante alone semantico che contraddistingue il termine *disposizione*, ho scelto per il titolo di questo mio contributo l'espressione “disporsi alla sostenibilità”, con esplicito riguardo per l'impegno, l'adesione e la preparazione che l'atto del disporsi richiede, ma anche per l'affinità che presenta con l'idea stessa di *disponibilità* e, ancora, con un richiamo alla *prescrittività*, all'*intenzionalità* e, non ultimo, all'*attitudine*.

Credo che da ciò derivi per buona parte l'*efficacia reale* dei percorsi di formazione intitolati alla sostenibilità, poiché si va a coinvolgere quanto sta a monte rispetto alle condotte, ovvero il modo di rappresentarsi e di considerarsi in un ecosistema come agente estremamente influente e portatore di responsabilità. Tale dimensione della formazione certamente ha bisogno di contenuti, ma – è oltremodo evidente – li travalica e chiama in causa questioni di metodo e di approccio che diventano sostanziali. Basti qui un veloce riferimento alle strategie dell'*apprendimento narrativo* e dell'*apprendimento trasformativo*, nelle quali è particolarmente evidente l'impatto che si verifica sul piano della percezione e della significazione di sé, delle modalità di relazione interpersonali e ambientali in senso lato, della continua ri-costruzione e ri-appropriazione di un progetto o comunque di una traiettoria di vita che inevitabilmente si riverbera nelle piccole-grandi decisioni del quotidiano.

6. Conclusioni

Una sollecitazione interessante proviene da un saggio di Laura Conti (1921-1993) – un nome noto dell'ambientalismo italiano, per la sua attività di studio e di militanza – insisteva sull'interconnessione tra capitale, lavoro e ambiente, tanto da intitolare così un suo saggio volto a spiegare che cos'è la scienza ecologica. Nel prologo si sostiene che è necessario “un intervento consapevole e deliberato, cioè politico, a correggere quel che nell'economia c'è di non consapevole, di non deliberato, cioè di ‘meccanismo’”. Se è vero, infatti, che per “degradare l'ambiente... è bastato un cieco meccanismo”, per “ricostruire l'ambiente occorre una volontà. Una volontà basata sulle conoscenze scientifiche, e capace di esprimersi in atti politici ben determinati” (Conti, 1977, pp. 9-10).

Nel passaggio dal *meccanismo* (sempre più spesso anche colpevolmente e cal-

colatamente “inconsapevole” della scienza ecologica) alla *volontà* trova spazio d’azione il processo educativo, e questo richiamo forte, inderogabile, alla dimensione politica mi pare davvero un tutt’uno con le istanze tipiche dell’Educazione degli adulti. Non è un caso che la stessa Conti avesse collaborato ad una ricerca sulla società italiana in trasformazione che individuava nell’educazione degli adulti una chiave di volta (Bauer, 1964).

Per concludere, allora, ritengo che il compito della comunità di ricerca pedagogica sia quello di assumere la sostenibilità come ri-proposta di un nodo particolarmente significativo, e identitario per tutta l’educazione e per quella degli adulti in particolare, ovvero quello del rapporto tra educazione, scienza e politica, e da qui trarre indicazione per le competenze da sviluppare.

Bibliografia

- Bauer R. (Ed.). (1964). *L'educazione degli adulti. 13° ricerca sulla scuola e la società italiana in trasformazione*. Bari: Laterza.
- Conti L. (1977). *Che cos'è l'Ecologia. Capitale, lavoro e ambiente*. Milano: Mazzotta.
- Kwauk C.T., Casey O.M. (2022). A green skills framework for climate action, climate empowerment, and climate justice. *Development Policy Review*, 40, 1-19.
- Marescotti E. (2022). Cultura della sostenibilità e green skills: considerazioni pedagogiche sui nessi tra formazione professionale del docente e dimensione esistenziale adulta. *Annali online della Didattica e della Formazione docente*, 23, 128-144.
- Marescotti E. (2022). Sul senso del limite e della saggezza: valenze educative. Alcuni classici del pensiero ambientalista da rileggere in chiave pedagogica. *Pedagogia e Vita*, 1, 41-51.
- Consiglio dell’Unione Europea (2021). *Risoluzione del Consiglio su una nuova agenda europea per l'apprendimento degli adulti 2021-2030*.

Imprese *benefit* e giovani. Una lettura educativa per umanizzare il futuro

Valentina Meneghel

*PhD Student presso l'Alta Scuola per l'Ambiente - Università Cattolica del Sacro Cuore
valentina.meneghel@unicatt.it*

La riflessione pedagogica, aprendosi ad un fecondo dialogo con l'economia (Rossi, 2011), è chiamata a riflettere circa le forme organizzative e i processi formativi che possano costituire autentiche possibilità educative, "inattuali" rispetto a modelli massificati ed omologanti (Malavasi, 2007, 2020). Il sesto rapporto dell'UNEP denominato "*Healthy Planet, Healthy People*" evidenzia la necessità di imboccare la via dello sviluppo sostenibile, non misconoscendo le responsabilità, tanto dei *leader* economici e politici, quanto dei *decision makers*, di superare modelli obsoleti di produzione e sviluppo. Gli scopi perpetuati nell'impronta efficientista della tecnocrazia (Francesco, 2015) palesano un danno planetario che si misura con i limiti naturali e invalicabili della Terra. Mancare alle attese di un futuro sostenibile significherebbe ripiegarsi su un modello di sviluppo *self interest* che alimenta e aggrava la minaccia di estinzione del genere umano.

Il presente contributo muove dall'ipotesi di ricerca considerante il modello d'*Impresa Benefit*¹ come un innovativo contesto occupazionale rispondente alle aspettative e ai bisogni dei giovani. Il modello in questione prefigura un nuovo paradigma d'impresa che assume la natura onnicomprensiva della sostenibilità nel superamento dicotomico *for profit* e *no profit* contemplando la creazione di valore condiviso non soltanto nella produzione di profitto, ma altresì nella capacità di generare un effettivo contributo al *bene comune* (Maritain, 1962). Lo studio ha inteso ricercare possibili congruenze fra i risultati ottenuti da un'indagine esplorativa e documentale di casi di *Imprese Benefit* e da un questionario dal titolo "*Giovani, sviluppo umano e formazione per l'ecologia integrale*", di cui si è considerato uno specifico *item* di domande, aperte e chiuse, volte a comprendere le aspettative dei giovani in ordine al lavoro del futuro. Il questionario si situa nel quadro di uno studio della cultura giovanile in una fase di candidatura degli studenti al *Villaggio per la Terra 2.0*, un percorso formativo di Terza Missione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore che ha offerto ai giovani l'opportunità di approfondire lo studio dell'*Agenda ONU 2030* per promuoverne gli obiettivi in ordine alla manifestazione promossa da *Earth Day Italia*². Il campione della ricerca è dunque

1 Cfr. Legge 28 dicembre 2015, n. 208, Commi 376-384.

2 Earth Day Italia è la sede italiana ed europea dell'Earth Day Network di Washington, l'ONG internazionale che promuove la Giornata Mondiale della Terra delle Nazioni Unite.

rappresentato da giovani iscritti ad un corso di laurea dell'Ateneo Cattolico, dichiaratisi sensibili alle tematiche della sostenibilità e candidatisi alla suddetta esperienza negli anni 2021 e 2022. Per desumere un'interpretazione ponderata della parola dei giovani, il medesimo item di domande è stato somministrato ad un ulteriore campione d'indagine rappresentato da giovani dichiaratisi poco o nulla sensibili alle tematiche della sostenibilità e non iscritti ad un percorso universitario. *Lungi* dal considerare tali variabili delle discriminanti con valore assoluto, la comparazione emersa dalla duplice raccolta dati ha permesso un confronto foriero di sollecitazioni formative, qui richiamate in sintesi. Dapprima, urge premettere che, esclusa la pretesa di assurgere a generalizzazioni (Trincherò, 2002), l'interpretazione dei risultati si è valsa di una prospettiva *mixed-methods* (Trincherò, Robasto, 2019) funzionale ad una integrazione dei dati quantitativi e qualitativi.

Stante l'osservazione dei dati si rileva che la sensibilità aziendale alla sostenibilità rappresenta una ricorsiva aspettativa per tutti i giovani rispondenti ai questionari. Dai risultati rinvenuti si rileva come a determinare le risposte degli intervistati siano state scelte correlate alla *cultura d'impresa* e, soltanto in secondaria istanza, ai *benefit* che questa è in grado di erogare (vettura aziendale, buoni spesa etc.). In altre parole, per i giovani in questione, ammessa e auspicata l'opportunità di una possibile scelta occupazionale, a fare la differenza saranno i valori della *cultura organizzativa* di un'impresa, ascrivibili ai piani di *diversity management*, *employee engagement* (Cardone, 2018). Emerge, dunque, una potenziale istanza di bilanciamento fra gli *asset* di impresa considerati tangibili, annessi alla retribuzione, e quelli considerati intangibili, in cui è possibile rintracciarvi, spiega Dato (2009), "un intangibile pedagogico che, lungi dall'essere eminentemente legato alla formazione come istruzione e aggiornamento, rappresenta la crescita di una organizzazione in termini qualitativi di sviluppo delle risorse umane, della relazione con l'esterno e delle proprie strutture organizzative" (p. 75).

La tendenza a privilegiare dimensioni "altre" del lavoro, travalicanți il mero sostentamento, è altresì confermata dal fenomeno delle "Grandi dimissioni" che sollecita le imprese ad una convergenza delle finalità economiche con quelle sociali (Vischi, 2019). Non eludendo dalla complessità del fenomeno, seppur, da un lato, il Rapporto CNEL (2022) asserisca che "l'aumento delle dimissioni volontarie non sembra [...] essere supportato dalle statistiche" ascrivendone le cause a "dimissioni rinviate in precedenza, per via del congelamento del mercato del lavoro nel periodo della pandemia" (p. 62); dall'altro, un'analisi condotta dall'*Harvard Business Review* individua fra le differenti cause della "*Great Resignement*" una *diffusa "riconsiderazione" del ruolo del lavoro* a seguito dell'impatto psicologico provocato dalla pandemia da Coronavirus Sars-Cov-2 (Cook, 2021). Ciò suffraga il bisogno di riconoscere una dimensione intangibile del lavoro che guarda al benessere organizzativo (Dato, Cardone, 2018) e considera la relazione non un orpello o un momento accessorio dell'esistenza ma consustanziale anche nel contesto lavorativo (d'Aniello, 2018). In questa cornice, l'assetto organizzativo che fra un ventaglio di ipotesi accomuna le risposte di entrambi i gruppi dei giovani coincide con la *flessibilità oraria*. Tale scelta riconferma l'emergere di un'aspirazione ad un

nuovo modello di lavoro che “guarda con occhi diversi anche le categorie del tempo e dello spazio” (Gabrielli, 2021, p. 10). Già Rifkin poneva l’accento sul rapporto tra tempo di lavoro e tempo libero, richiamando il pensiero di Masuda, fautore giapponese della rivoluzione informatica (Masuda, 1981), che vedeva “la transizione dai valori materiali ai valori temporali come un punto di svolta nell’evoluzione della specie” (Rifkin, 1995, p. 354).

Ebbene, le dimensioni prescelte dai giovani intervistati rivelano potenziali congruenze con il modello di *Impresa Benefit*. D’altra parte, l’ordinamento giuridico disciplina che la valutazione di impatto³, a cui è soggetta tale impresa, non dovrà riferirsi soltanto agli “standard”, ma altresì alle “aree”. Considerata l’area “lavoratori”, le *relazioni* trovano chiara esplicitazione non soltanto “in termini di retribuzioni e *benefit*” ma altresì come “formazione e opportunità di crescita personale, qualità dell’ambiente di lavoro [...]” (Comma 378), ne deriva un “vincolo di *missione*” che determina l’assunzione di comportamenti ad alto valore sociale (Castellani, De Rossi, Rampa, 2016). Il modello in questione parrebbe aprire ad un nuovo finalismo d’impresa capace di far compenetrare nel segno della generatività (Mannese, 2019) dimensioni quantitative e qualitative, potendo così delinearsi come uno scenario culturale in cui le aspettative giovanili potrebbero trovare potenziali risposte a bisogni emergenti. Restano tuttavia aperte alcune questioni, in *primis* la necessità di familiarizzare i giovani a modelli di lavoro sostenibili. Considerati gli attuali tassi di dispersione scolastica, predittivi dei Neet (AGIA, 2022), per diversi giovani v’è il rischio di incontrare con minore probabilità esperienze virtuose di lavoro. Ciò chiama in causa la significatività di un’*educazione economica* (Parricchi, 2019) che dall’infanzia lungo tutto l’arco della vita possa orientare a lavori dignitosi e a consumi sostenibili contribuendo ad una sostanziale transizione culturale ed ecologica. In secondo luogo, la necessità di affrancare il *change management* da processi verticistici affinché la *cultura d’impresa Benefit* possa dare luogo “dal basso” ad un *orizzonte di senso* vivificante e accomunante la rete sociale che tiene in vita l’organizzazione stessa come *comunità di pratica* (Wenger, 2006).

La mobilitazione delle energie giovanili rappresenta una sfida educativa ineludibile per ripensare il futuro, a cui è possibile ascrivere la ricerca di una nuova fenomenologia d’impresa che debba tradursi come impegno pedagogico per l’*emancipazione della condizione umana*, punto di incontro dei sistemi educativo, economico e politico.

3 In ordine al perseguimento del beneficio comune le Società Benefit sono tenute a redigere una *relazione annuale* che include una *valutazione di impatto* inerente alle aree: governo d’impresa, lavoratori, altri portatori d’interesse e ambiente.

Bibliografia

- Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta.*
- Cardone S. (2018). Nuovi modelli di formazione e sviluppo delle risorse umane. Promuovere il benessere organizzativo investendo in *care, engagement e diversity*. In D. Dato, S. Cardone (Eds.), *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro* (pp. 39-64). Milano: FrancoAngeli.
- Castellani G., De Rossi D., Rampa A. (Eds.). (2016). *Le Società Benefit. La nuova prospettiva di una Corporate Social Responsibility con Commitment*. Retrieved March 15, 2023, <https://www.fondazionetelos.it/ricerca-scientifica/pubblicazioni>.
- Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro (2022). *XXIV Rapporto sul mercato del lavoro e la contrattazione collettiva*.
- Cook I. (2021). Who Is Driving the Great Resignation? *Harvard Business Review. Human resource management*, 1-6.
- d'Aniello F. (2018). Lavoro e relazione di dono. *MeTis Mondì educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8, 44-67.
- Dato D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato D., Cardone S. (Eds.). (2018). *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si'*. *Sulla cura della casa comune*.
- Gabrielli G. (2021). Prefazione. In P. Donati, L. Alici, G. Gabrielli (Eds.), *Beni Relazionali. La conoscenza che accomuna* (pp. 9-11). Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Maritain J. (1962). *Umanesimo integrale*. Torino: Borla.
- Masuda Y. (1981). *The information society as postindustrial society*. Bethesda MD: World Futures Society.
- Parricchi M. (2019). *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: FrancoAngeli.
- Rifkin J. (1995). *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato*. Milano: Baldini&Castoldi.
- Rossi B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carrocci.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò R., Robasto D. (Eds.). (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa, lavoro educativo, formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina.

Gli Interventi Assistiti con gli Animali (IAA): approccio ecosistemico e nuovi scenari pedagogici

Elena Mignosi

*Professoressa Associata - Università degli Studi di Palermo
elena.mignosi@unipa.it*

Le Linee Guida Nazionali proposte dal Ministero della Salute e recepite dalla Conferenza Stato Regioni in data 25 marzo 2015, riguardanti gli Interventi Assistiti con gli Animali, delineano due nuove professioni in ambito pedagogico, quella di “responsabile di progetto” e quella di “referente di progetto”. Gli interventi educativi sono, infatti, tra quelli previsti dalla normativa e richiedono una riflessione sulle conoscenze e competenze necessarie per chi è interessato a lavorare con la mediazione degli animali. In tale direzione ho attivato presso il mio Dipartimento, all’Università di Palermo, un Master annuale di 1° livello dal titolo: “Esseri Umani, Animali e Natura: Interventi Assistiti con gli Animali (IAA) e nuove prospettive ecosistemiche”. Si tratta di un Master che, in generale, si prefigge di formare professionisti in grado di ideare e condurre progetti relativi alla educazione in natura, alla esplorazione e conoscenza dell’ambiente ed alla relazione con gli animali, e che riguarda un settore in notevole sviluppo in Italia e in Europa, indicato dalla Unione Europea come ambito primario di interesse tra il 2021 e il 2027 per i progetti internazionali di cooperazione e di ricerca e inseribile in molti degli obiettivi dell’Agenda ONU 2030 sullo sviluppo sostenibile.

Non è possibile trattare brevemente il tema del rapporto con il mondo animale, ma proverò comunque a delineare una cornice entro cui inserire il dibattito attuale.

Riflettendo sulla identità e alterità animale è necessario ampliare lo sguardo a fondamentali questioni etiche. Nella società dei consumi, gli animali sono, infatti, ridotti a merce all’interno di un sistema economico globale, e ciò è giustificato da una prospettiva antropocentrica secondo la quale chi non è umano è portatore con la sua stessa diversità di un’essenza priva di valore, quando non addirittura gravida di pericoli e minacce: in altri termini o è inferiore o è pericoloso e come tale può e deve essere trattato. Per potere comprendere l’altro da sé e per accrescere l’attitudine empatica, è importante, invece, assumere una prospettiva fenomenologica che consenta di cogliere la singolarità di ciascuno (umano e non) e di percepire la contiguità di ogni essere vivente, superando generalizzazioni e stereotipi. La costruzione di un diverso atteggiamento nei confronti degli animali, se veicolata da processi educativi che implicano la capacità di accogliere le differenze e la capacità di decentrarsi restando in dialogo con se stessi, comporta, quindi, una trasformazione più ampia e profonda della cultura e della società (Mignosi, 2022)

È possibile ritrovare nella recente zooantropologia un riferimento importante per un cambiamento di prospettiva epistemologica ed etica

1. La prospettiva zooantropologica

La zooantropologia nasce tra la fine degli anni '70 e l'inizio degli anni '80 del secolo scorso in USA come disciplina che analizza la relazione tra l'essere umano e le altre specie animali in tutte le sue componenti e che riflette sulle sue implicazioni, sviluppando una cornice teorica ed una metodologia di ricerca del tutto nuove. Essa si inserisce in quel percorso di studio, inaugurato dal darwinismo e proseguito nelle ricerche dell'etologia e delle neuroscienze, che ci ha avvicinato alla conoscenza dell'alterità animale e, parallelamente, alla considerazione delle interconnessioni tra tutti gli esseri viventi. Uno dei principali ambiti di interesse è quello relativo a ciò che accade nell'incontro tra esseri umani e animali; al suo interno viene introdotta l'idea di *soglia*, ossia del confine di confronto caratterizzato dalla "reciproca ospitalità". Si tratta, per l'essere umano, di una ricchissima opportunità di decentramento e di apertura, oltre ad iscriversi in una cornice etica, implicando il concetto di considerazione e di rispetto di ogni alterità (Beckoff, 2002; Rivera, 2010)

Attraverso la prospettiva zooantropologica si fa strada l'idea che la referenza animale sia indispensabile per la realizzazione dell'essere umano nella sua interezza e nella definizione stessa del concetto di umanità (Marchesini, 2005).

Così come la biologia evolutivista, che ha rivendicato un legame genetico e filogenetico tra esseri umani e altri animali, la zooantropologia fa riferimento ad un legame altrettanto forte, ma di tipo ontologico. Essa si avvale del contributo di diverse discipline per realizzare un quadro il più possibile coerente sulla rete di relazioni che legano la specie umana alle altre specie viventi.

È da rilevare che, nei suoi risvolti applicativi, la zooantropologia ha come obiettivo di intervento non il partner (umano o animale) preso singolarmente, ma il rapporto uomo-animale, e fa propria, quindi, una prospettiva relazionale (Merenda, 2014). Inoltre, tale rapporto viene valutato nella sua specificità, ossia proprio nella differenza rispetto al rapporto interumano.

Essere consapevoli di tale specificità è indispensabile per poter entrare in relazione, evitando possibili sentimenti di frustrazione, nonché possibili stati di stress o di vera e propria sofferenza negli animali. Parallelamente, riconoscere ciò che ci accomuna e sviluppare una attenzione verso le sensazioni e le emozioni degli animali contribuisce a sviluppare l'attenzione nei loro confronti, ci permette di sentirci interconnessi e, nello stesso tempo, relativizza la nostra tendenza antropocentrica (De Waal, 2019). Quella della zooantropologia è perciò una prospettiva che non si limita a considerare l'animale come *oggetto* al servizio dell'uomo, ma indaga sul *processo interattivo*, sulle qualità emergenti che scaturiscono dalla relazione, sulle contaminazioni e sui meticciami che nascono da tale incontro. L'animale diviene un "partner relazionale" in grado di *interpellare* chi interagisce

con lui in modo nuovo, facendo scoprire strade inaspettate e contribuendo quindi a modificare/trasformare uno stato originario. La relazione con gli animali è dunque fondativa per gli esseri umani e li arricchisce “contaminandoli”, ma si tratta di una contaminazione a due sensi, perché, attraverso la relazione, esseri umani e animali si trasformano reciprocamente.

A proposito di questa trasformazione, è di notevole importanza il contributo che la relazione con gli animali può dare allo sviluppo dei bambini, come dimostrato anche da diverse ricerche (Bloom Pickard et al., 2013; Marchesini, 2016; Farneti, Tschiesner, 2019).

A scopo esemplificativo presenterò nel prossimo paragrafo alcune possibilità aperte dalla relazione tra bambini e asini.

2. Asini e bambini

Le caratteristiche degli asini e le loro dimensioni permettono ai bambini di prendersi cura e nello stesso tempo di essere accolti e “coccolati”, sviluppando la fiducia in se stessi e nel proprio valore; di essere sollecitati sul piano immaginario e simbolico-narrativo; di accrescere le capacità osservative e di comunicazione; di sviluppare le capacità di attenzione e di contatto con l’ambiente naturale, di fare attività motoria all’aria aperta.

Data l’importanza della dimensione psicocorporea per i bambini nei processi di conoscenza, ma anche nel rapporto con se stessi e nella costruzione dell’immagine di sé, gli asini hanno notevoli potenzialità rispetto agli aspetti sensoriali, motori ed emozionali, all’interno di una cornice relazionale¹. Nelle attività con gli asini si presenta, infatti, all’operatore-esperto (o all’équipe) la possibilità di osservare gli schemi motori e relazionali del bambino ma anche di riproporre quegli schemi che non sono stati appresi per difficoltà nello sviluppo o nel contatto interpersonale.

La possibilità di aggrapparsi alla schiena dell’asino consente al bambino di assumere una posizione ancestrale, in cui la pelle ed il pelo, confini tra il sé e l’alterità, entrano profondamente in gioco. Sdraiato prono sul dorso dell’animale, egli ha la possibilità di sentirne il calore e il respiro in una sorta di *grooming*² totale che richiama le cure parentali. Questa posizione permette di aumentare la consapevolezza del proprio addome, dando il senso del contenimento, così come avviene durante l’allattamento, in cui è possibile perdersi tra le braccia della madre in una totale fusione con lei (un ruolo importantissimo gioca, in questa direzione, anche

1 Proprio per l’implicazione di tali aspetti e per la loro connotazione “olistica”, le attività con gli asini sono significative all’interno di processi inclusivi e di apprendimento che coinvolgono anche bambini con bisogni speciali.

2 Il *grooming* in etologia è la reciproca cura del corpo tra due animali della stessa specie che oltre al benessere ha la funzione di rinsaldare il legame, di abbassare la conflittualità sia nella diade che all’interno di una “comunità” sociale.

il senso dell'olfatto, che viene stimolato dal contatto profondo col corpo dell'animale). Il movimento complementare, in cui il bambino appoggia la schiena sul dorso dell'asino, dà invece la possibilità di esperire quella separazione che porta ad aprirsi al mondo.

L'adulto, quindi, può proporre queste esperienze corporee, dando ai bambini la possibilità di riappropriarsi della capacità di fondersi e separarsi dall'altro in modo flessibile e gettando le fondamenta per un dialogo che aiuta a consolidare il proprio senso di identità e di autoefficacia. L'approccio lento e rispettoso all'asino favorisce, inoltre, l'appropriarsi degli schemi motori in maniera graduale, secondo un'attenta modulazione delle attività in relazione al punto in cui ciascuno si trova via via. La sensibilità di questo animale fa sì che egli sia in grado di rimandare, con i suoi segnali non verbali, gli stati d'animo di chi interagisce con lui, in una sorta di rispecchiamento che rivela all'altro la "verità" sulle sue emozioni e, parallelamente, lo rende capace di accogliere e trasformare stati d'ansia e di tensione restituendo un senso di pace e di tranquillità. Se non ha subito maltrattamenti ed è in buone condizioni fisiche, non è, infatti, un animale reattivo e, per sua caratteristica etologica, tende a bloccarsi se aggredito. La sua mancata reazione non solo non mette in pericolo i bambini, ma produce l'immediata cessazione di eventuali comportamenti aggressivi.

Di particolare interesse, oltre alla relazione triadica tra bambino-adulto-asino, è anche la relazione tra gli stessi bambini, che è favorita dall'incontro con l'asino e dalle attività in cui si viene coinvolti: ci si può "dondolare" insieme abbracciati all'asino o si può massaggiare dolcemente chi si trova prono o supino sul dorso dell'asino, o avere la responsabilità, in brevi percorsi, della conduzione attraverso la *longhina*, di un compagno, montato sull'asino.

Si accresce così la capacità di lasciarsi andare al contatto con l'altro (laddove l'altro è un "pari"), allo scambio reciproco stimolato dall'attività stessa che crea una cornice rassicurante e "indiretta". Parallelamente si sviluppa il senso di responsabilità attraverso le azioni di cura e, conseguentemente, anche la fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità (Mignosi, 2017). Fare in modo che i bambini abbiano un contatto rispettoso, consapevole e attento alle specificità dell'asino aiuta, inoltre, a sviluppare la capacità di decentrarsi e l'empatia nei confronti di altri esseri viventi.

In generale, riguardo al rapporto con tutti gli animali, fondamentale è la mediazione degli adulti, centrata non solo su un'intenzionalità educativa ma anche su un atteggiamento personale di curiosità ed empatia e su una coerenza sul piano comportamentale ed etico.

Bibliografia

- Agenda ONU 2030 per lo sviluppo sostenibile, <https://unric.org/it/agenda-2030/>
Bekoff M. (2002). *Dalla parte degli animali. Etologia della mente e del cuore* (trad. it. 2003). Roma: Franco Muzzio.

- Bloom Pickard M., Sherman K., Axford C., De Loache J.S. (2013). Young children's interest in live animals. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 57-69.
- De Waal F. (2019) *L'ultimo abbraccio. Cosa dicono di noi le emozioni degli animali* (trad.it. 2020). Milano: Raffaello Cortina.
- Farneti A., Tschiesner R. (2019). La relazione bambino-animale. *Bambini*, XXXV, 6, 19-24.
- Marchesini R. (2005). *Fondamenti di Zooantropologia*. Bologna: Perdisa.
- Marchesini R. (2016). *Il bambino e l'animale*. Roma: Anicia.
- Merenda A. (2014). *Incontri terapeutici a quattro zampe*. Trapani: Il pozzo di Giacobbe.
- Mignosi E. (2017). Ho orecchie lunghe per sentirti meglio: i bambini e la relazione con l'asino. *Bambini*, XXXIII, 10, 33-38.
- Mignosi E. (2022). Interconnessioni tra esseri umani e animali in una prospettiva eco-sistemica ed educativa. In M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, M. Schenetti (Eds.), *Educazione e natura, Fondamenti, prospettive, possibilità* (pp. 158-176). Milano: Franco Angeli.
- Rivera A. (2010). *La bella, la bestia e l'umano. Sessismo e razzismo senza escludere lo specismo*. Roma: Ediesse.

Comunità Energetiche Rinnovabili: emblematiche questioni formative

Antonio Molinari

*Assegnista di ricerca - Università Cattolica del Sacro Cuore
antonio.molinari1@unicatt.it*

1. Vie per il contrasto alla povertà energetica

L'Osservatorio Italiano sulla Povertà Energetica - OIPE stima, secondo gli ultimi dati dell'Ufficio studi CGIA (2020), che in Italia le famiglie italiane a rischio povertà energetica siano circa 2,3 milioni per un totale di circa l'8,8% delle famiglie in condizioni di fragilità energetica.

La povertà energetica è un fenomeno complesso e composto da diversi fattori. Il reddito familiare o pro-capite può essere la prima dimensione che individua la possibilità di acquistare beni energetici di primaria necessità. Connesse al reddito, vi sono però da considerare le condizioni che determinano una stabilità economica o meno di una persona quali ad esempio la disoccupazione o il tipo di contratto di lavoro, la salute, l'affitto di una casa. Una famiglia si identifica *energy poor* se non riesce a usufruire con regolarità dell'energia domestica quali, ad esempio, l'impianto di riscaldamento d'inverno o quello di raffrescamento d'estate, la mancanza o il sottoutilizzo di elettrodomestici a elevato consumo a causa delle precarie condizioni economiche.

Oltre alle povertà personali, ancora oggi in diverse parti d'Italia, si trovano zone e quartieri con forti criticità urbanistiche che consegnano un quadro ambientale e socio-economiche da non sottovalutare.

In tale scenario una importante opera di ricostruzione energetica e sociale è svolta dagli Enti del Terzo Settore, quali cooperative, associazioni, parrocchie ed istituti religiosi che attraverso i loro servizi di prossimità (es. sportelli energia, assistenza legale e sanitaria, donazioni, ecc.) intercettano molte di quelle famiglie e persone che versano in uno stato di povertà, spesso assoluta e non solo energetica. Il Terzo Settore possiede una straordinaria potenzialità per stringere alleanze contro la povertà energetica. Tra queste realtà, le Comunità Energetiche Rinnovabili (CER) possono rappresentare anche uno strumento efficace per coinvolgere cittadini attraverso una rete di condivisione di energia che diventa relazione umana.

Per favorire una certa inversione di tendenza, è necessario costruire processi di partecipazione e innovazione sociale capaci di innescare un profondo cambiamento dei territori, nell'ottica di una maggior giustizia ambientale e sociale (Legambiente, 2022, pp. 9-10). Ricomporre un legame partecipato e creativo tra economia e società chiama in causa la sfera educativa ovvero quell'insieme di espe-

rienze propriamente umane che definiscono e plasmano la cura per le persone, la ricerca e la coltivazione del bene comune, la responsabilità morale nelle pratiche di libertà (Vischi, 2020).

2. Le Comunità Energetiche Rinnovabili: elementi di riferimento

Le sollecitazioni provenienti dai cambiamenti climatici e dall'emergenza ambientale più in generale chiedono obiettivi concreti e azioni di progettazione collettive.

È necessario un nuovo modello energetico basato su una strategia di adattamento e rigenerazione che parta da una dimensione locale, ad esempio delle aree interne del territorio italiano, a volte le più ricche di risorse naturali, ma fragili, fino ad arrivare a contesti più globali rappresentati dalle grandi città.

In particolare, per attivare un circolo virtuoso di produzione energetica sostenibile e alternativa è necessario puntare sul ruolo attivo dei consumatori. La creazione di *smart grid* può favorire pratiche di autoproduzione e scambio di energia su piccola scala, mettendo al centro la ri-definizione del significato di comunità.

Il concetto comunità all'interno delle organizzazioni quali le imprese, ancora oggi non ha una legge nazionale che ne definisce perimetro e ambito specifico, tuttavia l'opera e l'impegno degli stessi operatori fanno sì che si possano trovare declinazioni organizzative in nuove forme di impresa, quali ad esempio le Comunità Energetiche Rinnovabili.

Il concetto di CER si trova nella della Direttiva UE 2001/2018, sulla promozione dell'uso dell'energia da fonti rinnovabili e nella Direttiva UE 944/2019 relativa a norme comuni per il mercato interno dell'energia elettrica. Con il decreto Milleproroghe n.162/2019 è stata promossa in Italia la legge sulle CER, che ha riconosciuto tali realtà anche nel nostro Paese in ricezione della Direttive UE.

Una delle principali novità individuabili dalle normative è la rilevanza giuridica data alle associazioni, tra le forme organizzative delle CER, e all'introduzione della figura del produttore/consumatore di energia. I cittadini potrebbero passare da consumatori passivi, legati a un solo fornitore di energia, a consumatori attivi e produttori.

Le CER mirano a ridare dignità a territorio abbandonati, quali ad esempio ad aree interne dove mancano servizi o la qualità di abitazioni e scuole è scarsa, zone esposte a rischi idrogeologici, siti in attesa di bonifica o oasi naturalistiche in estinzione.

3. Rudiano, Napoli, Ferla: una prima geografia delle CER

Come rilevato, a livello nazionale ed internazionale le Comunità Energetiche Rinnovabili sono ancora in una fase di studio di fattibilità e dichiarazioni di intenti. In Italia, secondo diversi rapporti (Legambiente, 2022) si sono mappate oltre cento CER.

La CER di Rudiano in provincia di Brescia rappresenta un progetto pilota per la Regione Lombardia e per l'ANPCI - Associazione Nazionale Piccoli Comuni di Italia in particolare per il ruolo svolto dalla Pubblica Amministrazione. L'ente pubblico, da sempre considerato un punto di riferimento per la cittadinanza, garantisce che gli scopi previsti dalla normativa vengano raggiunti, in particolare quello della riduzione della povertà energetica, consentendo alle famiglie in difficoltà di beneficiare anch'esse della riduzione dei costi. Il Comune di Rudiano garantisce la gestione corretta e trasparente della CER, il risparmio sulla spesa pubblica destinata all'energia consentendo inoltre un risparmio fiscale ai cittadini e alle aziende.

L'intervento proposto dalla Comunità Energetica e Solidale di Napoli Est prevede la creazione di un impianto nel quartiere di San Giovanni a Teduccio, periferia est di Napoli, dove la Fondazione Famiglia di Maria gestisce un centro socio-educativo. Quaranta famiglie in condizioni di disagio, residenti in appartamenti limitrofi alla Fondazione e allacciate alla stessa cabina elettrica, potranno beneficiare di energia condivisa. Elemento innovativo della CERS Napoli Est è l'inserimento dell'offerta di servizi socio-assistenziali alle famiglie destinatarie dell'intervento, un percorso formativo sulle modalità di approvvigionamento dell'energia rinnovabile e un monitoraggio sui consumi elettrici e sulla qualità dell'edilizia in termini di dispersione di calore.

La CER "Common Light – mettiamo insieme le nostre energie" del Comune di Ferla in provincia di Siracusa rappresenta un esempio di pianificazione integrata. Da diversi anni il piccolo comune siciliano ha affiancato ai temi energetici lo sviluppo di una mobilità locale green promuovendo la circolazione pedonale, disincentivando l'utilizzo dei mezzi privati e realizzando aree a traffico limitato, raccontati nel progetto europeo MULTIPLY. All'interno di tale progetto, il Comune di Ferla ha messo a disposizione la propria esperienza ad altre sei amministrazioni comunali italiane con l'obiettivo di aiutare piccole e grandi città a diventare più vivibili e resilienti al cambiamento climatico utilizzando come strumento chiave la pianificazione urbana integrata.

4. Conclusioni

Generare impresa per educare allo sviluppo nella società dei diseguali, impegna oggi enti, associazioni, università ad alimentare un circuito fecondo di condivisione e progettazione per affrontare i temi del lavoro, del profitto e degli stili di vita; dell'acqua e dell'energia; del cibo e della salute; della città e della mobilità, del turismo sostenibile e della custodia del creato. Le imprese, nello slancio di coraggio e visione del futuro che può contrassegnarle, possono essere uno tra gli attori fondamentali dello sviluppo umano, di un'ecologia integrale per affrontare le iniquità (Malavasi, 2022).

Per le Comunità Energetiche questo significa impegnarsi nel dialogo sociale e adottare un quadro di riferimento etico basato sul rispetto della dignità umana,

l'uguaglianza, la giustizia e l'equità come pilastri della responsabilità sociale d'impresa. Le CER dovrebbero essere al servizio del bene comune e contribuire a costruire una società migliore.

Il modello cooperativo ed in particolare le CER divengono protagonisti di un processo di governance della rete territoriale capaci di far dialogare, intorno ad unico tema quale quello energetico ma non solo, i diversi protagonisti.

Riuscire a far cooperare soggetti diversi tra loro è un aspetto che, se pur incentivato da motivazioni spesso prevalentemente di tipo economico (risparmio sui costi dell'energia), non è da sottovalutare, specie in contesti caratterizzati da un'elevata frammentazione sociale. Diviene un'azione politica e di leadership territoriale, sottesa da una spinta valoriale che unisce e valorizza le diversità.

Interpretare le Comunità Energetiche Rinnovabili Solidali secondo una dimensione pedagogica sollecita il ruolo della comunità quale luogo del civile in cui valorizzare i talenti, far fiorire il capitale umano tra legami e apprendimento reciproco, imparando da sé stessi e dall'altro (Bornatici, 2020).

Bibliografia

- Legambiente (2022). *Comunità Rinnovabili*.
- Loiodice I., Olivieri S. (Eds.). (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Monticelli S., Ruggeri L. (Eds.). (2022). *La via italiana alle comunità energetiche*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- OIPE (2020). *La povertà energetica in Italia nel 2020*.
- Vischi A. (Ed.). (2020). *Global Compact on Education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione e conversione ecologica*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bornatici S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service learning*. Milano: Vita e Pensiero.

Educazione, comportamento etico e sviluppo sostenibile nella realtà post-democratica

Teodora Pezzano

Professoressa Associata - Università della Calabria
teodora.pezzano@unical.it

1. Natura, etica ed educazione

Il rapporto persona-natura nell'odierna società globale, sempre più caratterizzata da un depotenziamento del valore culturale e politico della democrazia e dalla sempre più limitata sensibilità sociale, relativamente allo sviluppo sostenibile deve basarsi su una specifica riflessione pedagogica.

L'obiettivo di questo lavoro è comprendere se esista o meno un rapporto tra la sostenibilità ambientale e la forma politica che ci governa, ossia se vi è un vincolo politico ed economico nell'utilizzo delle risorse dell'ambiente. Diviene necessario, dunque, comprendere se lo sviluppo economico sia l'indicatore non solo dei processi di produzione, ma anche delle variabili ambientali e naturali.

Proprio per questo cercherò di offrire alcune suggestioni sul nesso natura, etica ed educazione tenendo come punto fermo alcuni passaggi del pensiero deweyano al riguardo.

Per fare ciò vorrei mettere in evidenza, innanzitutto, il concetto di esperienza che unisce le categorie sopra citate e che Dewey ha analizzato sin dai suoi primi lavori, si pensi a *The Ethics of Democracy* del 1888 ma soprattutto *Democracy and Education* del 1916.

In secondo luogo, vorrei focalizzare il momento in cui il concetto di esperienza si lega, nel pensiero deweyano, a quello di educazione. Questa dimensione è analizzata dal filosofo sin dal 1897 da *My Pedagogic Creed* fino a *Experience and Education* (1938), attraverso l'analisi del rapporto tra etica ed esperienza, rilevato a partire da *Ethics* scritto insieme a James Tufts del 1908, seconda edizione 1932, fino a *The Public and Its Problems* del 1927.

Di tale complesso intreccio analizzerò un aspetto di *The Ethics of Democracy* del 1888 e le sue conseguenze pedagogiche, facendo riferimento anche alla situazione contemporanea e, nello specifico, alla teoria postdemocratica recentemente elaborata dal sociologo Colin Crouch.

In questo testo di Dewey l'idea centrale è che l'individuo, adattandosi all'ambiente, sviluppa la sua dimensione politica attraverso l'attività etica, esprimendosi come un "organismo sociale".

Nel parlare di attività umana, dunque, si parla necessariamente di esperienza su cui il filosofo statunitense fonda la sua teoria educativa e che anche numerose

correnti di pensiero – tra cui Edgar Morin e Gregory Bateson – hanno trattato e sviluppato sulla linea del continuo equilibrio transazionale. Ciò significa che l’esperienza è data non dalla risoluzione dell’oggetto nel soggetto ma da un equilibrio transazionale, da una complementarità tra la soggettività e l’oggettività. Stabilito questo assunto, bisogna riflettere se sia “possibile una democrazia globale al di là degli stati sovrani nazionali e se sia possibile una educazione globale al di là della relazione complessa tra Stato e globalizzazione”.

2. Educazione e democrazia

L’educazione è fondamentale per realizzare la democrazia; e Dewey, in un certo senso da visionario quale era, aveva ben compreso che, essendo anche la democrazia un elemento innato nell’individuo, una “way of life”, solo attraverso il processo educativo avrebbe potuto trovare una sua direzione.

Per sviluppare questo discorso, sia pure per rapidi cenni, vorrei focalizzare alcune dimensioni della teoria democratica deweyana sviluppata nella formazione scolastica collegandola a quella di Colin Crouch come autore (insieme a molti altri quali ad es. Ralf Dahrendorf e Robert Dahl), che da diversi anni ci fa riflettere sulla grave crisi delle democrazie occidentali.

Confrontando le due teorie, ci si rende conto che, mentre la democrazia si sviluppa grazie all’educazione, la post-democrazia è la riaffermazione della governance dominata da élites economico-finanziarie internazionali.

“Nel momento stesso in cui pronunciamo la parola ‘Stato’ una schiera di fantasmi intellettuali si alzerà ad oscurare la nostra visione, minacciando di trascinarci in una rete di astrazioni allontanandoci così dalle concrete attività umane” (*The Public and Its Problems*, 1927, p. 241)

Ciò lo affermava Dewey quasi un secolo fa, e questo è quanto Colin Crouch tra le righe e anche dentro le righe riporta nei suoi lavori, quello del 2004 *La postdemocrazia* e quello del 2020 *Combattere la postdemocrazia*.

Per Crouch analizzare il concetto di postdemocrazia non significa parlare di un processo politico autarchico, autoritario, dispotico, ma di una forma di governo, appunto quella democratica, che si è involuta, generando forme di passività e atrofizzazione della naturale vita comunitaria. E, forse di pari passo, l’educazione rischia di diventare come la democrazia, una post-educazione? Rischia di perdere il senso etico e costruttivo che la caratterizza? Rischia di ripiegarsi su se stessa perdendo così quella che è la determinazione principale, ovvero il valore etico della formazione universale?

Ecco perché è necessario riprendere il legame inscindibile tra i due valori, quello democratico e quello educativo e mediante alcune determinazioni messe a punto da Crouch, che spiegano tale asserzione. In questo contesto vorrei analizzarne solo alcune:

- la prima è la *passivizzazione delle relazioni*.

La società non ha più al suo centro la persona che interroga se stessa per costruire l'identità, contribuendo alla costruzione dell'altrui identità, ma ha al suo centro la figura dell'*homo oeconomicus* (per usare una enunciazione di Mill o Smith) ripiegato sulla propria individualità. Il cittadino assiste passivamente allo svolgersi di processi di mutamento politico, economico, finanziario.

Se volessimo intrecciare le metafore di Colin Crouch con quelle di John Dewey potremmo dire che quando si parla di società democratica si parla di una comunità "osservata e ascoltata" dalla figura dell'*homo activus*, ossia attore e non solo spettatore della conoscenza reale. Un uomo che ascolta l'ambiente e agisce su e insieme ad esso per costruire una comunità etica che concili una sorta di equità sociale ed economica per il benessere di ciascun individuo.

- Un'altra determinazione riguarda lo *strapotere delle lobbies*.

Le lobbies – determinanti nelle scelte economico-finanziarie e politiche delle Nazioni – sono gruppi di interessi privati che trovano il modo di scardinare il funzionamento della democrazia pur nel rispetto apparente delle sue forme.

- Infine segue una terza determinazione che si interessa del *Contenuto e della forma della democrazia*.

Siamo di fronte ad un involucro che contiene un prodotto differente da quello promosso, ossia una forma procedurale democratica che si scontra con un contenuto non democratico. Tale dicotomia è la dimostrazione che l'autocrazia è del mercato col risultato che la democrazia copre l'essenza non democratica della gestione delle lobbies.

3. Scuola e comunità

La scuola deve formare spiriti pensanti, cittadini con pensiero autonomo. Proprio questo è il punto centrale da richiamare. John Dewey già in un importante saggio nel 1927 *The Public and its Problems*, tradotto in Italia con il titolo *Comunità e potere*, prefigurava il mondo della globalizzazione e lo strapotere dei poteri finanziari (lobbies). Opera questa che venne riedita nel 1946 proprio per celebrare la nascita dell'ONU.

In questo testo Dewey sostiene che la democrazia vada considerata come una istituzione flessibile, non rigida, e quindi deve sviluppare dal basso, dalle comunità locali le istanze della società.

E per spiegare ciò il filosofo americano si rifà al pensiero di un giovane giornalista Walter Lippmann sulla democrazia. Quest'ultimo in due libri *Public Opinion* (1922) e *The Phantom Public* (1925) produsse un atto d'accusa schiacciante della democrazia partecipativa. Per Lippman a) gli uomini non hanno contezza del reale svolgimento degli accadimenti ma semplicemente vivono di illusioni, rappresentazioni; b) gli uomini hanno una concezione distorta dei fatti perché scelgono quella forma stereotipata che la cultura offre loro. L'opinione pubblica, dunque, risulta essere manipolabile.

È necessario, dunque, collegare la democrazia partecipativa ad una scienza so-

ziale moralmente e politicamente impegnata. Ma l'opinione "esperta e agente" di cui parlava Lippmann era inferiore numericamente a quella popolare e dunque, come affermò Dewey, non era un metodo idoneo a risistemare le deformazioni della democrazia.

Occorre, dunque, trasformare il Pubblico in se stesso in Pubblico per se stesso, così da trasformare la Grande società in Grande comunità, cosa che il pensiero di Lippmann non poteva mai realizzare. Infatti, è su questo punto che Dewey attacca Lippmann criticandolo di avere pensato ad un élitarismo democratico anziché ad una comunità democratica.

La democrazia, sostiene con chiarezza Dewey, deve dunque svilupparsi dal basso – *bottom up* – e la scuola, come laboratorio della democrazia, può costruire dal basso le esigenze del cambiamento.

Se ci rapportiamo alla contemporaneità constatiamo che, rispetto alla crisi della democrazia occidentale e al potere delle autocrazie (Russia, Cina, Turchia ad es.), dobbiamo fare sviluppare la scuola delle comunità locali (come diceva Dewey); cioè la scuola deve costruire i curricoli della cittadinanza che possano, in un certo senso, formare ad una cittadinanza attiva che sviluppi la solidarietà.

Se quel "post" per Crouch assume connotati negativi perché mette in crisi l'identità e la direzione della persona, in quanto il potere economico e la gestione dell'opinione pubblica è nelle mani dell'élites, grazie alla scuola e ai valori educativi che essa esprime ciò non deve accadere: il potere vero, quello intellettuale, deve essere posseduto da tutti.

In conclusione, lo sforzo che la scuola deve fare per superare i limiti della postdemocrazia è divenire inclusiva e aperta alle questioni dello sviluppo sostenibile. In effetti, l'inclusione intesa come costruzione di una scuola della cittadinanza, "di tutti e di ciascuno", deve legarsi al concetto di sviluppo sostenibile in due direzioni di senso.

Innanzitutto, come già Dewey intuiva nella scuola-laboratorio di Chicago, ogni generazione deve costruire valori da comunicare alle generazioni successive. Lo sviluppo sostenibile, in altri termini, deve essere considerato una costruzione etica che abbia la "responsabilità" di quello che può avvenire per le generazioni successive, come già aveva intuito Hans Jonas.

Un'altra direzione di senso è il rispetto della natura nelle sue varie forme che traspare in alcuni aspetti di *Experience and Nature* del 1925, seconda edizione 1929, e in alcune riflessioni pedagogiche di Maria Montessori.

Senza un ripensamento del rapporto democrazia-educazione, dunque, il rapporto natura, comportamento umano ed etica avrà difficoltà a manifestarsi in tutta la sua essenza per soddisfare le esigenze attuali e prevedere quelle future.

Bibliografia

- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
Crouch N. (2004). *Postdemocrazia*. Roma: Laterza.

- Crouch N. (2020). *Combattere la postdemocrazia*. Roma: Laterza.
- Dewey J. (1969). The Ethics of Democracy (1888). In *The Early Works*, vol. 1 (pp. 1882-1888), Carbondale and Edwardsville: SIUP.
- Dewey J. (1984). Democracy and Education (1916). In *The Middle Works*, vol. 9 (pp. 1899-1924), Carbondale: SIUP.
- Dewey J. (1984). The Public and Its Problems (1927). In *The Later Works*, vol. 2 (pp. 1925-1953). Carbondale and Edwardsville: SIUP.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pezzano T. (2017). *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*. Milano: FrancoAngeli.
- Spadafora G. (2015). *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.

Donne e ragazze protagoniste della transizione verde: prospettive formative e occupazionali nei contesti della cooperazione internazionale allo sviluppo

Giada Prisco

Ricercatrice - Università degli Studi di Firenze
giada.prisco@unifi.it

1. Introduzione

La protezione e la salvaguardia della nostra “casa comune” sono diventate un imperativo mondiale (Freire, 2022), un bisogno irrinunciabile per conservare e valorizzare il patrimonio naturale, tutelando il benessere di tutti gli esseri viventi. Il tempo ha infatti dimostrato che l’essere umano non è stato in grado di “abitare con saggezza la terra” (Mortari, 1994) ma l’ha sfruttata, devastata, utilizzata solo ed esclusivamente in funzione dei suoi bisogni. Di qui la necessità di rintracciare nuove soluzioni globali e comuni per progettare una transizione, o meglio, molteplici transizioni verso una sempre maggiore sostenibilità ecologica, economica e sociale. L’accresciuta consapevolezza della vulnerabilità della nostra realtà ci invita dunque ad ampliare lo spettro della riflessione teorica, per individuare nuove strategie e modelli alternativi di sviluppo, ricercando altre rappresentazioni della sostenibilità utili a ravvivare il dibattito globale sulla transizione ecologica.

Partendo da una ricerca empirica a metodi misti condotta in America Latina e nei Caraibi in collaborazione con una ONG internazionale, le riflessioni qui presentate intendono far luce sul nesso esistente tra transizione ecologica, inclusione sociale e cooperazione internazionale allo sviluppo.

2. Donne e ragazze al centro dei processi di transizione: il caso dell’Ecuador

La transizione ecologica è oggi al centro del dibattito sulle questioni legate al *green*, non solo in Italia, ma a livello globale. Giova chiarire però che la *green transition* non è percepita allo stesso modo dagli attori globali. La stessa idea di sostenibilità e sviluppo sostenibile può cambiare a seconda dei contesti di riferimento e può implicare concetti differenti in base alle credenze etiche e culturali, ai valori, alle rappresentazioni del mondo e agli obiettivi dei singoli individui (Prisco, 2022).

In tal contesto, emblematico è il caso dell’Ecuador, che con la sua Costituzione del 2008, è stato il primo paese al mondo a riconoscere alla *Pachamama* (la madre terra), il diritto inalienabile ad essere rispettata e salvaguardata. Nonostante sia il più piccolo tra gli Stati andini del Sud America, esso vanta un ricco patrimonio naturale, rappresentando uno degli angoli del pianeta con la maggiore varietà di

specie viventi. A questa straordinaria, inestimabile ed endemica biodiversità si coniuga un'ampia ricchezza linguistica, etnica e culturale. Secondo l'Istituto nazionale di statistica e censimento ecuadoriano (INEC), nel Paese vivono 14 nazionalità indigene che contano più di 1 milione di persone e sono raggruppate in diverse organizzazioni locali, regionali e nazionali. L'esistenza di tale ricchezza si realizza nel paradigma del "Buen Vivir", concetto che deriva dalle parole indigene *sumak kawsay* in quechua e *suma qamaña* in aymara, ovvero "buon vivere" o "vivere bene". Secondo la Costituzione ecuadoriana, il *sumak kawsay* rappresenta una nuova forma di convivenza civile e solidale, un percorso verso una vita piena e dignitosa, in cui l'uomo vive e coesiste in armonia con gli altri esseri viventi e con la natura. Non a caso, il "buen vivir" non è né progresso, né sviluppo ma "relazione" (Baldin, Zago, 2014, pp. 19-20). Si tratta di un concetto plurale, aperto alle contaminazioni, che risponde ad antiche questioni ma che si proietta costantemente sugli interrogativi futuri (Pescarmona, Gozzelino, 2020).

Purtroppo, il "buen vivir" di ampie fasce della popolazione ecuadoriana è stato messo a dura prova dagli eventi degli ultimi anni, in primis dalla pandemia e dagli effetti dei cambiamenti climatici. In particolare, i soggetti più colpiti dall'impatto di questi fenomeni sono state le donne residenti nelle zone rurali. In Ecuador, le donne rappresentano circa il 50% della popolazione totale e il 15% di loro vive in tali regioni. Le donne e le giovani che si trovano in queste aree rappresentano importanti agenti di cambiamento e sono le protagoniste attive dello sviluppo economico, sociale e ambientale delle loro comunità. Il degrado ambientale e gli effetti dei cambiamenti climatici hanno avuto un importante impatto nelle loro vite, limitando la loro progettualità esistenziale, minando il loro benessere personale, familiare e comunitario (UNESCO, 2021, p. 44). Molte si sono trovate a dover sperimentare in prima persona, spesso senza un'adeguata formazione, la siccità prolungata, l'arrivo improvviso di una gelata o delle forti piogge, lo sfruttamento minerario, la deforestazione, la scarsità o l'indisponibilità dell'acqua. Esse si sono fatte carico di questi processi, contribuendo in maniera significativa alla mitigazione e all'adattamento al cambiamento climatico, promuovendo una reale transizione verde nei loro territori (UNESCO, 2021). Si profila dunque un necessario riconoscimento fattuale dell'importanza dell'azione femminile e di un suo sostegno per una presa di coscienza da parte delle donne della propria incisività: attraverso le loro conoscenze e competenze, esse stanno portando avanti una transizione ecologica, contribuendo in maniera incisiva a preservare o restaurare la qualità ambientale (UNEP, 2011). L'azione educativa, politica e sociale verso un consolidamento ed un *empowerment* del ruolo delle donne risulta dunque fondamentale per agevolare la difesa dell'ecosistema contemplata dal "buen vivir".

3. Dall'ascolto alla reciprocità per un'azione congiunta

Le considerazioni e i dati sul ruolo della componente femminile nelle zone rurali dell'Ecuador aprono a una riflessione più ampia. Non a caso, "la transizione eco-

logica è un cambiamento che comprende non solo l'idea di rivoluzione verde ma anche istanze di sostenibilità sociale tra cui il contrasto alle povertà, la lotta alle disuguaglianze e la coesione, scenari che difficilmente sono raggiungibili senza attenzione all'ambiente di vita delle persone" (Sandrini, 2022, p. 19).

Entro questo orizzonte, formulare una "giusta" transizione significa promuovere il *wellbeing* individuale e sociale senza lasciare nessuno e nessuna indietro. Sebbene siano stati compiuti progressi in relazione all'uguaglianza di genere a livello globale, nel mondo delle donne esistono pochi "paesi sviluppati" (Seager, 2020, p. 8) e il genere femminile continua ancora oggi a subire violenze e discriminazioni strutturali. In tal contesto, gli attori del mondo della cooperazione allo sviluppo possono contribuire a ridurre questo divario.

La crescente interdipendenza globale e la portata delle sfide attuali obbligano al lavoro comune, per poter condividere le conoscenze e le esperienze, per promuovere contesti di capacitazione inquadrati in un'etica della cura e della reciprocità in grado di rispondere ai bisogni e alle necessità di vita delle persone. Su tali basi si rende necessario promuovere percorsi di *empowerment* dal basso, individuali e collettivi, per far sì che ognuno possa riconoscersi come protagonista del proprio sviluppo e di quello della propria comunità. Occorre far emergere il valore sociale specifico delle competenze delle donne nell'agricoltura, nella produzione di cibo, nella salvaguardia ambientale ma anche dare spazio alle loro letture che se non esplicitate rischiano di non essere viste (Babugura, 2020).

Tali processi necessitano di essere accompagnati e sostenuti da una seria riflessione politica ed educativa (Malavasi, 2010). Oggi più che mai siamo dunque chiamati a chiederci quali siano le strategie da adottare e promuovere globalmente affinché la transizione verde sia più inclusiva nei confronti di tutti e di tutte, tentando di ricostruire nuovi paradigmi, mettendo al centro la sostenibilità in tutte le sue dimensioni. Uscire congiuntamente da un modello di sviluppo che alimenta i divari significa sostenere processi democratici, instaurando una sincera rete solidaristica tra popoli e comunità senza vincoli paternalistici e gerarchici, cooperando per il miglioramento delle condizioni di vita di tutte e tutti, assicurando la giustizia globale e i diritti in maniera trasversale, abbracciando un approccio collaborativo per fronteggiare congiuntamente le disuguaglianze che da sempre accompagnano il dilagare delle molteplici forme di povertà (Prisco, 2023).

Bibliografia

- Babugura A.A. (2020). Gender and green jobs in agriculture. *Agenda*, 34(1), 108-116.
- Baldin S., Zago M. (Eds.). (2014). *Le sfide della sostenibilità. Il buen vivir andino dalla prospettiva europea*. Bologna: Filodiritto.
- Freire P. (2022). *Pedagogia de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Malavasi P. (Ed.). (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUCatt.

- Mortari L. (1994). *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Pescarmona I., Gozzelino G. (2020). From a different perspective. The Pedagogies of Others for an Intercultural and Sustainable Relationship among Humanity, Nature and Society. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(2), 245-260.
- Prisco G. (2023). *El desarrollo en transición: hacia una educación para la cooperación internacional*. Lisbona: Rosa de Porcelana Editora.
- Prisco G. (2022). "There it's poetry, here it hurts". Sustainable development and ecological transition: a matter of global justice education. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 6 (4s),1-9.
- Sandrini S. (2022). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica*. Lecce: Pensa Multi-Media.
- Seager J. (2020). *L'atlante delle donne. La più aggiornata e accurata analisi di come vivono le donne nel mondo*. Torino: Add.
- UNEP (2011). *Towards a Green Economy: pathways to sustainable development and poverty eradication*. Nairobi: UNEP.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Parigi: UNESCO.

Autovalutare la propria intraprendenza per cogliere opportunità formative e lavorative. Un test pilota di operazionalizzazione del *Framework EntreComp*

Aurora Ricci

Ricercatrice (RTDa) - Università di Bologna
aurora.ricci@unibo.it

Elena Luppi

Professoressa Ordinaria - Università di Bologna
elena.luppi@unibo.it

1. Il *Framework EntreComp*

Con la pubblicazione nel 2016 del Quadro di Riferimento per le Competenze Imprenditoriali - *EntreComp* (*Entrepreneurship Competence Framework*) (Bacigalupo et al., 2016), facendo seguito alle “Raccomandazioni sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente” (L394/310-2006), la Commissione Europea ha voluto sistematizzare il concetto di imprenditorialità, intesa come intraprendenza, con l'intento di fornire un quadro chiaro delle competenze strategiche relative a questo ambito.

EntreComp si fonda sul principio che le competenze e le abilità imprenditoriali sono risorse per la crescita dell'innovazione, della creatività e dell'autodeterminazione, in questo senso l'imprenditorialità o intraprendenza, è da considerarsi come una competenza trasversale, che si applica a tutte le sfere della vita, un sapere importante per lo sviluppo personale, la partecipazione attiva alla società, l'ingresso nel mercato del lavoro e, più in generale, per creare valore e progettualità in ambito culturale, sociale o economico (Bacigalupo et al., 2016; Komarkova et al., 2016; Mitchelmore, Rowley, 2010).

EntreComp insiste sull'importanza di sviluppare competenze imprenditoriali di intraprendenza piuttosto che stimolare esclusivamente la sviluppo e la crescita delle imprese (Gibb, 1993, 2002).

2. La valutazione delle competenze imprenditoriali: lo strumento *My Potential*

Il presente lavoro descrive gli esiti di *EntreSat4Youth*, un progetto europeo che ha tentato di operazionalizzare il *framework EntreComp* costruendo e validando uno strumento di autovalutazione online delle competenze imprenditoriali, in grado di fornire un immediato *feedback grafico* sulle aree da potenziare. In particolare, lo strumento valutativo – denominato *My Potential* – oggetto del test, è stato co-

struito riprendendo le 15 aree di competenza di *EntreComp* e ha proposto, per ciascuna, una serie di indicatori di competenza su cui si chiedeva ai soggetti di autovalutarsi e di indicare il tipo di esperienza in cui tali saperi si manifestano. Va precisato che la progettazione dello strumento non abbia avuto funzione certificativa, ma un'ottica formativa per diffondere e promuovere una visione innovativa dell'imprenditorialità come competenza chiave (Ketchiagias, 2011; Kyndt, Baert, 2015; Morris et al., 2013).

Il test si è svolto fra dicembre 2018 e febbraio 2019 e ha visto coinvolti 574 studenti/esse.

3. Metodologia

Il test pilota svoltosi in Italia ha previsto due fasi: 1) un *follow up* sullo strumento *My Potential* che, attraverso un questionario online, aveva lo scopo di approfondire l'esperienza di utilizzo; 2) una fase qualitativa che, mediante focus group e interviste semi-strutturate, aveva lo scopo di approfondire l'esperienza a seguito di simulazioni d'utilizzo.

Riguardo ai partecipanti, hanno risposto al questionario online in 165, fra i 14 e i 29 anni ($M=19,34$; $SD=3,65$) e di questi, il 51,6% era di genere femminile e il 48,4% maschile. Inoltre, il 65,6% ha frequentato una scuola secondaria II, il 31,3% un corso universitario (16% una laurea magistrale e 15,3% una laurea triennale), l'1,8% una scuola di specializzazione post-laurea e l'1,2% un dottorato di ricerca. Infine, hanno partecipato alla seconda fase in 15: ai focus group in 11 (studenti/esse della Laurea Magistrale in Progettazione e valutazione degli interventi educativi dell'Università di Bologna in tre piccoli gruppi) e alle interviste in 4 (studente/essa, formatore/trice IeFP, docente della secondaria II e esperto/a di transizioni educazione-mondo lavoro).

4. Risultati

Il *follow up* sullo strumento ha mostrato come la percezione di utilizzo si sia mantenuta abbastanza neutra (Tab. 1).

Domanda	M (SD) (min 1- max 5)
Le domande sono facili	3,43 (1,27)
Le domande sono adatte alla mia esperienza	3,29 (1,17)
Il feedback mi è sembrato utile	3,42 (1,21)
Il feedback mi è sembrato chiaro	3,45 (1,10)
Questa esperienza mi ha fatto sentire annoiato/a (R)	2,99 (1,26)
Questa esperienza mi ha fatto sentire intelligente	3,00 (1,14)
Questa esperienza mi ha fatto sentire giudicato/a (R)	3,57 (1,24)

Tab. 1: Atteggiamento verso lo strumento *My potential*

Per consentire un feedback più ampio su *My Potential*, sono state poste agli intervistati anche tre domande aperte: Cosa ti piace e non ti piace di *My Potential*? e Cosa suggeriresti di migliorare agli sviluppatori di *My Potential*?

Le risposte aperte sono state analizzate con l'analisi tematica del contenuto.

Da un lato, il 40% degli intervistati non ha dato risposta, il 32% ha apprezzato le domande perché stimolano l'autoriflessività; il 10% ha apprezzato il livello di approfondimento di *My Potential* e il 7% ha apprezzato l'*output* in termini di idee, suggerimenti e valutazioni fornite.

Dall'altro lato, per quanto riguarda i risultati relativi alla domanda «Cosa non ti piace di *My Potential*?», il 37% degli intervistati non ha risposto, il 22% ha trovato le domande troppo difficili e troppo numerose. Il 19% degli intervistati ha dichiarato di aver trovato lo strumento troppo difficile e lungo. Il 10% ha dichiarato di non aver apprezzato «nulla», il 5% non ha apprezzato la mancanza di una posizione intermedia nelle opzioni di risposta e ha percepito il modo di rispondere come troppo standardizzato. Il 4% non ha apprezzato «l'*output*» perché il feedback è troppo lungo.

Per quanto riguarda i risultati relativi alla prima domanda «Cosa suggeriresti di migliorare agli sviluppatori di *My Potential*?» il 43% degli intervistati non ha risposto, il 31% ha suggerito di diminuire il numero di domande e renderle più semplici e chiare. Il 10% avrebbe migliorato il lessico. Il 9% ha risposto «niente». Il 3% suggeriva di aggiungere un'opzione di risposta intermedia. Il 3% avrebbe migliorato «l'*output*» dando suggerimenti su ciò che è necessario migliorare o personalizzando il feedback.

Infine, è stato utilizzato un singolo item per misurare l'intenzione di suggerire *My Potential* ad amici/le. Le risposte sono state misurate su una scala Likert a 5 punti (1 = decisamente no, 5 = decisamente sì) e la media nelle risposte è stata di 3,32.

La simulazione d'utilizzo e la seguente fase qualitativa hanno evidenziato come sia possibile osservare una certa coerenza tra le risposte ai focus group e i risultati della prima fase (Tab. 2).

Domanda	Temi
<i>Cosa manterresti invariato di My Potential?</i>	Stimola l'autovalutazione e l'autoriflessione.
	Chiarisce il problema
	Accessibilità/facilità d'uso
<i>Cosa cambieresti di My Potential?</i>	Lunghezza eccessiva
	Obiettivi troppo ampi
	Trattamento di dati personali non dichiarati
	Migliorare il feedback
<i>Cosa elimineresti da My Potential?</i>	Interruzioni tecniche del processo di accesso
	Processo di registrazione

Tab. 2: Sintesi dei risultati dei focus group

Dall'altro lato, le interviste (Tab. 3) hanno ulteriormente corroborato i precedenti risultati evidenziandone: la capacità di stimolare l'interesse anche attraverso l'interfaccia semplice; l'eccessiva lunghezza e la necessità di migliorare il feedback; la necessità di eliminare il processo di registrazione.

Domanda	Temi
<i>Cosa manterresti invariato di My Potential?</i>	Stimola l'interesse degli studenti
	Feedback
	L'interfaccia
<i>Cosa cambieresti di My Potential?</i>	Lunghezza eccessiva
	Migliorare il feedback
	Migliorare le domande
	Migliorare la grafica
	Inserire indicazioni sull'avanzamento durante la compilazione
<i>Cosa elimineresti da My Potential?</i>	Processo di registrazione
	Sostituire le domande con i giochi

Tab. 3: Sintesi dei risultati delle interviste

5. Conclusioni

La validazione ha permesso di mettere in evidenza vari punti di forza e di debolezza di *My Potential* attorno ai quali si concentra il consenso dei partecipanti e tali risultati hanno permesso di arrivare a una serie di indicazioni per migliorare lo strumento sulla base dei feedback dei rispondenti.

Il principale limite del pilota era rappresentato dal divario tra le tempistiche programmate per il progetto e la tempistica effettiva. Infatti, a causa di problemi tecnici legati alla piattaforma realizzata per somministrare il questionario, la fase pilota è stata posticipata di 7 mesi.

In generale, l'utilizzo di uno strumento di autovalutazione delle competenze trasversali per l'imprenditorialità, quale *My Potential*, si è mostrato utile per realizzare un'esperienza valutativa autenticamente formativa per i processi di insegnamento e apprendimento, offrendo indicazioni, suggerimenti e feedback per il miglioramento delle competenze trasversali. In particolare, lo strumento permetteva di riflettere sulle competenze trasversali, operazionalizzate in livelli e offriva informazioni utili all'autovalutazione e al potenziamento. Si tratta di una proposta valutativa che, conformemente a quanto raccomandato da Ketchagias (2011), cerca di fornire informazioni che possano fungere da *feedback* per gli studenti, gli insegnanti, ma anche per docenti, formatori e per un pubblico più ampio da sensibilizzare sull'importanza della promozione delle competenze trasversali, per contribuire a migliorare tali competenze e le strategie per promuoverle nei percorsi educativi e formativi lungo tutto l'arco della vita.

Bibliografia

- Bacigalupo M., Kamylyis, P., Punie Y., Van Den Brande L. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. EUR 27939 EN. Luxembourg (Luxembourg): Publications Office of the European Union. JRC101581
- Council E. (2006). *Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning*. Brussels: Official Journal of the European Union, 30(12), 2006.
- Gibb A. (1993). Enterprise culture and education: Understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider educational goals. *International small business journal*, 11(3), 11-34.
- Gibb A. (2002). In pursuit of a new “enterprise” and “entrepreneurship” paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 233-269.
- Ketchagias K. (2011). *Teaching and assessing soft skills*. Thessaloniki.
- Komarkova I., Conrads J., Collado A. (2015). *Entrepreneurship Competence: An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives. In-depth case study report*. JRC Technical Reports.
- Kyndt E., Baert H. (2015). Entrepreneurial competencies: Assessment and predictive value for entrepreneurship. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 13-25.
- Mitchelmore S., Rowley J. (2010). Entrepreneurial competencies: a literature review and development agenda. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 16(2), 92-111.
- Morris M.H., Webb J.W., Fu J., Singhal S. (2013). A competency-based perspective on entrepreneurship education: Conceptual and empirical insights. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 352-369.

La Scuola di Specializzazione in Radioterapia e il Tirocinio di Scienze della Formazione Primaria. Percorsi di educazione alle competenze a confronto

Cristian Righettini

*Docente a contratto - Università Cattolica del Sacro Cuore
cristian.righettini@unicatt.it*

Il contributo in parola verte sulla possibilità da parte della riflessione pedagogica di interrogare alcuni percorsi emblematici di educazione alle competenze per rilevarne gli aspetti principali rispetto alla formazione della figura traguardo richiesta, nella legittimità delle professioni a cui fanno riferimento, nella convinzione che le competenze apprese possano essere considerate come fondanti rispetto all'identità del futuro professionista e, allo stesso tempo, oggetto "proprio" della pedagogia, tipico del suo impegno ontologico.

1. La formazione medica tra competenza e accoglienza. La Scuola di Specializzazione in Radioterapia

In via esplorativa, è stato indagato il progetto "Form-ART-zione" come occasione per riflettere sulla necessità di prevedere una riorganizzazione delle attività formative della Scuola di Specializzazione in Radioterapia del Policlinico A. Gemelli. A partire da alcune domande generative, si è riflettuto sulle implicazioni tra apprendimento, conoscenze e abilità, persona e professionista. *"Cosa significa umanizzazione della medicina e delle cure? Che tipo di formazione può essere considerata integrale? Come contribuire alla costruzione dell'identità del professionista medico?"*. È stato messo a sistema l'intero curriculum educativo relativo alla Scuola di Specializzazione stessa, individuando alcune buone pratiche didattiche e valutative per implementare la possibilità di acquisire migliori apprendimenti, migliorare l'offerta formativa, adottare un approccio basato sulle competenze. Il progetto, tutt'ora in corso, accoglie le proposte "CanMEDS" (edite dal *Royal College of Physicians and Surgeons of Canada*), che si caratterizzano esplicitamente per un approccio basato su alcune competenze ritenute fondamentali per il medico specialista. Proprio nei documenti ESTRO (*The European Society for Radiotherapy and Oncology*) si auspica l'adozione di tale prospettiva formativa anche per gli specializzandi in Radioterapia, mostrando una sensibilità in senso lato pedagogica. Le proposte si concretizzano nell'analisi di alcuni *setting* formativi, introducendo modalità di insegnamento/apprendimento innovative e attive, per motivare gli studenti alla ricerca e interiorizzazione di conoscenze e competenze maggiormente improntate al protagonismo degli specializzandi, alla condivisione e alla collaborazione, non-

ché alla volontà di sperimentarsi in prima persona attraverso didattiche partecipative e di simulazione. Per quanto concerne le valutazioni, sono state oggetto di attenta ponderazione, soprattutto introducendo strumenti per cogliere percezione e autopercezione, anche da parte degli stessi specializzandi, rispetto all'apprendimento e all'interiorizzazione di alcune aree di competenza fondamentali per costruire un'identità matura del radioterapista, pur nella complessità insita nelle sfide della professione.

2. Il Tirocinio del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. Verso un mestiere nuovo?

Nell'esplorazione ermeneutica dell'educazione alle competenze si è scelto di approfondire alcuni aspetti di un secondo percorso, il Tirocinio del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (Università Cattolica del Sacro Cuore - Brescia). La progettazione avvalorata nella sua caratterizzazione eminentemente pedagogica una proposta d'innovazione, formazione e orientamento, dedicata appositamente alla preparazione iniziale dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, senza tuttavia dimenticare che una tale istanza educativa si iscrive nel più ampio contesto di formazione continua degli insegnanti durante tutta la carriera lavorativa. La peculiarità interessante ai fini di un'educazione *integrale* alle competenze deriva direttamente dalla scelta consapevole del Coordinamento del Tirocinio di porsi in continuità con la prospettiva INDIRE, in particolare rispetto all'anno di formazione e prova per i docenti neoassunti in ruolo, facendo proprie le tesi argomentate nelle "*Dieci nuove competenze per insegnare*", noto testo di P. Perrenoud che viene esplicitamente citato dall'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa. Le riflessioni di Perrenoud, dopo vent'anni dalla pubblicazione del volume, forse esprimono non più una novità *in toto* per la professione docente, ma certo continuano ad invitare gli insegnanti e chi si occupa della loro formazione alla riflessione, al lavoro di trasformazione su se stessi e sugli altri colleghi, invitandoli a cogliere il movimento della professione, insistendo sulle competenze emergenti e sulla costruzione di nuovi saperi e nuove competenze (Perrenoud, 2002). Le competenze delineate dall'autore sono capacità oggi più che mai cogenti nelle situazioni scolastiche da saper padroneggiare con perizia e sensibilità, ben oltre i "contenuti" o le singole azioni da compiere nella quotidianità lavorativa, quanto piuttosto una disposizione accorta e preparata, pensata e condivisa che identifica una categoria di lavoratori e lavoratrici competenti e coinvolti, nonché i suoi percorsi di formazione iniziale e continua, sempre da perfezionare e mai del tutto raggiunti tra teoria e pratica, in un virtuoso circolo pedagogico. La professionalizzazione è una trasformazione strutturale che nessuno può padroneggiare da solo, a maggior ragione durante i percorsi iniziali, nei quali, come nel Tirocinio preso in esame, le competenze di Perrenoud vengono presentate, discusse, elaborate personalmente e in gruppo, osservate sul campo e registrate durante il tirocinio diretto nelle scuole accoglienti, nonché valutate nella loro

maturazione negli studenti futuri insegnanti, non in maniera rigida e “compilatoria”, ma interattiva e formativa, aperta al futuro e verso “*un mestiere nuovo*”.

3. Un impegno ontologico della pedagogia per l’educazione integrale alle competenze

Al di là delle ovvie differenze rispetto alla figura lavorativa cui fanno riferimento, entrambe le prospettive euristiche si contraddistinguono come caratterizzate da un orientamento intenzionalmente mirato al superamento del nozionismo e della passività nelle dinamiche di insegnamento/apprendimento. Pur provenendo da tradizioni distanti, e pur proponendo aspetti di competenza ben definiti e differenti, la scelta – in entrambi i casi – di prediligere le competenze pone le basi per un dialogo da un punto di vista pedagogico. Il profondo valore esistenziale dell’essere un professionista competente, inoltre, può interrogare la pedagogia proprio nella sua struttura epistemologica e nel suo nucleo fondativo teoretico, nella misura in cui alcune domande di senso assumono valore fondativo e non accessorio, nel connettere sostenibilità, inclusione, impegno, testimonianza, cura e responsabilità. I percorsi formativi qui esplorati si pongono allora come significativi esempi di un’educazione alle competenze intesa come un “modo di essere” della persona, nella sua essenza formativa e autoformativa più profonda. “Ho chiamato ‘impegno ontologico’ la scelta (fenomenologico-ermeneutica) dell’attestazione con cui il sapere dell’educazione si distanzia sia dall’ambizione della certezza assoluta sia dalla dissoluzione della possibilità progettuale. Tra esaltazione e deposizione, la certezza impegnativa della testimonianza consente al discorso pedagogico di valicare il confine dell’analisi epistemologica per rivolgersi a indagare l’orizzonte della costituzione del senso dell’esperienza educativa personale” (Malavasi, 2002, p. 225). Di fronte a due professionalità così complesse e così urgentemente chiamate ad aggiornarsi e ad accettare le sfide del cambiamento (conoscitivo, culturale, sociale, tecnologico), l’apprendimento di competenze appare come necessario, cogente, nella misura in cui tale apprendimento è progettato consapevolmente e orientato in senso pedagogico, per lo sviluppo umano integrale. Sistemi educativi professionalizzanti che possono dialogare nell’orientamento verso lavori competenti, umanamente arricchenti, inclusivi, sostenibili, all’insegna dell’autenticità esistenziale.

Bibliografia

- Bertolini P. (1994). Un possibile (necessario?) incontro tra pedagogia e la medicina. In G. Bertolini (Ed.), *Diventare medici Il problema della conoscenza in medicina e nella formazione del medico*. (pp. 55-78). Milano: Guerini Studio.
- Birbes C. (2012). *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*. Milano: Vita e Pensiero.

- ESTRO (2019). *Recommended ESTRO Core Curriculum for Radiation Oncologists/Radiotherapists - 4th Edition*. Disponibile on line: <https://www.astro.org/ESTRO/media/ESTRO/Education/ESTRO-CC-clin-4th-edition-April-2019.pdf>
- Frank J.R., Snell L., Sherbino J. (Eds.). (2015). *CanMEDS 2015 Physician Competency Framework*. Ottawa: Royal College of Physicians and Surgeons of Canada.
- Malavasi P. (1998). *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricœur*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (2002). Un'ontologia ermeneutica della riflessione pedagogica. In G. Sola (Ed.), *Epistemologia pedagogica. Il dibattito contemporaneo in Italia* (pp. 215-236). Milano: Bompiani.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Righettini C. (2019). Ecologia integrale, impegno ontologico della pedagogia. In P. Malavasi (Ed.), *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra* (pp. 143-155). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Righettini C. (2022). *Formazione e umanizzazione della medicina e delle cure. Una riflessione pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zane E. (2021). *Tra riflessione pedagogica e comunicazione per i servizi integrati alla persona-paziente. Il caso emblematico del Centro Radioterapico Gemelli ART*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Progettazione pedagogica e transizione ecologica verso un sistema integrato 0-6 in Valle d'Aosta. Questioni emblematiche

Giampaolo Sabino

*Assegnista di ricerca - Università della Valle d'Aosta
g.sabino@univda.it*

Il contributo presentato in occasione del Convegno Nazionale “Sistemi educativi, orientamento, lavoro”, senza alcuna pretesa di esaustività, ha assunto la tematica della transizione ecologica in relazione alla progettazione di pratiche di continuità educativa per la fascia 0-6 anni, evidenziando alcuni snodi emblematici circa prospettive e scenari euristici di educazione alla sostenibilità per la prima infanzia. Il riferimento al contesto geografico della Regione Valle d'Aosta trova riscontro in un progetto di ricerca in corso, relativo alla messa a sistema delle forme di sperimentazione esistenti nella regione, alla loro recensione e disseminazione sulla base del vaglio critico e riflessivo della pedagogia dell'infanzia, dei suoi paradigmi e della sua criteriologia.

Il contesto globale nel quale viviamo oggi è connotato da drammatiche emergenze: le attività umane stanno modificando il sistema climatico mondiale, il riscaldamento globale è inequivocabile e le conseguenze del cambiamento climatico minano la sopravvivenza della vita sul pianeta e hanno gravi ripercussioni sull'intera famiglia umana, in particolar modo sulle persone più povere e sulle generazioni future. In questo contesto di profonda crisi socio-ambientale, i sistemi educativi e formativi sono chiamati ad assumere il compito di promuovere una cultura ecologica in favore di uno sviluppo maggiormente equo e sostenibile, bene comune per le società tutte. Questa urgenza educativa trova ampio spazio nella riflessione pedagogica contemporanea, la quale invita i diversi saperi a dar vita ad un dialogo scientifico e culturale per promuovere stili di vita più sostenibili adatti ad abitare la Terra in modo ecologico. Infatti, in sintonia con quanto affermato dall'Agenda Onu 2030, fronteggiare le questioni ambientali significa anche investire sul tema della formazione umana al fine di garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e sostenere il diritto allo studio di tutti e di ciascuno, nonché assicurare le pari opportunità di successo formativo e permanente di tutti i cittadini. Tutto ciò delinea scenari di impegno nei quali affermare la centralità della scuola nella *learning society* e stili di apprendimento innovativi, contrastare le diseguaglianze socioculturali e territoriali, prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica, realizzare una scuola aperta quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione ad una cittadinanza attiva, ecologica e globale.

La riflessione pedagogica in favore della transizione ecologica trova emblematico rilievo nell’impegno euristico orientato all’esplorazione di un Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni. Infatti, il cosiddetto “zero-sei”, dispositivo che si iscrive nell’ambito delle azioni di implementazione dei provvedimenti più recenti che hanno reso operativa la Legge n. 107/2015, costituisce un importante e necessario progresso verso il consolidamento del diritto di tutti i bambini e le bambine ad avere pari opportunità di cura, educazione, relazione, gioco e istruzione, segnando così il superamento dello *split system* che ha contrassegnato, fino ad oggi, il segmento prescolastico italiano. Esso si inserisce di diritto nel dialogo orientato alla costruzione di una scuola più inclusiva, sostenibile e digitale, capacitante ed emancipante, soprattutto in riferimento al forte rilievo alle politiche rivolte all’infanzia che il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza consegna al discorso civico e politico, delineando una serie di misure volte a garantire l’accesso a servizi di educazione e assistenza all’infanzia e di investire per il miglioramento dei risultati scolastici e il rafforzamento delle competenze, in particolare quelle digitali e per la sostenibilità. In modo peculiare, il *Piano per asili nido e scuole dell’infanzia e servizi di educazione e cura per la prima infanzia* della “Missione 4” mira ad innalzare il tasso di presa in carico dei servizi di educazione e cura per la prima infanzia prevedendo un finanziamento di 4,6 miliardi di euro per gli asili nido e le scuole dell’infanzia. Nello specifico, gli obiettivi individuati prevedono di colmare le carenze strutturali di servizi di educazione e istruzione primarie per aumentarne significativamente l’offerta educativa, prevedendo la “costruzione, riqualificazione e messa in sicurezza degli asili nido e delle scuole dell’infanzia”. La continuità – verticale e orizzontale – invita i servizi educativi e le scuole dell’infanzia a confrontarsi con le comunità di riferimento, avvicinando i bambini e le bambine alle prime esperienze di cittadinanza. Inoltre, l’idealtipo verso cui tendere rimane una scuola pensata come laboratorio permanente di ricerca, innovazione e apertura al territorio per offrire ai bambini, alle bambine e alle loro famiglie, un’esperienza formativa in cui siano integrate la riflessione teorica e pratiche educativo-didattiche di qualità.

Nel contesto di questo ampio disegno di ammodernamento del paese, la riflessione pedagogica offre un contributo rivolto a coniugare persone e competenze, formazione e lavoro, individuando percorsi di inclusione e coesione per valorizzare immaginazione, capacità progettuale e concretezza. A questo si somma un quanto mai necessario ripensamento delle pratiche educative rivolte all’infanzia sulla base delle recenti ricerche sull’educazione infantile, le quali avvalorano la fecondità dei primi anni di vita per lo sviluppo di competenze di base e l’apprendimento di attitudini e delle successive ricadute sul percorso esistenziale della persona. La più recente letteratura pedagogica individua nell’unitarietà del percorso educativo da zero a sei anni uno snodo fondamentale per lo sviluppo delle competenze di base e l’apprendimento di attitudini che influiscono sul successivo percorso esistenziale e professionale di ciascuno, anche in riferimento alle relazioni intessute nel territorio vissuto e con l’ambiente circostante. In proposito, l’implementazione di un Sistema integrato zero-sei nel contesto italiano rappresenta una

sfida e un'opportunità per migliorare la qualità dei servizi per l'infanzia e promuovere una maggiore equità educativa.

L'analisi in corso nel contesto valdostano ha inteso indagare i seguenti ambiti: contestualizzazione geografico-territoriale, motivazione del progetto, forme di progettualità, dimensione curricolare, sostegno alle professionalità, coinvolgimento delle famiglie, modalità di documentazione e verifica. Ad una preliminare analisi dei dati raccolti, emergono alcuni nodi emblematici di considerazioni critiche per il successo di un sistema integrato. In primo luogo, si rileva la necessaria centralità di un dispositivo di formazione continua e comune per le diverse professionalità coinvolte, al fine di garantire un aggiornamento competente e una sinergia dei diversi servizi offerti. In modo particolare, figure di esperti esterni possono divenire portatori di innovazione nelle pratiche educative rivolte a bambini e alunni nel maturare un linguaggio e una visione comuni sui bambini, i contesti e gli apprendimenti.

In secondo luogo, la contiguità fisica e/o la disponibilità ad utilizzare spazi di condivisione d'esperienze comuni prospettano linee di programmazione e intervento all'insegna della collegialità. Infatti, la coerenza di progettualità pedagogica nell'immaginare traiettorie educative da perseguire necessita di frequenti occasioni di scambio e collaborazione sistematica tra i servizi socioeducativi e le istituzioni scolastiche, finalizzati alla conoscenza reciproca, alla costruzione di una progettualità condivisa e al sincero riconoscimento professionale.

Infine, emerge l'importanza di intessere una solida alleanza con le famiglie e con le comunità di riferimento dei servizi socioeducativi e scolastici, per garantire una partecipazione attiva e responsabile di tutti gli attori sociali che gravitano intorno ai mondi dell'infanzia. In modo particolare, le famiglie devono essere riconosciute come interlocutrici fondamentali nell'immaginare traguardi educativi in *continuum* tra nido e scuola, mentre le diverse comunità necessitano di essere coinvolte fattivamente nella promozione e nella condivisione di una cultura attenta ai mondi dell'infanzia.

Bibliografia

- Bobbio A. (2020). *Pedagogia dell'infanzia*. Brescia: Morcelliana.
- Bobbio A., Grange Sergi T. (Eds.). (2011). *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Cerri R. (Ed.). (2010). *Quando il territorio fa scuola. Da un'indagine sulle pluriclassi a un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Grange Sergi T. (Ed.). (2013). *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*. Pisa: ETS.
- Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Vischi A. (2012). *Sviluppo umano e ambiente. Educazione, ricerca, vita buona*. Milano: EDUCatt.
- Zaninelli F.L. (2021). *La continuità educativa da zero a sei anni. Il sistema integrato*. Roma: Carocci.

Riferimenti legislativi

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*.

Decreto Ministeriale 22 novembre 2021, n. 334, *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*.

Decreto Ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43, recante *Adozione degli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia"*.

Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR).

United Nations, *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York 2015.

Progettazione pedagogica. Tra transizione ecologica, orientamento e territori

Simona Sandrini

*Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore
simona.sandrini@unicatt.it*

1. Transizione ecologica e orientamento

Il percorso di transizione ecologica sostenuto da numerosi documenti programmatici europei, tra cui Next Generation EU (NGEU) e il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza italiano (PNRR), interpella la pedagogia (Malavasi, 2022) perché sia capace di concorrere con il suo contributo critico ad una trasformazione della società autenticamente “emancipatoria”, grazie alla progettazione di itinerari educativi e formativi lontani dai consueti vincoli di pensiero e di azione legati all’utilità e alla funzionalità, contribuendo a rimediare al degrado ambientale a cui si è pervenuti.

Si tratta di “transitare” da un’economia estrattiva e intensiva delle risorse ambientali ad un modello socio-economico che sappia valorizzare il capitale naturale e tutelare il benessere di tutti gli esseri viventi. Nel segno di una visione sistemica, la transizione ecologica deve configurarsi come un processo di cambiamento *giusto* (ASVIS, 2022): è un appello a non scindere le innumerevoli questioni legate alle diverse dimensioni della sostenibilità – ambientale, sociale, economica ed istituzionale – contrastando le varie forme di povertà, riducendo le disuguaglianze, prediligendo un’ampia partecipazione e la valorizzazione delle diverse capacità umane. “Su di un pianeta morto non c’è lavoro” e “la risorsa primaria per la transizione ecologica e la correlata resilienza sociale, sono le competenze: per la capacità di visione, per la capacità progettuale, per la capacità gestionale” (p. 74).

Partecipazione collaborativa e aspirazione al bene comune rappresentano opportunità educative storiche da propiziare in termini di competenze ed orientamento. “Orientare significa porre l’individuo nella condizione di prendere coscienza di se, 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” (UNESCO, 1970).

La transizione ecologica sfida il polisemico costruito dell’orientamento, sia come prospettiva di progresso della società sia come scenario in cui si compie il percorso di sviluppo delle risorse umane e accentua l’aspetto relazionale di questa “categoria esistenziale”, che non può che essere protesa verso sé, gli altri e l’am-

biente di vita. “Si tratta allora di imparare a governare la transizione esercitandosi a farlo per l'intero corso della vita e nella pluralità dei contesti esperienziali, da quelli personali a quelli formativi e professionali: contesti, tutti, attraversati ormai da tempo dai “venti”, spesso impetuosi, delle repentine trasformazioni e delle permanenti transizioni, che scompaginano i sistemi e le relazioni, che introducono nuove logiche di saperi e di conoscenze, che attivano registri emotivi plurali, che richiedono e determinano repertori di competenze continuamente rivedibili e aggiornabili” (Loiodice, 2012, p. 1).

2. Coesione territoriale e progetti di orientamento

Nell'impegno per la transizione ecologica e nel sostenere vite attive che contribuiscano a un'economia sostenibile, equa e umana (Guichard, 2019), occorre fare dei temi della coesione e della diversità territoriale degli oggetti di riflessione in merito al processo educativo dell'orientamento (Mannese, 2019). Il territorio, come propone l'Enciclopedia Treccani dei Ragazzi (2006), può divenire “uno spazio pieno di senso”, una terra da coltivare e una costruzione continua per l'orientamento delle nuove generazioni. Riconoscere l'importanza della dimensione territoriale suggerisce di porre attenzione ai punti di forza specifici dei territori, al loro capitale fisico, umano e sociale nonché alle risorse naturali. La prosperità delle comunità dipende in misura crescente dalla capacità delle molteplici agenzie educative e formative, delle persone e delle imprese di avvalorare le risorse territoriali e di costruire legami con altri territori per assicurare che le risorse comuni siano valorizzate in modo coordinato, circolare e sostenibile. Come sottolineato dal Libro Verde “Fare della diversità territoriale un punto di forza”, il concetto di *coesione territoriale* getta dei ponti fra efficienza economica, coesione sociale ed equilibrio ecologico, contribuendo anche al conseguimento degli obiettivi per la crescita e l'occupazione (COM, 2008) che costituiscono, con l'inclusione sociale, una dimensione importante nell'orientamento giovanile (MIUR, 2014).

In questo quadro interpretativo, l'impegno per l'orientamento si misura con un ampio e articolato insieme di iniziative territoriali che traggano occasione formativa dal lavorare per progetti. Il progetto è un punto di vista privilegiato per comprendere la realtà di un territorio e, allo stesso tempo, per coinvolgersi in prima persona quale occasione di apprendimento. Ciò apre la strada non solo all'implementazione di conoscenze e competenze, ma a una progettualità attiva e consapevole, mentre si matura nell'orientamento, con tensione etica e socio-emozionale, uno sguardo con cui guardare alla realtà predisponendo personali possibilità di azione. Percorsi educativi fondati su progetti possono consentire di abbracciare la complessità dell'orientamento e generare direzioni di senso capaci di trasformare i sistemi valoriali dei territori stessi. Come suggerito dalla Raccomandazione europea (Consiglio Europeo, 2022), che si sofferma su come integrare i principi della transizione verde e dello sviluppo sostenibile nelle pratiche di formazione, occorre “facilitare metodi e approcci di apprendimento collaborativi,

sperimentali, orientati alla pratica e pertinenti ai contesti e alle tradizioni locali, così come sostenere attività interdisciplinari e trasversali” (p. 6).

3. Università ed ecologie educative per l'orientamento

Il dibattito sull'orientamento giovanile si sta fortemente sviluppando grazie all'investimento in “Istruzione e Ricerca” promosso dal PNRR e ai nuovi programmi ministeriali. Nell'evoluzione del concetto, si tende a favorire una chiave interpretativa formativa, per un processo “volto a facilitare la conoscenza di se, 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” (MIM, 2022, pp. 1-2).

Nella costituzione di un sistema strutturato e coordinato di interventi, il Ministero invita ad erogare moduli “condivisi, reticolari, coprogettati con il territorio” (p. 5) attraverso la costruzione di sinergie tra agenzie formative, istituzioni locali, associazioni imprenditoriali e del lavoro, volontariato, terzo settore e società civile. Ciò apre la riflessione sulle forme e sulla qualità di partecipazione delle università.

Con l'UNESCO (2023), le università possono essere soggetti attivi nella costruzione di “un nuovo contratto sociale per l'educazione”, poiché creative, innovative e impegnate a rafforzare l'educazione come bene comune, mentre sostengono il progresso della scienza e fungono da *partner* nelle loro comunità. Esse svolgono un ruolo centrale nella promozione della *ricerca educativa*, strumento chiave per progredire nella comprensione del ruolo che il futuro svolge nell'educazione di oggi, per progettare e monitorare le transizioni necessarie per “re-immaginare insieme i nostri futuri”. Possono arricchire le “ecologie educative” con esperienze e modi di conoscenza diversi, allontanando il rischio di un pensiero deficitario o di presupposti epistemici ristretti. Inoltre, possono promuovere valori come il rispetto, l'empatia, l'uguaglianza e la solidarietà, nella consapevolezza delle responsabilità civiche e ambientali delle nuove generazioni.

Sta alle Università, mentre accolgono o propongono occasioni di collaborazione territoriale, favorire con continuità la ricerca educativa sui presupposti teorici e sugli approcci metodologici individuati nei progetti di orientamento, stimolando l'innovazione sull'ampia gamma di possibilità offerte dai contesti e sugli immaginari di futuro. Lavorare alla creazione di *ecosistemi territoriali capacitanti*, in grado di esprimere con l'orientamento generatività, sostenibilità, creatività, reciprocità.

Bibliografia

- ASVIS (2022). *La transizione ecologica giusta*. Roma: ASVIS.
- COM (2008) 616, Bruxelles, 6.10.2008 - *Libro verde sulla coesione territoriale. Fare della diversità territoriale un punto di forza*.
- Consiglio Europeo (2022) 243/01, Bruxelles, 16.06.2022 - *Raccomandazione del Consiglio relativa all'apprendimento per la transizione verde e per lo sviluppo sostenibile*.
- Malvasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Guichard (2019). Quelles interventions d'accompagnement à l'orientation pour contribuer à un développement mondial, humain, équitable et durable? In D. Canzittu (Ed.), *Penser et agir l'orientation au 21^{ème} siècle: de l'élève au citoyen engagé* (pp.147-160). Villejuif (France): Editions Qui Plus Est.
- Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- MIM (2022). D.M. 328, 22.06.2022 - *Linee guida per l'orientamento*.
- MIUR (2014). 19.02.2014 - *Linee guida per l'orientamento permanente*.
- Loiodice I. (2012). Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi "schiacciare" dal cambiamento. *MeTis*, 2(1), 1-4.
- UNESCO (1970). *Raccomandazione conclusiva del congresso sul tema dell'orientamento*. Bratislava.
- UNESCO (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Brescia: La Scuola.

Quando la sostenibilità incontra il contesto scolastico. Prospettive di ricerca per una scuola aperta e verde

Giulia Schiavone

Ricercatrice - Università degli Studi di Milano-Bicocca
giulia.schiavone@unimib.it

1. Transizione ecologica e contesto scolastico

Il contributo si inserisce all'interno dell'ampio progetto di transizione ecologica previsto dal PNRR – con specifico riferimento alla Missione 4 “Istruzione e Ricerca” – e, in particolare, tematizza il contesto scuola come contesto complesso che sembra richiedere una ridefinizione delle proprie strutture, dei propri saperi e del proprio impatto culturale per poter rispondere in modo più efficace e strategico alle sfide del futuro.

A tal fine, presentiamo qui un progetto di ricerca – finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca nell'ambito del Piano Operativo Nazionale PON “Ricerca e Innovazione” 2014-2020 Asse IV – teso a promuovere, in chi quotidianamente attraversa i contesti educativi e scolastici, una consapevolezza e una competenza green (Bianchi et al., 2022), una connessione autentica e un senso di appartenenza profondo ai luoghi e all'ambiente (Amadini, 2012; Judson, 2017, 2019; Gallerani, Birbes, 2020; Mortari, 2020).

Le potenzialità dei contesti educativi e scolastici cosiddetti all'aperto sono infatti sempre più riconosciute, non solo a livello internazionale (Humberstone et al., 2015; Waller et al., 2017; MacQuarrie, 2018; Barnett, Jackson, 2019), ma anche in Italia (Malavasi, 2011, 2013; Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018; Giunti et al., 2021; Antonietti et al., 2022; Schenetti, D'Ugo, 2022), e una loro diffusione crediamo possa rappresentare un sostegno importante a un progetto di transizione ecologica che promuova nelle nuove generazioni cambiamenti sul piano ecologico, sociale ed economico.

2. Gli assi de il *Manifesto Una scuola* nella loro declinazione outdoor

Il progetto, costantemente in dialogo con il territorio e le esperienze in essere¹ – in quanto teso a una collaborazione sinergica tra mondo della ricerca e imprendi-

1 Al fine di individuare best practises e strumenti operativi, è stata individuata come realtà educativa privilegiata, presente sul territorio nazionale, *Becoming* (cfr. <https://becoming-education.com/>), in quanto azienda con una mission educativa particolarmente sensibile ai temi del green e dell'educazione all'aperto.

torialità educativa e scolastica – promuove una revisione in chiave ecologica della struttura scolastica, nella sua organicità e complessità. In questa direzione, collocandoci nel solco di una scuola che si interroga su di sé, di una scuola viva, che evolve con il contesto più ampio nel quale si inserisce e con i momenti storici che attraversa (Antonacci, Guerra, 2022) e con riferimento al framework teorico de il *Manifesto Una scuola* (Antonacci, Guerra, 2018) – mediante il quale leggere il dispositivo scolastico attraverso cinque assi pedagogici fondanti: *Incontri, Contesti, Stili, Linguaggi, Possibilità* –, il tentativo è di ripensare l’organismo scuola in una prospettiva outdoor.

Nello specifico, intendiamo concentrarci: sugli *incontri* intessuti tra i diversi attori che quotidianamente abitano la scuola – insegnanti, alunni, genitori, dirigenti, ma anche università, enti associativi, istituzioni – nelle potenzialità di relazione tra l’aula e il territorio; sui *contesti* all’aperto (Bertolino, Guerra, 2020), da quelli più prossimi a quelli più selvatici e naturali; sugli *stili* educativi nella loro ridefinizione nel momento in cui la didattica si compie oltre e fuori l’aula tradizionale (Guerra, 2015); sui *linguaggi* dei saperi disciplinari, con specifico riferimento a quelli tipici dell’educazione ecologica in dialogo con quelli più consueti nella scuola; e infine, sugli strumenti di progettazione e valutazione, intesi come *possibilità* nella loro traduzione green e outdoor.

3. Per una scuola aperta e verde

In questa cornice, il progetto di ricerca *Una scuola green e outdoor: road map per una transizione ecologica dell’educazione*, si pone l’obiettivo di pervenire a delineare delle road maps, ovvero delle linee guida, che sappiano dare il passo e la direzione verso una declinazione dell’istituzione scolastica, di ogni ordine e grado, sempre più sostenibile e aperta (Malavasi, 2003; Antonietti et al., 2022; Bianchi et al., 2022).

Se il compito dell’educazione, come ricorda Mortari (2020), è di aprire a nuovi mondi del pensare, crediamo che proprio dalla scuola sia necessario ripartire, per esercitare, sviluppare e sostenere un senso di appartenenza alla natura e al mondo. In questo senso, l’incontro dei bambini e dei ragazzi con il territorio, l’ambiente, il mondo, deve essere, in primis, “un incontro di verità” (Traversari, Porcarelli, 2023), nel quale l’outdoor si staglia come “osservatorio privilegiato sulla scuola: su ciò che fa, su ciò che non fa, su ciò che potrebbe fare” (Ivi, p. 56).

La questione in gioco, dunque, non riguarda solo il cominciare ad uscire dagli edifici ma, anzitutto, il pensarsi dentro a un altro clima, relazione e culturale, che riduca le distanze tra le esperienze di cui i bambini e i ragazzi sono portatori e i programmi che l’educazione formale propone loro (Guerra, 2015). In questa prospettiva, la dimensione dell’aperto diviene occasione privilegiata per una conoscenza diretta del mondo, non mediata da risposte precostituite o ricette preconfezionate, ma capace di coinvolgere bambini e ragazzi nella loro unicità e integralità di corpi-menti-emozioni. Proprio perché il mero spostare le proposte

educative o scolastiche dall'interno all'esterno non è di per sé garanzia di un miglioramento dell'esperienza educativa (Waters, 2017), il progetto sostiene l'importanza di avvalersi, da parte di tutti coloro che quotidianamente abitano il contesto educativo e scolastico, di un approccio esplorativo, materico-riflessivo (Guerra, 2019). Una postura questa che si esplica in un'attitudine permanente alla ricerca, in un affinamento progressivo dello sguardo, capace di interrogare la realtà, al fine di promuovere un modo di fare educazione che sappia esercitare gesti consapevoli e coltivare sguardi ecologici. Per pensare e praticare un'educazione aperta e all'aperto (Guerra, 2020), che permetta di abitare questo presente con criticità e consapevolezza, per immaginare e sostenere insieme alle giovani generazioni, altre vie, altri percorsi, altre possibilità.

Bibliografia

- Amadini M. (2012). Riappropriarsi del tempo, per abitare lo spazio urbano: quali sfide educative? *Studium Educationis*, XIII, 3, 7-17.
- Antonacci F., Guerra M. (Eds.). (2018). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci F., Guerra M. (Eds.). (2022). *Una scuola condivisa. Per una cultura della felicità!* Milano: FrancoAngeli.
- Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M. (2022). *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Barnett R., Jackson N. (Eds.). (2019). *Ecologies for Learning and Practice. Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities*. New York: Routledge.
- Bertolino F., Guerra M. (Eds.). (2020). *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022). *GreenComp - The European sustainability competence framework*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Farnè R., Bortolotti A., Terrusi M. (Eds.). (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Gallerani M., Birbes C. (Eds.). (2020). *L'abitare come progetto, cura e responsabilità. Aspetti epistemologici e progettuali*. Bergamo: Zeroseiup.
- Giunti C., Lotti P., Mosa E., Naldini M., Orlandini L., Panzavolta S., Tortoli L. et al. (Eds.). (2021). "Avanguardie educative". *Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education"*. Firenze: Indire.
- Guerra M. (Ed.). (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
- Humberstone B., Prince H., Henderson K.A. (Eds.). (2015). *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*. New York: Routledge.
- Judson G. (2017). Engaging imagination in ecological education: Practical strategies for teaching for imaginative educators. *Journal of Childhoods and Pedagogies*, 1-18.
- Judson G. (2019). Weaving ecologies for learning. In R. Barnett, N. Jackson (Eds.), *Eco-*

- logies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities* (pp. 3-14). London: Routledge.
- MacQuarrie S. (2018). Everyday teaching and outdoor learning: developing an integrated approach to support school-based provision. *Education*, 3(13), 345-361.
- Malavasi P. (Ed.). (2003). *Per abitare la terra. Un'educazione sostenibile*. Milano: EDUCatt Università Cattolica.
- Malavasi P. (Ed.). (2011). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo integrale*. Milano: EDUCatt Università Cattolica.
- Malavasi P. (2013). *Educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Schenetti M., D'Ugo R. (2022). *Didattica, natura, apprendimenti. DNA, strumento di valutazione per la qualità dell'educazione all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
- Traversari P.P., Porcarelli A. (2023). *Progettare l'Outdoor Education nella scuola secondaria. Modelli formativi ed esperienze didattiche di Scuole Outdoor in Rete: dall'Arcipelago Toscano alle Alpi*. Venezia: Marcianum Press.
- Waller T., Ärlemalm-Hagsér E., Hansen Sandseter E.B., Lee-Hammond L., Lekiesm K.S., Wyver S. (Eds.). (2017). *The Sage handbokk of outdoor play and learning*. New York: Routledge.
- Waters J. (2017). Affordance theory in outdoor play. In T. Waller, E. Ärlemalm-Hagsér, E.B. Hansen Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, S. Wyver (Eds.), *The Sage handbokk of outdoor play and learning* (pp. 40-54). London: Sage Publications.

Green jobs e green university: verso la sostenibilità

Cristiana Simonetti

*Professoressa Associata - Università degli Studi di Foggia
cristiana.simonetti@unifg.it*

1. *Green jobs: nuove professioni e nuovi professionisti green*

Parlare di lavoro verde significa fare riferimento a professioni che contribuiscono in maniera incisiva e pro-positiva a preservare (funzione di prevenzione) e rinnovare (funzione educativa, di prospettiva futura e di migliorabilità) lo sviluppo produttivo/economico/sociale/educativo del Paese, senza penalizzare ed alterare l'ambiente, anzi intervenendo a Suo favore in maniera significativa e sostenibile (*United Nations Environment Programme, 2008*).

Il *green job* punta verso un'economia più sostenibile, verso la *green economy* e costituisce un "lavoro dignitoso" che mette in evidenza e lascia emergere le potenzialità e le abilità di ciascuna persona (*Life skills, OMS 1993*), attraverso le tre aree di abilità (cognitiva, emotiva, sociale), sviluppando competenze trasversali, imprenditoriali, di comunicazione ed educative: imparare ad imparare. I lavori sono verdi quando contribuiscono a ridurre le conseguenze negative per l'ambiente, promuovendo lo sviluppo di imprese e di economie sostenibili da un punto di vista ambientale, economico e sociale (*International Labour Organization, ILO, 2014*).

Green jobs come rispetto dell'ambiente; protezione degli ecosistemi; biodiversità; ecologia dell'ambiente; riduzione delle conseguenze negative sull'ambiente e riduzione del consumo di materie prime; limitazione delle emissioni di gas e di effetto serra; riduzione della produzione dei rifiuti e dell'inquinamento; tutela e salvaguardia dei cambiamenti climatici.

Puntare sull'ambiente si configura, pertanto, come un investimento sulla persona e sulle proprie potenzialità/abilità che potrà attivare e mettere in pratica nella vita sociale ed educativa, che andrà costruendo in itinere, nel tempo, secondo una dinamica partecipativa di cittadinanza attiva, in un percorso di *lifelong education* (Santerini, 2001).

Il rovescio della medaglia, però, porta a considerare che, precedentemente all'avvio dei *green jobs*, le industrie erano originate dallo sfruttamento di fonti energetiche inquinanti e i sistemi economici erano basati sul modello: estrarre/produrre/utilizzare/smaltire. Tali comportamenti, inoltre, erano indifferenti e non attenti al preservare la natura e a rispettarla come ecosistema, ecologia

dell'ambiente e pedagogia dell'ambiente/ecopedagogia, in una visione del mondo che deve essere, invece, unitaria, sistemica, olistica ed educativa, nel pieno rispetto dell'ambiente e delle potenzialità di ciascuna persona (Iavarone, Malavasi, Orefice, Pinto Minerva, 2017).

Parlare, pertanto, di *green jobs* significa considerare l'equazione sociale: economia più sostenibilità, più ricerca, più sviluppo = *Green economy/ Green education*.

Nascono nuove professioni verdi e nuovi professionisti *green*, dove la professione, l'innovazione e la ricerca si indirizzano al rispetto dell'ambiente e dei sistemi di appartenenza. I *green jobs* nella pratica operativa dei nostri giorni, comprendono settori che vanno da quello edile per la riduzione dell'emissione del gas serra, all'informatico-ambientale, all'ingegneria e alla tecnologia per le energie rinnovabili, al settore dei trasporti (veicoli *green*), al settore tecnologico per lo sfruttamento del moto ondoso (energia delle maree), alla consulenza della sostenibilità, al settore scientifico-ambientale (*eco-designer, green designer*). I settori che interessano, pertanto, i *green jobs* sono: energetico, edile, dei trasporti, ambientale, informatico e tecnologico. I settori e le aree dei lavori verdi ed ecosostenibili, prevedono delle competenze *green* da parte degli operatori e dei professionisti *green*: competenze, pertanto, specifiche, ma anche come orientamento e propensione personale. Una sorta di anello di congiunzione tra le competenze *soft* e quelle trasversali, tra le competenze di primo e di secondo livello, tra le competenze specifiche e le attitudini più generiche di adattamento e di adattabilità all'ambiente e agli ecosistemi (Battisti, Lozzi, 2006).

Si stima che entro il 2030 avverrà la reale svolta *green*, che produrrà circa 24 milioni di nuovi posti di lavoro *green*, con un incremento di 18 milioni di posti di lavoro (ILO, 2020).

L'agenzia IRENA (*International Renewable Energy Agency*), nel 2022 ha stilato il *Renewable Energy and Jobs Annual*, nel quale sono stati presentati i dati delle persone impiegate nel settore *green* delle energie rinnovabili:

- nel 2020, 12 milioni di persone;
- nel 2050, 122 milioni di posti di lavoro.

E nel 2050, la previsione di nuovi posti di lavoro nei campi del: fotovoltaico, solare, bioenergetico, eolico, idroelettrico; nei settori: trasporti, edilizia, energia rinnovabile.

L'IRENA (2022) riscontra, attraverso ricerche e dati statistici, un incremento del settore delle energie rinnovabili come crescita annua, con un aumento del PIL dello 0,5% - 0,6% ed un aumento dell'occupabilità del 2,5% - 3% annuo.

2. *Green university*: i due profili per un futuro sostenibile

Università verde significa considerare l'edilizia universitaria e le infrastrutture a servizio degli studenti e dell'istituzione stessa.

La *green university* considera due profili della sostenibilità: da una parte l'edilizia universitaria e le infrastrutture; dall'altra gli "investimenti" dell'università nell'ambiente e verso gli studenti per formare generazioni *green*.

Il primo aspetto evidenzia l'edilizia e le istituzioni che promuovono la sostenibilità, quindi la collaborazione tra le università e le città; gli "investimenti" nell'ambiente universitario (risparmio energetico, idrico, la tutela dell'ambiente, il miglioramento degli stili di vita); favorire processi e progetti verso l'economia circolare; la *green university* come educazione al bene comune (Parricchi, 2015); l'università come comunità educante (Bobbio, Scurati, 2008; Frabboni, Scurati, 2011); l'università come spazio educante e comportamenti ambientalmente virtuosi (Calvano, 2017); considerare le aree di azione all'interno dell'università (spazi/consumi/mobilità/prevenzione).

Il secondo aspetto evidenzia, parallelamente al rispetto dell'edilizia universitaria e delle infrastrutture, gli "investimenti" dell'università sulle generazioni *green* da formare, attraverso la ricerca, i corsi di laurea, i master *green* di primo e di secondo livello. Questo aspetto considera la cultura, la ricerca, le conoscenze dell'ambiente e sull'ambiente verde che si coniugano con il futuro, lo *study-work*: una università verde per un futuro sostenibile e per abitare con saggezza e non sfruttare la "madre Terra" (Malavasi, 2003; Mortari, 1994).

Un esempio dello sviluppo pratico di tali profili verdi universitari è la Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile (RUS, 2015), promossa dalla CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane) come la prima esperienza di coordinamento e di condivisione tra tutti gli Atenei italiani impegnati sui temi della sostenibilità ambientale e della responsabilità sociale.

Le finalità principali della RUS sono:

- diffondere la cultura e le buone pratiche di sostenibilità, sia all'interno che all'esterno degli Atenei;
- promuovere gli SDGs (*Sustainable Development Goals*) e contribuire al loro raggiungimento;
- rafforzare la riconoscibilità e il valore dell'esperienza italiana a livello internazionale;
- incrementare gli impatti positivi/propositivi ambientali, etici, sociali, economici, educativi.

La Rete delle università per lo sviluppo sostenibile segue i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 (ONU, 2015). Tra essi, i più incisivi che riguardano la *green university* sono quelli che considerano la salute e il benessere (obiettivo 3); l'istruzione di qualità (obiettivo 4); il lavoro dignitoso e la crescita economica (obiettivo 8); rendere le città "insediamenti umani" inclusivi, sicuri, resilienti, sostenibili (obiettivo 11).

L'obiettivo 11.2 dell'Agenda 2030, considera i sistemi di trasporto sicuri e sostenibili e da tale obiettivo è partito uno studio targato Unifg (Università di Foggia - Dipartimento di Economia, Management e Territorio; Università di Bari - Di-

partimento di Economia e Finanza, 2021) sulla mobilità sostenibile. Tale studio “*Sustainable Mobility in Universities: The Case of the University of Foggia – Italy*” (Environments, 2021), ha raccolto informazioni mediante un questionario somministrato nel 2020 riguardante la *routine* di mobilità dei membri della comunità accademica (studenti, personale accademico, personale amministrativo) sulle scelte delle modalità di trasporto da loro utilizzate. L’obiettivo dello studio e della ricerca consisteva nell’analisi degli stili di vita corretti, sani e attivi e sulle implicazioni dell’impatto ambientale sulla persona e sulla sua mobilità sostenibile (Environments, 2021).

Un altro esempio virtuoso è stato presentato nella Giornata Nazionale del Risparmio Energetico e degli Stili di Vita Sostenibili dalle strutture dell’Università degli Studi di Foggia (M’illumino di meno – 16 Febbraio 2023), che ha attivato lo spegnimento delle luci in tutti i Dipartimenti ed in contemporanea in 5 Atenei della Puglia, dalle ore 19.00 alle ore 21.00.

La sostenibilità e la salvaguardia dell’ambiente, viene testimoniata dal 1970 ai giorni nostri, dalla Giornata Internazionale della Terra (*Earth Day* – 22 Aprile), per testimoniare come la tutela delle risorse ambientali costituisca l’elemento imprescindibile per la formazione delle nuove generazioni *green* e delle università verdi.

Futuro sostenibile e università *green*, pertanto, attraverso nuove infrastrutture e ambienti verdi, formazione e ricerca sostenibili, lavori *green*, dignitosi e rispettosi delle potenzialità di ciascuno per “investire” sulle università, sull’ambiente, sugli studenti, sulla formazione *green* della *green generation*, attraverso un processo di educazione permanente e ricorrente, nei più ampi campi dell’apprendimento e della ricerca (*lifelong education* e *lifewide learning*).

Bibliografia

- Battisti F.M., Lozzi M. (2006). *Green jobs. L’offerta lavorativa nello sviluppo sostenibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Bobbio A., Scurati C. (2008). *Ricerca pedagogica e innovazione educativa*. Roma: Armando.
- Calvano G. (2017). *Educare per lo sviluppo sostenibile. L’impegno degli atenei italiani*. Roma: Aracne.
- Cappelletti G.M., Grilli L., Russo C., Santoro D. (2021). Sustainable Mobility in Universities: The Case of the University of Foggia – Italy. *Environments*, 8(6), 57.
- Frabboni F., Scurati C. (2011). *Dialogo su una scuola possibile*. Firenze: Giunti.
- Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F. (Eds.). (2017). *Pedagogia dell’ambiente. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi P. (Ed.). (2003). *Per abitare la Terra. Un’educazione sostenibile*. Milano: ISU-Università Cattolica Milano.
- Mortari L. (1994). *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell’educazione ecologica*. Milano: Franco Angeli.
- Parricchi M. (2015). *Educazione al consumo. Per una pedagogia del benessere*. Milano: FrancoAngeli.

- Santerini M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- United Nations Environment Programme, (20-22 February 2008). *Report of the Governing Council 10th special session*. Europe: UNEP.

Sitografia

- Rete delle Università Sostenibili (RUS) (2015). <https://reterus.it>.
- Agenda 2030 ONU (2015). <https://unric.org>.
- Environments* (2021). <https://doi.org/10.3390/environments8060057>.
- International Labour Organization (ILO) (2014). <https://www.ilo.org>.
- International Renewable Energy Agency (IRENA) (2022). <https://www.irena.org>.
- Life skills OMS (1993). www.lifeskills.it.
- M'illumino di meno (2023). <https://mag.unifg.it/it/uniti-capire-i-cinque-atenei-della-puglia-insieme-il-risparmio-energetico>.
- Rete delle Università Sostenibili (RUS) (2015). <https://reterus.it>.

Fenomeno dei Neet e mondo del lavoro: prospettive educative di transizione ecologica

Orietta Vacchelli

Ricercatrice - Università eCampus
orietta.vacchelli@unicampus.it

1. Introduzione. Dati sul fenomeno Neet

La questione da cui prende avvio la presente riflessione pone a tema il rapporto tra giovani in condizione di NEET e la progettazione di significativi spazi educativi, in particolare di contesti d'impresa, in un orientamento volto a riconoscere la forte valenza educativa che può essere attribuita alle pratiche di lavoro.

La complessità del “fenomeno NEET” (*Not in education, employment or training*) nella sua varietà necessita di essere affrontata a partire dall'analisi dei piani formativi delle realtà scolastiche, nelle connessioni e raccordi con i contesti imprenditoriali.

Dall'analisi dei dati Istat del luglio 2021, si rileva che in Italia più di due milioni di giovani, di età compresa tra i 15 e i 29 anni, si trovano nella condizione di non frequentare percorsi di formazione e di non essere occupati in impieghi lavorativi; una situazione questa molto preoccupante se si considera anche il fatto che l'Italia ha il più alto numero, con una media percentuale molto al di sopra di quella europea, secondo quanto monitorato da Eurostat in relazione all'anno 2020. Questa condizione giovanile, in generale, racchiude molte tipologie di situazioni, talune delle quali possono essere correlate anche con la dispersione scolastica.

Nel Rapporto SDGs 2022, “Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia” elaborato da Istat (2022), la percentuale relativa alla dispersione scolastica nel 2021 ha registrato una leggera flessione rispetto all'anno precedente (12,7%) mantenendo, tuttavia, livelli sempre elevati. Tutto ciò si verifica pur sottolineando che da oltre vent'anni l'Unione Europea promuove iniziative di contrasto a tale fenomeno sociale, molto diffuso non solo nel nostro Paese ma anche su scala internazionale.

Con la definizione di “dispersione scolastica” si identifica, di fatto, una serie di elementi molto articolati e pluridimensionali, non sempre di facile monitoraggio, che nell'ambito dei percorsi scolastici si manifestano con frequenze irregolari, interruzioni, ripetenze ed abbandoni da parte di allievi. Per misurare tale fenomeno, l'indicatore primario di riferimento consiste nella “percentuale di giovani tra i 18 e i 24 anni che, a causa del precoce abbandono del percorso formativo, non hanno ottenuto né una qualifica professionale né un diploma di scuola se-

condaria di II grado, fermandosi nella maggior parte dei casi al titolo di licenza media” (Triani, 2015, p. 3).

In aggiunta, come confermato dal Rapporto Asvis (2021, pp. 128-130) in relazione al IV goal dell’Agenda Onu 2030 per lo sviluppo sostenibile “Fornire un’istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti”, si può constatare un altro elemento significativo riguardante il considerevole aumento della percentuale di studenti che al termine del loro percorso di studi non possiedono le competenze richieste, sia nei termini cognitivi, sia in quelli socio-emotivi. Un’ulteriore analisi dei dati di tale Rapporto consente anche di rilevare come si siano accentuate talune criticità che già erano presenti nel periodo pre-pandemico all’interno del sistema scolastico nazionale, in particolare per quanto riguarda i divari e le disuguaglianze sociali, territoriali e di genere, e la riduzione degli apprendimenti e di socialità.

Proseguendo nella riflessione, è necessario anche approfondire taluni aspetti della problematica inerente alla dispersione scolastica implicita, ovvero a quelle situazioni in cui si trovano quei giovani che, pur avendo concluso il loro percorso di studi, possiedono livelli di padronanza delle competenze di base e fragilità negli apprendimenti non molto diversi da coloro che hanno abbandonato la scuola, rimanendo, quindi anch’essi, ad alto rischio di esclusione sociale e con un possibile ingresso nella condizione di NEET.

Non a caso, si registra, sempre nel Rapporto SDGs 2022, che nell’anno scolastico 2021/2022 la dispersione scolastica implicita riguarda una percentuale del 9,7% di studenti al termine della scuola secondaria di secondo grado, in aumento rispetto all’anno scolastico 2018/2019. Tuttavia, è da considerare anche che simili processi potrebbero essere rilevati e divenire oggetto di analisi già nei gradi scolastici precedenti, consentendo di avviare, in tal modo, interventi di prevenzione ed evitando, quindi, il mancato raggiungimento dei necessari livelli di preparazione con tutte le implicanze e conseguenze nello sviluppo integrale dello studente (Istat, 2022, pp. 65-66).

2. Competenze e *soft skills* nei contesti di lavoro

Nell’intenzionalità riflessiva di immaginare quale cambiamento sia possibile per la scuola oggi, si valuta necessario prendere in considerazione anche ciò che i giovani pensano circa la propria vita quotidiana e il proprio futuro. A tal riguardo sono significative alcune considerazioni di giovani studenti che si “sentono lasciati soli” o che ormai “non ci credono più”, neanche nella formazione scolastica.

Così afferma Francesca, 18 anni di Torino:

Durante la pandemia, ci siamo ritrovati sulla stessa barca, ma invece di remare nella stessa direzione, presi dal panico abbiamo tutti remato a caso. Per la nostra generazione non c’è stato un comandante, un leader che ci dicesse: “Ragazzi, spingete tutti di qua”. Ci siamo sentiti soli, ma non ne ab-

biamo fatto uno strumento di forza, anzi, siamo andati nel panico, ci siamo arenati e le onde ci hanno travolti (Benadì, 2021, p. 40).

O ancora Esmeralda, 16 anni di Perugia:

Alle volte penso che noi giovani siamo etichettati come superficiali, come se non ci importasse di quello che accade tutti i giorni. Secondo me invece siamo proprio noi che stiamo lì a pensarci più di tutti, perché abbiamo davanti un futuro che ci spaventa. Io ho 16 anni e delle volte penso: “Se avrò dei figli, come vivranno?”, e dopo un po’ non sono neanche sicura di volerli avere, perché non so davvero in che mondo potranno vivere (p. 33).

Ma come cambiare simili tendenze di insoddisfazione e di mancanza di solidi riferimenti, testimoniate da un così elevato tasso di giovani in condizione di NEET, di giovani “in panchina”? Come promuovere un cambiamento trasformativo affinché essi, invece, possano divenire protagonisti attivi, a scuola e nel mondo del lavoro, capaci di partecipare fattivamente insieme alla realizzazione di comunità, solidali e sostenibili?

A partire da quanto il *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* intende promuovere – in linea con gli obiettivi dell’*Agenda ONU 2030* – si mira ad offrire talune coordinate interpretative per saper ridefinire, in primo luogo, competenze e *skills* tra processi d’innovazione e *green jobs*, nell’implementazione del raccordo tra percorsi scolastici e richieste formative dagli ambienti di lavoro.

Una prima istanza consiste nel fatto che l’occupazione lavorativa riveste una posizione di rilievo nella percezione del grado di soddisfazione personale. Sebbene essa non esaurisca il senso pieno dell’inclusione sociale, ne rappresenta certamente un aspetto significativo, in rapporto alle grandi trasformazioni che caratterizzano il mondo del lavoro oggi su scala globale. Si riconosce, a tal proposito, quanto il lavoro rappresenti un’occasione importante a fondamento del personale progetto di vita, costituendo un momento altamente rilevante per l’identità e la relazione. Di fatto, esso non ha da essere inteso come esclusivo conseguimento del *benessere materiale*. Per tale motivo, l’idea stessa di lavoro necessita di una riflessione inerente al legame esistente tra la pratica lavorativa e il progetto di vita personale.

Alla base dei *processi di formazione al lavoro* e di *organizzazione del lavoro* è necessario porre la centralità della persona. Occorre riconsiderare l’attività lavorativa nei suoi aspetti di promozione *personale* nel rapporto tra lavoro e progetto di vita, *familiare* nel rapporto tra lavoro e progetto relazionale e *sociale* nel rapporto tra lavoro e modello di civiltà (Pati, 2007).

Innanzitutto, la formazione al lavoro non va intesa come semplice addestramento all’utilizzo di tecniche e strumenti, bensì è da concepire come apprendimento ed implementazione di competenze e *soft skills* nel rispetto di regole comportamentali necessarie allo svolgimento dei compiti lavorativi e nel rispetto di sé e degli altri. In altri termini, per implementare le proprie competenze occorre saper

spostare l'attenzione da un saper fare abbastanza legato a capacità di esecuzione di procedure e di schemi d'azione prestabiliti a un *saper agire*, cioè alla capacità di dare senso, di interpretare la situazione da affrontare in maniera valida, nel *saper prendere le decisioni* in maniera pertinente, nel *saper progettare e portare a termine* in modo efficace azioni che rispondano effettivamente alla situazione in oggetto. In tutto questo entra in gioco un 'saper volere' che coinvolge significati, motivazione e volizione del soggetto (Pelley, 2001, pp. 781-782).

In maniera altrettanto significativa vanno intese anche le *soft skills*. Infatti, come sostiene Vischi (2020),

se le abilità tecniche sono importanti nel mondo del lavoro, lo sono ancora di più, e ricercate con sempre maggiore attenzione da parte delle imprese, le abilità trasversali come la capacità di lavorare in team, di risolvere problemi e di pensare in modo creativo (p. 71).

L'altro aspetto da considerare è relativo all'organizzazione dell'attività lavorativa, che ha da essere concepita in modo che possa conciliare prosperità e ben-essere della persona. Da semplice *esecutore* di pratiche lavorative, la persona può divenire *agente attivo*, capace di rigenerare le proprie competenze professionali nelle dinamiche della vita lavorativa.

Ma in tale riflessione, primariamente, non si può non considerare la valorizzazione del capitale umano e il prendersi cura delle relazioni educative che rivestono una spiccata rilevanza euristica per una transizione culturale ed ecologica all'altezza di saper generare un nuovo "*welfare* universalistico di prossimità" (Fiorucci, 2022, p. XI), specialmente con le realtà giovanili, e di contrastare quindi perdita di progettualità esistenziale e di investimento verso il futuro, anche professionale.

Un tale indirizzo non cela la significatività di saper ascoltare le richieste e le attese dei più giovani, riconoscendo l'urgenza di saper tracciare possibili direzioni di senso.

Bibliografia

- Alessandrini G. (Ed.). (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (2021). *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*. Roma.
- Amadini M., Cadei L., Malavasi P., Simeone D. (Eds.). (2022). *Parole per educare*. Vol. I. Milano: Vita e Pensiero.
- Benadi M.D. (2021). *A un metro dal futuro. Speranze e paure di una gioventù sospesa*. Torino: Gruppo Abele.
- Bruzzone D. (2016). *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Istat (2022). *Rapporto SDGs 2022. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*.

- Roma. In <https://www.istat.it/storage/rapporti-tematici/sdgs/2022/Rapporto-SDGs-2022.pdf> [ultima consultazione 14 aprile 2023].
- Fiorucci M. (2022). Prefazione. In P. Malavasi, *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pati L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey M. (2001). La formazione dei formatori e la qualità dell'educazione. Processi formativi per competenze e dimensione spirituale della formazione. *Orientamenti pedagogici*, 48, 781-792.
- Triani P. (2015). Un progetto sperimentale per il successo scolastico. Il senso, le finalità, la struttura. In P. Triani, E. Ripamonti, A. Pozzi (Eds.), *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vischi A. (2020). *Educarci nel lavoro. Questioni emblematiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Formazione e riflessione pedagogica per la figura traguardo del medico. Tra *soft skills*, umanizzazione e personalizzazione della medicina

Elisa Zane

Assegnista di ricerca - Università Cattolica del Sacro Cuore
elisa.zane@unicatt.it

Il contributo della pedagogia al “*prendersi cura*” non è ravvisabile solo all’interno di processi riflessivi, ma anche attraverso le pratiche formative coniugando saperi e prassi. In un orizzonte sociale che tende a separare e allontanare la malattia dal quotidiano, si diffondono modelli formativi che prediligono la trasmissione di saperi tecnico-operativi, necessari ma non sufficienti per educare alle figure traguardo della cura. La domanda che viene rivolta alla formazione è quindi quella di progettare processi formativi sensibili all’incontro dell’altro nella relazione tra medico e paziente.

1. Pedagogia e medicina in dialogo verso la comunicazione educativa

L’umanizzazione dei processi di cura passa attraverso il riconoscimento dell’umanità caratterizzante il medico stesso, tale orizzonte di senso costituisce un valore aggiunto che non deve essere lasciato al caso. Ri-orientare i servizi di cura sanitaria avvalendosi anche della ricerca pedagogica si configura come un processo caratterizzato da tempi e modi di pratiche formative e riflessive. La riflessione pedagogica si interroga su come può coadiuvare i professionisti della cura nell’affrontare le sfide della relazione alla luce dell’ecologia integrale in un contesto tecnologico in continua innovazione. Medicina e pedagogia, sul piano riflessivo, condividono il medesimo “oggetto”/soggetto di ricerca. Il loro dialogo prosegue anche in una faticosa cooperazione al fine di favorire il ben-essere e la qualità di vita soggettivamente percepita della persona-paziente. Tale approccio integrale alla persona in cura si realizza mediante la ricerca di un equilibrio di fattori fisici, sociali, identitari. Il contributo che la riflessione pedagogica può portare alla medicina può riassumersi in due aspetti legati fra loro: gli orientamenti etici frutto di riflessione e le azioni formative che generano buone prassi progettuali. A fondamento della riflessione sul rapporto fra scienze mediche e pedagogiche è necessario porre come basi ontologiche le riflessioni sugli assunti di persona, di relazione, di comunicazione e di formazione. Riflettere sull’apporto che la pedagogia può portare alla pratica medica chiama in causa la relazione con l’altro da sé come un *asset* ineludibile sul quale ponderare per comprendere la domanda di cura che il paziente porta con sé. La relazione con l’altro rappresenta un tassello fondamentale per la costruzione

dell'identità dell'individuo. Questa si realizza tra un "io" e un "tu", nell'apertura cioè del soggetto all'alterità (Buber, 1923/1991). Mediante lo strumento della narrazione, la comunicazione può divenire autenticamente generativa di buone prassi. L'altro da sé in contesti di cura si configura come un soggetto che può beneficiare di un approccio comunicativo eticamente orientato. Nello specifico, indagare la relazione medico-paziente chiama in causa una profonda domanda di senso e di cura che necessita di essere letta e compresa.

2. Buone prassi per l'umanizzazione della medicina

In quest'ottica di dialogo tra discipline e professionalità diverse, si collocano alcune buone prassi esperite all'interno del Centro di Radioterapia Gemelli ART del Policlinico Agostino Gemelli, con lo scopo di personalizzare ed umanizzare la medicina mediante la costruzione di azioni replicabili che ponessero la persona-paziente al centro.

Arte e bellezza possono diventare *habitat* in grado di migliorare l'esperienza di cura del paziente, riducendo i vissuti negativi e migliorando l'approccio emotivo-relazionale al percorso di cura. Un ambiente ospedaliero eticamente orientato al bello rappresenta un'occasione per generare benessere e mitigare, non solo le ferite fisiche, della persona-paziente. Il potere lenitivo della bellezza non è solo quello dell'arte ma è anche quello della parola accogliente, di una narrazione dei vissuti in chiave formativa. Quest'ultima rappresenta un'opportunità mediante la quale la persona-paziente entra in relazione e al contempo ristrutturata il proprio sé, sentendosi realmente al centro del proprio percorso di cura: "La memoria e il ricordo richiamano il senso della nostra identità che, proprio, attraverso le dimensioni autobiografiche tratteggia la nostra storia" (Boffo, 2022, p. 29). Progetti di *legacy* e narrazione rappresentano opportunità mediante le quali la persona-paziente entra in relazione e al contempo ristrutturata il proprio sé, sentendosi realmente al centro del proprio percorso di cura. Decidere di strutturare la propria carta dei servizi come uno strumento di esplicitazione della propria *mission* del servizio può costituire prassi di umanizzazione se orientata all'ecologia integrale. Mettere a sistema i servizi, comunicarli efficacemente a favore della persona-paziente e valutare la qualità percepita in chiave umana rappresentano buone prassi che a vario titolo possono essere replicate nel tempo ed esportate. La pedagogia, attraverso la strutturazione di processi formativi innovativi e orientati alla riflessione, può rappresentare uno strumento di accompagnamento alla tecnologia per guidare le future generazioni di medici ad integrare i molteplici strumenti, tecnologici e educativi, per poter meglio rispondere alla domanda di cura del paziente. Un rinnovato sguardo di efficacia terapeutica congiunta alla qualità del rapporto medico-paziente e fondata sulla stessa idea di persona in cura, che legittimamente si può avvicinare al concetto della promessa pedagogica, della persona di cui aver cura.

3. Formare all'umanizzazione: una proposta educativa

Formare il medico a riconoscere i propri e gli altrui aspetti etico-morali consente di rispondere all'esigenza di un confronto reale con le complesse situazioni umane che coloro i quali operano nei contesti di cura debbono affrontare nei rapporti professionali quotidiani. Parlare di pedagogia e sostenibilità della relazione di cura coinvolge la figura traguardo del medico specialista con l'obiettivo di fornire ai medici specializzandi strumenti di accompagnamento pedagogico e riflessione educativa. "A partire dai documenti più generali, fino ai codici etici delle singole aziende ospedaliere, la formazione per una medicina umanizzata passa anche attraverso un confronto vivo e 'sentito' tra cognizioni scientifiche e convinzioni personali, tra saperi e valori, nelle dinamiche formative e trasformative dell'esistenza e della storia professionale" (Righettini, 2022, p. 245). Il presente contributo ha lo scopo di tracciare, senza pretesa di esaustività, un'ipotesi di percorso formativo pensato per figure professionali sanitarie capaci di coniugare una preparazione tecnico-scientifica con una valorizzazione integrale della persona. L'ipotesi progettuale è un percorso formativo post-laurea incentrato sui temi dell'umanizzazione della medicina e delle cure, mediante il coinvolgimento di temi quali: reti di comunicazione, sollievo e sostenibilità. Il corso ha lo scopo di rispondere alle richieste del territorio per formare figure professionali capaci di coniugare una preparazione tecnico-scientifica con una valorizzazione integrale della persona.

Si configurano quindi come obiettivi l'offrire una serie di strumenti operativi professionalizzanti, utili e spendibili per tutti i soggetti coinvolti nel mondo ospedaliero a vario titolo, fornendo al contempo una preparazione scientificamente rigorosa sugli aspetti e sui bisogni etici, relazionali, educativi, sociali, culturali, psicologici, estetici e spirituali che necessariamente entrano in gioco nei contesti sanitari. Le prassi formative divengono "territorio" riflessivo di confronto con le complesse situazioni umane che coloro che operano nel contesto di cura debbono affrontare nel rapporto quotidiano con le persone-pazienti. Parte della proposta educativa è anche la diffusione di una cultura del sollievo, attenta alla promozione del valore dell'integralità della persona, nelle situazioni di malattia, dolore e accompagnamento al fine vita.

Il prodotto formativo è rivolto a tutti coloro che operano nell'ambito della salute umana, interessati ad implementare le proprie competenze relazionali, empatiche ed etico-educative, fondamentali nel rapporto con il paziente, siano esse medici, infermieri, personale sanitario, psicologi ed educatori, tecnici e volontari, giornalisti e professionisti della comunicazione. Un percorso formativo che mira a dare risalto alle buone prassi esistenti fornendo ai professionisti della comunicazione un'opportunità di confronto con le eccellenze sanitarie e assistenziali del territorio.

Bibliografia

- Anelli F., Cesario A., D'Oria M., Giuliadori C., Scambia G. (Eds.). (2021). *Persona e Medicina. Sinergie sistemiche per la Medicina Personalizzata*. Roma: FrancoAngeli.
- Birbes C. (2012). *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*. Milano: Vita e Pensiero.
- Boffo V. (2022). La cura della formazione e la relazione educativa. In V. Boffo (Ed.), *La scuola in ospedale. Tirocinio e formazione degli insegnanti* (pp.19-36). Firenze: Editpress.
- Buber M. (1923). *Ich und Du*. Leipzig: Insel-Verlag (trad. it. *L'io e il tu, IRSeF*, Bonomi, Pavia, 1991).
- Charon R. (2006). *Narrative Medicine: Honoring the Stories of Illness*. New York: Oxford University Press (trad. it. *Medicina narrativa*, Raffaello Cortina, Milano, 2019).
- Malavasi P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (1998). *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricœur*. Brescia: La Scuola.
- Righettini C. (2022). *Formazione e umanizzazione della medicina e delle cure. Una riflessione pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zane E. (2021). *Tra riflessione pedagogica e comunicazione per i servizi integrati alla persona-paziente. Il caso emblematico del Centro Radioterapico Gemelli ART*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Sessioni Parallele

Sessione N

Salute, sicurezza, professioni educative e formative.

Persone, cooperazione, cura

Relazione introduttiva

Francesco Casolo

Interventi

Valeria Agosti, Antonio Borgogni

Chiara Bellotti

Natascia Bobbo, Marisa Musaio

Micaela Castiglioni

Monica Crotti

Rosita Deluigi

Simone Digennaro

Luca Ferrari

Simona Ferrari, Serena Triacca

Valerio Ferro Allodola

Patrizia Garista

Giovanni Moretti, Arianna Morini

Emiliane Rubat du M rac, Michela Schenetti

Lucia Zannini

Relazione introduttiva

Salute attiva, cura e benessere

Francesco Casolo

Professore Ordinario - Università Cattolica del Sacro Cuore
francesco.casolo@unicatt.it

1. Premessa

Nel corso degli ultimi venti anni per l'Organizzazione Mondiale della Sanità il concetto di salute ha subito un processo di ri-semantizzazione che oggi include i concetti di benessere e di auto-realizzazione della persona. A partire dalla dichiarazione di Ottawa del 1986 la promozione della salute è il processo che mette in grado le persone di aumentare il controllo sulla propria salute e di migliorarla. Per raggiungere uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, un individuo o un gruppo deve essere capace di identificare e realizzare le proprie aspirazioni, di soddisfare i propri bisogni, di cambiare l'ambiente circostante o di farvi fronte. La salute è quindi vista come una risorsa per la vita quotidiana, non è l'obiettivo del vivere. La salute è un concetto positivo che valorizza le risorse personali e sociali, come pure le capacità fisiche. Quindi la promozione della salute non è una responsabilità esclusiva del settore sanitario, ma va al di là degli stili di vita e punta al benessere (Carta di Ottawa, 1986). Educare alla salute significa rendere le persone consapevoli delle conseguenze dei comportamenti influenti sulla salute. In questo contesto il concetto di salute va inteso non viene più inteso in modo limitato e passivo (salute uguale a semplice assenza di malattia) ma in senso attivo (non solo assenza di malattia ma anche processo consapevole di arricchimento e di valorizzazione della persona attraverso stili di vita che puntano alla propria cura e al proprio benessere).

2. Scuola come contesto di promozione della salute

La scuola è un ambiente privilegiato per la realizzazione di interventi educativi e di promozione della salute in quanto unico ambiente, insieme alle ASL, ad avere attribuiti per legge compiti di educazione alla salute. *“L'obiettivo da raggiungere è quello di promuovere uno stile di vita sano e di fornire ai più giovani quelle abilità per la vita (life skills) che consentano ai ragazzi di affrontare le varie scelte per la salute con le adeguate conoscenze e le opportune motivazioni, e non solo influenzati dal parere dei coetanei, dagli stimoli della pubblicità palese e occulta o da condizionamenti casuali”* (Valagussa et al., 2004). Per questo fine è necessario un progetto educativo

per la salute all'interno del curriculum scolastico e dichiarato nel piano di offerta formativa. In quest'ottica la scuola viene sempre più vista come sede potenziale potenziamento individuale per la promozione della salute. Nel nuovo contesto normativo e pedagogico dell'autonomia, il sistema scolastico viene ad essere concepito come sistema aperto capace di progettare autonomamente, dinamicamente e di creare reti e relazioni fra le parti: insegnanti, alunni, genitori, agenzie formative e territorio. Ciò implica una costante negoziazione fra le diverse culture ciascuna delle quali, nel confronto, trova spazio di affermazione e diventa, essa stessa, risorsa ed arricchimento per gli altri. La promozione della salute può avvenire attraverso le ormai note "life skills" che sono abilità psico-socio-affettive e come tali coinvolgono pienamente la corporeità e l'apprendimento in situazione tipico dell'educazione attraverso il movimento. Il concetto alla base delle life skills definite dall'OMS in materia di salute è relativo al concetto di salute intesa come sviluppo delle potenzialità umane (OMS, 1993) volte alla cura e al benessere della persona. Quest'ultimo concetto oggi arriva a coincidere con quello di "salute attiva" che dipende da un insieme di componenti ove l'acquisizione delle life-skills e l'abitudine ad una pratica motoria giornaliera sembrano essere le più determinanti.

Questi gli obiettivi concreti verso i quali la scuola e gli altri enti educativi del territorio come la famiglia e le associazioni dovrebbero dirigere le loro strategie politiche e educative non tanto per imporre ma per indurre scelte autoconsapevoli di salute attiva:

- *Diffondere cultura del movimento.* Oggi la cultura della persona deve ricomprendere anche la cultura del movimento in quanto per l'uomo di oggi, come in nessun altro momento della storia, si impone una gestione intelligente del proprio corpo utile al benessere fisico e mentale.
- *Trasformare l'ambiente* per portare l'attuale ambiente urbano e extraurbano da inadatto e poco favorevole alla pratica motoria ad un ambiente, dedicato e protetto, che favorisca e promuova modalità attive di spostamento come ad esempio i percorsi ciclo-pedonali (protetti e separati dalle carreggiate degli autoveicoli) sui quali è possibile camminare, pattinare, andare in bicicletta o in monopattino.
- *Votare per scelte di politiche efficaci* per le attività motorie a livello nazionale, regionale e locale.
- *Ri-orientare i servizi e i finanziamenti per dare priorità all'attività fisica.* È l'ultimo significativo passaggio della Carta che ci invita nei differenti ambiti quali l'istruzione, i trasporti, la pianificazione della mobilità, l'urbanistica, i luoghi di lavoro, la sanità, lo sport a prendere iniziative a favore dell'attività motoria e sportiva per il miglioramento della salute nell'uomo di tutte le età (Carta di Toronto, 2010).

Salute attiva oggi vuol piena consapevolezza di tutti i fattori che portano l'uomo a stare e sentirsi bene; la scelta di svolgere attività di movimento ci aiuta in modo determinante a ottenere questa condizione.

3. La cura di sé e il benessere

L'assenza o l'insufficienza di attività motorie provocano ripercussioni negative su tutto l'organismo e sulla personalità e due famosi studiosi hanno coniato il termine "cenestesi individuale" per indicare quella condizione di benessere derivante dall'equilibrio tra attività della mente o intellettuale e attività motoria (Enrile, Invernici, 1977). Lo stare bene, in realtà, potrebbe provenirci dalla soddisfazione di alcuni nostri bisogni e dall'auto-realizzazione personale, condizione ottimale per essere creativi e soddisfatti (Maslow, 1992). Nella "piramide dei bisogni" di Maslow possiamo ritrovare sia quelli che vengono implicitamente soddisfatti da una vita attiva e di movimento (attività, manipolazione, aria, acqua, temperatura) sia quelli che, attraverso le esperienze motorie portano alla formazione del carattere, alla stima e alla auto-realizzazione personale. Ultimamente il concetto di benessere viene integrato e parzialmente sostituito dal concetto di "wellness" (sintesi di well-being e fitness) ossia quello stile di vita attento ad una alimentazione di qualità e controllata unita a un buono stato di forma fisica che ci fa star bene. Approfondendo tale concetto, coniato e utilizzato da Hettler (1976) il wellness dovrebbe orientarsi verso lo sviluppo e la acquisizione di sei mete-componenti tutte indispensabili:

1. benessere intellettuale; la stimolazione mentale e l'arricchimento intellettuale sono alla base di una mente sana e creativa;
2. benessere morale e spirituale: per dare scopo e significati all'esistenza umana, alla grandezza della natura e a chi l'ha creata;
3. benessere fisico-motorio; inteso come equilibrio tra attività fisica e alimentazione ma anche come scelta consapevole di utilizzare il movimento umano come parte connotativa e costituente della nostra vita;
4. benessere professionale inteso come ricerca della soddisfazione in ambito lavorativo e capacità di gestione del delicato equilibrio tra tempo lavorativo e tempo libero;
5. benessere sociale. Unitamente a Hettler, H. Gardner aveva individuato nell'intelligenza inter-personale la capacità di gestire relazioni efficaci, positive e gratificanti con coniuge, figli, amici, colleghi (Gardner, 1987);
6. benessere emozionale. Consiste nella capacità di gestione delle proprie emozioni, sentimenti. In questo contesto lo studioso di riferimento è D. Goleman che ci propone di imparare a e a gestire tutte le manifestazioni corporee che compaiono in modo spontaneo (rossore, tremore, aumento delle pulsazioni cardiache) e che denotano la presenza più o meno accentuata di un determinato stato emotivo (Goleman, 1996).

Il modello di Hettler è stato successivamente ripreso e meglio definito da un gruppo di ricercatori americani che, con la loro "Wheel of wellness" o "Ruota del wellness", lo hanno modificato e supportato da una base significativa di studi scientifici (Myers et al., 2000).

Secondo questo modello il wellness è stato definito come “un modo di vivere orientato verso la salute ottimale e il benessere in cui corpo, mente e anima sono integrati nella persona per vivere nel modo più pieno secondo la propria natura e nella collettività”.

Ci avviammo alla conclusione di questa dissertazione sottolineando come gran parte delle dimensioni del benessere, anche quelle non direttamente collegabili alla fisicità, trovano nell'attività motoria e sportiva una vera e propria palestra di allenamento efficace e a basso costo e ciò è praticamente riscontrabile e dimostrabile per tutte le età dell'intero arco di vita.

Bibliografia

Testi

- Enrile E., Invernici A. (1977). *I principi fondamentali dell'educazione fisica*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Gardner H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Hettler B. (1976). *The six dimension of wellness model*. National Wellness Institute (NWI – USA).
- Maslow A.H. (1992), *Motivazione e personalità*. Roma: Armando (ed. orig. 1954).
- Myers J.E., Witmer M., Sweeney T.J. (2000). The Wheel of Wellness Counseling for Wellness: A Holistic Model for Treatment Planning. *Journal of Counseling & Development*, 78.
- Valagussa F., Valagussa L. (2004). Cardiologia di comunità e promozione della salute con la scuola. *Italian Heart Journal*, 5 (10 Suppl. 8), 3S-5S.

Documenti

- Carta di Ottawa (1986). *1° Conferenza Internazionale sulla promozione della salute*. Ontario, Canada.
- Carta di Toronto per l'attività fisica (2010).
- Organizzazione Mondiale della Sanità (1993). *Life Skills education in school*.

I contesti e la formazione nelle attività motorie e sportive

Valeria Agosti

Professoressa Associata - Università degli Studi di Bergamo
valeria.agosti@unibg.it

Antonio Borgogni

Professore Associato - Università degli Studi di Bergamo
antonio.borgogni@unibg.it

1. Il contesto in cambiamento tra normative e professionalità

Negli ultimi anni il mondo delle attività motorie e sportive è oggetto di profondi cambiamenti legislativi che, in divenire, hanno avuto profonde ricadute sull'organizzazione dei contesti che lo riguardano a partire, in particolare, dalla Legge 08 agosto 2019, n. 86, la c.d. Riforma dello Sport. Questa, con l'intento di "disciplinare il carattere sociale e preventivo-sanitario dell'attività sportiva, quale strumento di miglioramento della qualità della vita e della salute, nonché quale mezzo di educazione e di sviluppo sociale" (art. 5, comma a, Capo II), è stata perfezionata dal successivo D.Leg. del 28 febbraio 2021, n. 36 che, tra l'altro, all'art. 41, capo III, individua e definisce il profilo di nuove figure professionali, ciascuna riconducibile ad un percorso di studi in scienze motorie e sportive: il *Chinesiologo di base* (laurea triennale L-22); il *Chinesiologo sportivo* (classe delle lauree magistrali in scienze e tecniche dello sport, LM-68), il *Manager dello sport* (classe delle lauree magistrali in organizzazione e gestione dei servizi per lo sport e le attività motorie LM-47); il *Chinesiologo delle attività motorie preventive ed adattate* (classe delle lauree magistrali in scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattate, LM-67). Va da sé che il riordino dei contesti passa inderogabilmente per un riordino delle professionalità che in questi contesti operano, e il D.Leg. 36/2021 è puntuale nell'esprimere una chiara necessità di tenere insieme profili professionali e formazione universitaria. Infatti, da un'analisi più attenta emerge in prima istanza la volontà del D.Leg. 36/2021 di distanziare i contesti sportivi (palestre della salute) dal contesto sanitario, così come invece precedentemente enunciato negli intenti della L. 86/2019, e di valorizzare il riconoscimento di un "valore culturale, educativo e sociale dell'attività sportiva, quale strumento di miglioramento della qualità della vita e di tutela della salute, nonché quale mezzo di coesione territoriale" (art. 3, comma 2a), valore espresso anche nell'enunciato del successivo comma 2i, che riferisce l'obiettivo di "valorizzare la formazione dei lavoratori sportivi, in particolare dei giovani atleti, al fine di garantire loro una crescita non solo sportiva, ma anche culturale ed educativa [...]".

Il cambiamento dei contesti sportivi sembra così essere fortemente collocato in una dimensione bio-psico-sociale, dove l'orientamento educativo è costruito

fondamentale e onnicomprensivo. Purtroppo lo stesso decreto, nel dichiarare le professioni sportive (art. 41), riconduce al solo *Chinesiologo di base* una specifica relazione con il valore educativo delle attività motorie e sportive, riservandogli “la conduzione, gestione e valutazione di attività motorie individuali e di gruppo a carattere compensativo, educativo, ludico-ricreativo e sportivo finalizzate al mantenimento ed al recupero delle migliori condizioni di benessere fisico nelle varie fasce di età attraverso la promozione di stili di vita attivi”; null’altro è definito in riferimento alle altre professioni che sembrano invece orientate ad un ruolo nettamente tecnico, seppur altamente specializzato.

Da questa analisi emerge la necessità di una prima attenta riflessione sulla probabile volontà del legislatore di delegare alla formazione universitaria l’indirizzo di un *continuum culturale* che sia coerente tra i contesti in cambiamento e le nuove figure professionali, dove il riordino dei contesti, così come precedentemente enunciato, passa soprattutto per un rinnovato indirizzo delle pedagogie del corpo e del movimento (Casolo, Borgogni, Colella, 2022). Il tema di fondo è pertanto ben più ampio della semplice redistribuzione delle competenze, di chi fa cosa, e di come lo si fa, è riprendere saldamente le fila partendo dell’idea che abbiamo del corpo e del movimento e aggiornarla alle moderne conoscenze e alle rinnovate esigenze culturali, e costruire contesti coerenti e connessi con le attività motorie e sportive (Agosti, Borgogni, 2022). Ecco che la riflessione sulla formazione universitaria prende forma e si sposta inevitabilmente sulla necessità di progettare percorsi di studio, anche post-laurea, che emergono sì dal rinnovato quadro normativo ma che siano anche conformi alle aspettative degli studenti, quest’ultime profondamente trasformate dalla recente esperienza pandemica.

2. Il contesto in cambiamento tra professionalità e formazione universitaria

La progettazione del Corso di laurea triennale in Scienze Motorie e Sportive dell’Università di Bergamo, nato dall’esperienza di un curriculum motorio e sportivo del Corso di laurea in Scienze dell’Educazione e ormai a conclusione del suo primo ciclo, si è mossa proprio in tal senso, costruendo un contesto culturale ampio, in cui la formazione dei futuri professionisti comincia proprio dalla strutturazione di forti basi pedagogico-educative (Agosti, Borgogni, 2021). I risultati di un survey proposto agli studenti iscritti al primo anno, in tutti e tre gli anni di attivazione, hanno restituito informazioni e orientamenti significativi per l’organizzazione e le scelte formative future: una coorte costituita principalmente da studenti provenienti da studi liceali (63%), che per buona parte intende collocarsi nel settore dell’allenamento sportivo e della preparazione atletica (66%), ambiti nei quali crede di poter utilizzare principalmente le competenze acquisite al termine del corso di studio (53%) insieme al settore delle attività motorie per l’età evolutiva scolastiche ed extrascolastiche (33%). Una coorte che ha scelto il corso di studio per la diversità del progetto culturale (62%), dove la diversità sta proprio nell’essere

collocato in una dimensione che parte da ambito didattico/educativo e si declina in quello motorio/sportivo, generando una dimensione originale in cui il corpo è educato al movimento e alla pratica motoria e sportiva; una dimensione in cui la formazione è un'opportunità di costruzione di una professionalità fluida, capace di intrecciare le competenze tecniche a quelle pedagogiche, offrendo allo studente quella solidità culturale che lo renderà capace di orientarsi nei continui cambiamenti della professione. L'analisi dei dati provenienti dai nostri studenti, focalizzata su coloro che hanno già avuto *contatto* con lo sport agonistico, dichiara probabilmente con maggior forza questa esigenza: esprimono il loro interesse verso il contesto dell'allenamento sportivo ma al contempo identificando la motivazione della scelta formativa e l'ambito di conoscenza nel contesto pedagogico/educativo.

3. Conclusioni

Questa nostra analisi, seppur basata su dati in divenire e su un campione limitato, restituisce probabilmente il quadro di una chiara necessità, contenuta nei riferimenti normativi e anche percepita dai nostri studenti, di orientare lo studio e la formazione delle attività motorie e sportive verso un ambito pedagogico-educativo (Casolo, Borgogni, Colella, 2022). L'Università non può derogare a questa esigenza che potrebbe invece rivelarsi l'occasione per proporre *davvero* quel rinnovamento culturale nell'ambito delle attività motorie e sportive; un rinnovamento cercato da anni ma forse mai compiuto e dal quale, se ben orientato, potrebbero emergere quelle giuste opportunità a supporto della partecipazione alle attività sia in ambito agonistico che sociale e scolastico. E proprio sulla scuola, in particolare sulla scuola primaria, la sfida formativa diventa più complessa: la Legge del 31 dicembre 2021 n. 234 ha introdotto l'insegnamento dell'educazione motoria nella scuola primaria, individuando nel laureato magistrale in Scienze Motorie, riferito a tutte e tre le classi di laurea magistrale, il docente che affianca e coopera con il maestro generalista per potenziare quantitativamente e qualitativamente l'offerta formativa dell'educazione motorio-sportiva. I contesti e la formazione nelle attività motorie e sportive dovranno essere pronti ad accogliere e a supportare tale sfida.

Bibliografia

- Agosti V., Borgogni A. (2022). Per una ecologia del movimento: prospettive sostenibili nella formazione degli insegnanti di Scienze Motorie e Sportive. *Pedagogia Oggi*, 20(1),126-133.
- Agosti V., Borgogni A. (2021). Ripensare le scienze motorie e sportive tra didattica e normative: l'esperienza dell'Università di Bergamo. *Cgia Rivista*, 11, 249-261.
- Casolo F., Borgogni A., Colella D. (2022). Educazione motoria: verso un insegnamento di qualità. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXIX, 6, 389-397.
- Legge 8 agosto 2019, n. 86. *Deleghe al Governo e altre disposizioni in materia di ordinamento*

sportivo, di professioni sportive nonché di semplificazione. (GU Serie Generale n. 191 del 16-08-2019).

Decreto Legislativo 28 febbraio 2021, n. 36. *Attuazione dell'articolo 5 della legge 8 agosto 2019, n. 86, recante riordino e riforma delle disposizioni in materia di enti sportivi professionistici e dilettantistici, nonché di lavoro sportivo.* (GU Serie Generale n. 67 del 18-03-2021).

Legge 30 dicembre 2021, n. 234 *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2022 e bilancio pluriennale per il triennio 2022-2024.* (GU Serie Generale n. 310 del 31-12-2021 - Suppl. Ordinario n. 49).

Safety skills: educare per generare competenze

Chara Bellotti

Assegnista di ricerca - Università Cattolica del Sacro Cuore
chiara.bellotti@unicatt.it

1. Competenze, responsabilità e crescita della persona in sicurezza

La scuola, ambiente di vita e di educazione, è il microcosmo in cui si acquisiscono conoscenze e competenze che determinano la crescita della persona. In essa la formazione alla sicurezza può rintracciare un terreno fertile nel quale radicarsi e diventare patrimonio dell'uomo, del lavoratore e del cittadino. La tematica della sicurezza non riguarda in via esclusiva la persona adulta al lavoro, ma il percorso educativo generale della persona in via di sviluppo (Pati, 2010). L'educazione alla sicurezza viene intesa come sviluppo globale della persona in tutte le sue dimensioni: fisiche, cognitive, volitive, emotive, sociali e valoriali; si pone l'obiettivo di orientare e accompagnare il soggetto verso la realizzazione del proprio benessere, in modo da permettergli di tendere all'avveramento del proprio progetto di vita con competenza e responsabilità (Galli, 1988). Nel contesto scolastico, l'educazione alla sicurezza ha il compito di promuovere negli educandi capacità critiche e di scelta, nonché l'assunzione di responsabilità individuale e sociale. Nella sua più peculiare caratterizzazione pedagogica la responsabilità è carattere costitutivo della persona, "è sorgente primaria di decisioni autonome fondate nella visione di situazioni di valore" (Ingarden, 1982, p. 9). L'esercizio consapevole di atti responsabili si compie in un cammino di maturità umana a partire dalle prime età della vita secondo condizioni che promuovono l'autoregolazione personale. Il termine responsabilità ha riferimenti di significato più ampi rispetto all'interpretazione giuridica, quale obbligo di riparare ad una situazione per la quale un soggetto può esser chiamato a rispondere della violazione colposa o dolosa di un obbligo. La responsabilizzazione è un processo educativo globale che comprende il piano morale delle scelte, quale stima personale della capacità di agire intenzionalmente in relazione a determinate ragioni (Chionna, 2012, p. 62). Se è vero che la persona si distingue per l'emergere della coscienza e della libertà responsabile, è possibile sostenere che l'educazione può contribuire "all'edificazione di una personalità capace di attuare, nel vivo della storia personale, un'esistenza cosciente" (Nanni, 1989, p. 322). Un atteggiamento responsabile va sostenuto fin dalla prima infanzia attraverso un procedere esperienziale all'insegna di atteggiamenti consapevoli circa i rischi e i pericoli presenti nei diversi ambienti di vita (famiglia, scuola e lavoro).

Per far fronte alla sfida sociale della riduzione degli infortuni in ambito lavorativo e domestico¹, appare necessaria una strategia educativa articolata e continuativa. L'impegno che la scuola può assumere non deve fermarsi ad episodi formativi isolati. L'educazione alla sicurezza deve essere oggetto di studio per gli alunni di ogni ordine e grado, dalla scuola dell'infanzia all'Università². Sin dai primi anni di vita i bambini e gli adolescenti vanno sollecitati a conoscere le tematiche attinenti alla prevenzione e alla protezione di sé, al benessere personale, inteso come stile di vita sano, una corretta igiene e alimentazione, un'attenta cura del proprio corpo e una responsabile gestione dei rischi. Se i bambini iniziano a conoscere la sicurezza mentre imparano a leggere e scrivere, essa diventa una parte naturale del loro modo di vivere, giocare e lavorare. La capacità di imparare a compiere scelte autonome e consapevoli deriva da un insieme di competenze che il minore acquisisce tramite l'esplorazione del mondo. Nel soddisfare il personale bisogno di scoperta sperimentando situazioni nuove, il minore incontra pericoli, regole e divieti posti dagli adulti, testa i propri limiti, entra in territori fisici e mentali prima sconosciuti (Montessori, 1980, p. 15). Le attività educative proposte in ambito scolastico devono potenziare le *safety skills*, ossia promuovere la capacità di riflettere sulle esperienze, considerare la riflessività come possibilità critica per saper agire in circostanze mutevoli e scarsamente prevedibili. Le *safety skills* rappresentano quell'insieme di competenze di natura cognitiva, emotiva e relazionale che consentono l'espansione di fattori di protezione e capacità positive utili a contrastare comportamenti a rischio. Questo tipo di competenze possono favorire nella persona l'*empowerment*, il senso di autoefficacia, favorendo un processo di valutazione dei fenomeni e delle situazioni di complessità che la persona si trova ad affrontare (Simeone, 2011, p. 101). La competenza implica il passare da un apprendimento ad una conoscenza attiva, pratica, cioè possedere quella capacità di usare le conoscenze per apprenderne altre e per risolvere problemi reali (Baldacci, 2010, p. 12). È ben vero che la scuola può giocare un ruolo proattivo in questo senso, non solo educare i giovani a conoscere la realtà, strutturare e risolvere problemi, bensì favorire una crescita personale, aprirsi a nuovi orizzonti e andare oltre l'esperienza immediata per innescare processi di comprensione della realtà e crescita intellettuale (Bruner, 1966). Gli studi del pedagogista belga Bernard Rey (2012) sulle competenze in ambito scolastico sembrano riferirsi al fatto che per la persona, essere competenti vuol dire saper affrontare con successo situazioni reali determinate da un certo

- 1 Gli incidenti sul lavoro costituiscono alcuni dei maggiori problemi di Salute Pubblica in Europa e in Italia con costi umani, sociali ed economici molto elevati. I dati INAIL relativi alle denunce di infortunio sul lavoro nel primo trimestre dell'anno 2023 riportano: un aumentano dei morti sul lavoro, 196 nel primo trimestre, sette in più rispetto alle 189 vittime del periodo corrispondente nel 2022. Sono 11 in più le persone che hanno perso la vita rispetto allo stesso periodo dell'anno 2021 e 30 in più rispetto al 2020. *Cfr.* <https://www.inail.it/cs/internet/home.html>
- 2 L'Italia con il D.Lgs. 81/2008 e successive integrazioni (D.Lgs. 106/2009) si è dotata di un impianto normativo moderno e completo, dichiarando il proprio impegno a promuovere azioni in merito alla diffusione della sicurezza all'interno della vita scolastica e Universitaria. *Cfr.* <https://osha.europa.eu/it/themes/mainstreaming-osh-education>

grado di difficoltà, così da mettere in gioco l'autonomia del soggetto che apprende. Secondo lo studioso, è possibile tradurre operativamente l'acquisizione della competenza attraverso tre livelli di complessità dei compiti assegnati allo studente. Durante questi tre livelli la persona riesce a perfezionare l'acquisizione di una competenza passando da un livello elementare sino ad uno di complessità più elevata. Il primo livello riguarda le "procedure automatizzate" o delle competenze elementari, in cui si richiede di compiere delle operazioni in risposta ad un problema noto, applicando un algoritmo di soluzioni fornite dall'insegnante. Nel secondo livello, la competenza esercitata interroga la capacità del soggetto di scegliere le conoscenze e le procedure congruenti con la situazione inedita, che va innanzitutto compresa (*competenza elementare con inquadramento*). Infine al terzo livello lo studente si avvicina ad una competenza complessa, ed è chiamato a combinare più competenze elementari per trattare una situazione inedita e imprevedibile. Qui l'allievo si trova a lavorare in una situazione di crescente autonomia che funge da palestra per allenarsi a mobilitare e coordinare una serie di risorse cognitive, motivazionali, valoriali interne ed esterne alla persona (Benadusi, Molina, 2018, pp.100-102). Per Perrenoud (1997) l'approccio per competenze risponde ad un nuovo bisogno di formazione dei giovani: "a che pro andare a scuola se non vi si acquisiscono affatto strumenti per agire nel e sul mondo? [...] pertanto è necessaria la capacità del sistema educativo di mettere le nuove generazioni nelle condizioni di affrontare il mondo di oggi e quello di domani" (Perrenoud, 1997, p. 17). Secondo l'angolazione proposta dallo studioso, le competenze si configurano come apprendimenti costruiti sulle abilità di ritrovare le informazioni pertinenti alla situazione data, per poi stabilizzarsi attraverso la capacità di azionare schemi costituiti. Gli schemi, come strutture invariabili di un'operazione, non condannano alla ripetizione dell'identico, ma consentono di fronteggiare una molteplicità di situazioni similari (Perrenoud, 1983). L'insieme degli schemi riprodotti in azione forma l'*habitus*; la competenza: "[...] mette in atto più schemi di percezione di pensiero, di valutazione e di azione, che sottendono inferenze, anticipazioni, trasposizioni analogiche, generalizzazioni, la stima delle probabilità, l'avvio di una ricerca diagnostica a partire da un insieme di indizi, la ricerca di informazioni di diversa natura per il formarsi di una decisione" (Perrenoud, 2002, p. 39). Le competenze rimandano così a "un sistema di disposizioni durature e trasferibili che, integrando tutte le esperienze passate, funzionano in ogni momento come una matrice di percezioni e rendendo possibile portare a termine compiti differenti, grazie a transfert analogici di schemi che permettono di risolvere problemi reali riconducibili alla stessa forma" (Bordieu, 1972, p. 178). Le competenze, per formarsi e diventare patrimonio della persona, hanno bisogno di un tessuto di pratiche, routine e modi di fare; è il caso delle *safety skills*, scatole di competenze, attrezzi da utilizzare per la prevenzione e la protezione della persona; sono un insieme di azioni e relazioni che si intrecciano tra loro, beni individuali e collettivi di cui il soggetto ne è custode. Le *safety skills* ci costringono a entrare nel mondo del plurale, in quanto non possono essere formate separando gli individui dai contesti, dalle situazioni di apprendimento pratico e dalle relazioni che avvengono al

loro interno (Lave, Wenger, 1990). Rimandano inoltre ad una dimensione interpretativa della realtà (Nuttin, 1983; Pellerey, 2004), volta a favorire il superamento di situazioni pericolose, produrre così cambiamenti, per poi diventare patrimonio individuale da poter attuare lungo tutto il corso della vita. Al nostro proposito risulta importante riflettere sul tema delle *safety skills*, non soltanto come processo di acquisizione di competenze, bensì come occasione privilegiata per collocare queste ultime nel progetto esistenziale della persona.

Bibliografia

- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Bandura A. (Ed.). (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bordieu P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Ginevra: Droz.
- Bruner J. (1996). *Toward a theory of instruction*, Cambridge: MA. Harvard University Press, tr. it. (1978). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Chionna A., Elia G., Santelli Beccegato L. (Ed.). (2012). *I giovani e l'educazione. Saggi di pedagogia*. Torino: Guerini Studio.
- Galli N. (Ed.). (1988). *L'educazione e la formazione alla salute*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ingarden R. (1982). *La persona*. Bologna: Cseo.
- Lave J., Wenger E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Marmocchi P., Dall'Aglio C., Zannini M. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'organizzazione Mondiale della Sanità*. Trento: Erickson.
- Montessori M. (1980). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Pati L. (Ed.). (2010). *Il rischio scelto. la formazione alla sicurezza per le organizzazioni di volontariato*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Simeone D. (2010). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.

Fragilità e cura dei professionisti d'aiuto: sostenere chi cura¹

Natascia Bobbo

Professoressa Associata - Università degli Studi di Padova
natascia.bobbo@unipd.it

Marisa Musaio

Professoressa Associata - Università Cattolica del Sacro Cuore
marisa.musaio@unicatt.it

1. Il binomio fragilità-cura nella comprensione della persona anziana

La risposta ai complessi bisogni di cura assistenziale ed educativa alla persona anziana istituzionalizzata o ospedalizzata, insieme alla fragilità accresciuta dalla pandemia da Covid 19 non risulta senza impatto sul lavoro degli operatori della cura, ma richiede specifiche competenze nella gestione della dimensione terapeutica, oltre che nell'autoregolazione emotiva e nella gestione dello stress. A motivo della gestione di emozioni complesse come la paura, il rischio, la vicinanza con la morte del proprio assistito in quanto soggetto anziano metafora del futuro che attende ognuno di noi, gli operatori della cura sono maggiormente esposti al rischio di *burnout*, dimensione già di per sé “estesa” all'intera società (Han, 2015). Con riferimento alle professioni di cura, i sintomi del *burnout* sono spesso subdoli e scambiati per altro, ma in ogni caso tali da richiedere una prevenzione attraverso una formazione di base e continua che necessita di porre innanzitutto al centro la *fragilità* come dimensione connaturata alla natura umana per attuare un incontro con gli anziani assistiti all'insegna di percorsi di cura effettivamente umanizzanti. La prospettiva pedagogica sul lavoro di cura, mentre rilegge il binomio fragilità-cura, lo ricontestualizza in relazione all'attività di professionisti che lo scenario di crisi sanitaria globale ha esposto maggiormente al rischio di esaurimento fisico e mentale, alla complessità di un lavoro che implica ritmi impegnativi, insieme ad un forte impatto emotivo e personale per le gestualità, le decisioni da prendere (Musaio, 2023), la vicinanza con la sofferenza dei pazienti (Marcel, 2022), con eventi come la morte di chi ci si prende cura, che accrescono l'esigenza di affrontare il rischio di *burnout* e insieme la ricerca di possibili soluzioni (Prasad, McLoughlin, Stillman, Poplau, Goelz, Taylor, 2021).

La fragilità fa sperimentare una condizione di “esposizione reciproca” (Lévinas, 1971/1980), la presa di consapevolezza di vissuti che rimandano al senso di finitudine che si accompagna ad una “angoscia esistenziale” (Gadamer, 1994) che strappa l'uomo dal resto della natura e ne esprime la molteplicità delle paure che porta con sé, insieme alla condizione emotiva esistenziale di un'angoscia che però

1 I paragrafi 1 e 3 sono di Marisa Musaio, i paragrafi 2 e 4 sono di Natascia Bobbo.

lo sollecita a ricercare la “cura” e a praticare il senso di “preoccupazione per cose e persone”.

2. La fragilità insita nell’esposizione alla cura

Quanto sopra descritto è in grado di mettere in luce come gli operatori che si prendono cura degli anziani, più di altri, possano risultare esposti al rischio di sviluppare sintomi legati alla sindrome da burnout, anche a partire dal semplice fatto che l’anziano, fragile e debilitato, può essere percepito come lo specchio evidente di ciò che saremo, e in alcuni casi tale immagine può rivelarsi insopportabile per il nostro bisogno umano di sicurezza e continuità (Banerjee, 2020; Janiri et al., 2020). I sintomi del burnout, spesso subdoli e talvolta non sempre facilmente identificabili come tali, possono trascinare lentamente la persona verso un’atmosfera emotiva connotata dalla tristezza e dal bisogno di isolarsi dagli altri, altre volte portano ad esprimere atteggiamenti definiti dal distacco emotivo verso i pazienti, fino a manifestare forme esasperate di indifferenza, come il cinismo verso la sofferenza, o addirittura l’aggressività o la violenza verbale e fisica verso i propri assistiti. Queste emozioni, questi atteggiamenti non sono, in realtà, che l’esito di una sensazione pervasiva di esaurimento di ogni risorsa personale, sul piano fisico e mentale, che rende faticoso se non impossibile continuare a svolgere al meglio il proprio lavoro (Maslach, Leiter, 2008). L’operatore quindi, invece di riuscire ad aprirsi alla relazione con l’altro, cerca di difendere un sé che percepisce sotto attacco e che non è più in grado di affrontare, gestire e accogliere la sofferenza dell’altro (Valido et al., 2022).

Se da un lato per i casi di burnout conclamato non è possibile fare altro che affidare l’operatore in difficoltà alla cura di personale specialistico (psicologi, psicoterapeuti e psichiatri), è sul piano della prevenzione che la pedagogia e la formazione professionale possono fare molto, soprattutto rinforzando negli operatori più esposti definite competenze emotive.

3. Riformulare la cura alla persona anziana ospedalizzata e istituzionalizzata

Con riferimento alla persona anziana, l’esplorazione del binomio fragilità-cura sollecita a prendere atto che se da un lato l’intrinseca vulnerabilità è struttura portante di noi stessi, dall’altro richiede di essere indagata in modo non univoco ma multi e interdisciplinare, considerando l’interazione tra ambiti medico-sanitari, antropologici, etici, pedagogici, sociali, formativi, per accedere ad una comprensione della condizione umana a partire dalla presenza dell’“informe” dell’esistenza (Stanghellini, 2018), dalle pieghe della fragilità, dalle sfumature di vissuti come la malattia, la sofferenza, non oggettivabili né catalogabili, ma che ci aiutano a ri-significare il nostro modo di accostarci alla fragilità della persona anziana.

Nel rivolgerci in particolare alla persona anziana ospedalizzata e istituzionaliz-

zata, la cura manifesta implicazioni umane e pedagogiche che risultano da indagare per rendere ragione di un lavoro di cura complesso, *compito trasversale a tutte le professioni di aiuto*, da condividere facendo riferimento ad alcuni assunti di fondo: – la cura della persona anziana e della sua fragilità è da mettere a fuoco innanzitutto in relazione ai bisogni e alle vulnerabilità dell’anziano che i professionisti sono chiamati a riconoscere; – i bisogni dell’anziano implicano un ventaglio articolato in: assistenza, come risposta ai bisogni di base; accoglienza, come risposta a bisogni di vicinanza e relazione; ascolto, in quanto risposta a bisogni affettivi ed esistenziali, che sollecitano gli operatori a focalizzarsi su dimensioni relazionali ed empatiche, per essere effettivamente di aiuto e poter riconoscere le potenzialità residue che ogni anziano manifesta, senza il rischio di ridurre la persona ospedalizzata all’esito di fattori che richiamano soltanto l’inevitabile invecchiamento fisico, cognitivo, psicologico, la malattia o le malattie, i vissuti di sofferenza, di depressione, ma anche un insieme di potenzialità e di risorse proprie della condizione personale di ogni anziano, da promuovere alla luce di modalità di *healthy ageing based*, assicurando un invecchiamento sano che sempre meno coincide con la sola risposta ai bisogni e sempre più chiama in causa la *cura* come processo di *umanizzazione* con riferimento alla relazione tra l’anziano e le persone che se ne prendono cura, sia in ambito familiare sia sanitario, dell’assistenza e dell’accompagnamento.

Il lavoro “duro” della cura è tale perché implica saper cogliere il significato segreto della cura, sapendo entrare in relazione con chi chiede aiuto, riuscendo a decifrare ciò che si cela dietro lo sguardo, un sorriso, il dolore dell’altro. Saper esercitare la capacità di comprensione emozionale della persona non è certo semplice da attuare dall’interno della routine, perché implica considerare che senza analizzare cosa avviene in noi, nella nostra vita interiore, non riusciremmo a cogliere le emozioni dei pazienti, e le cose che possiamo dire loro. Centrali diventano, di conseguenza, quelle pratiche che attingono alla competenza emozionale fatta di linguaggi, espressioni, gestualità per avvicinare il mondo del paziente, comprendere il suo stato, il suo silenzio, le sue parole, la sua tristezza, e insieme le sue paure e speranze, per riuscire a decifrare i significati della fragilità, e al tempo stesso le esperienze e i vissuti personali capaci di attivarla in modo positivo.

4. Lavoro emotivo e competenza emotiva: una nuova ipotesi formativa

I progressi continui degli studi nell’ambito delle neuroscienze ci consentono ormai di sapere che se da un lato l’intelligenza emotiva, come ogni altro tipo di intelligenza, può essere oggetto di formazione, dall’altro l’empatia non può più essere considerata una semplice dote personale innata. Inoltre, non possiamo più fare riferimento unicamente all’abilità empatica come presupposto alla relazione assistenziale efficace, ma dovremmo anche occuparci di formare abilità di autoregolazione emotiva, di *perspective taking* e un’attitudine all’autoconsapevolezza emotiva (Singer, 2008), tutte competenze implicate nel lavoro emotivo che ogni infermiere è chiamato a svolgere. Questo dato che è proprio nell’incapacità di ge-

stire le emozioni più pervasive che la sofferenza dell'altro può trasmettere che si insinua il dolore vicario, premessa spesso all'esaurimento di ogni risorsa umana e professionale (Hochschild, 2012). Tali competenze dovrebbero quindi essere trasmesse, attraverso una specifica e puntuale formazione *learner-centred*, tanto nei percorsi universitari di base quanto nella formazione continua (Bobbo, Rigoni, 2020). L'ipotesi che qui si vuole porre è che forse accompagnando questi operatori ad entrare in dialogo con la propria e altrui fragilità, per accoglierla come parte della natura umana, sarà possibile seminare occasioni di incontro e di scambio reciproco tali da divenire percorsi di autentica e reciproca trasformazione e crescita umana.

Bibliografia

- Bobbo N., Rigoni P. (2021). The empathic attitude among nursing students: using recent neuroscience contributions to define learning pathways for emotional work. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 5(2).
- Gadamer H.G. (1994). *Dove si nasconde la salute*. Milano: Raffaello Cortina.
- Han B.C. (2015). *The burnout society*. California: Stanford University Press.
- Lévinas E. (1971). *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*. (trad. it. *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*). Milano, Jaca Book, 2016).
- Hochschild A.R. (2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. California: University of California Press.
- Marcel G. (2022). *Sofferenza, terapia, incontro. Etica e crisi della medicina*. (a cura di Franco Riva). Roma: Castelvecchi.
- Maslach C., Leiter M.P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of applied psychology*, 93(3), 498-512.
- Musaio M. (2023). L'attraversamento di paesaggi interiori nella distanza e vicinanza del lavoro educativo e di aiuto. In F. Marone, M. Musaio, M. Pesare (Eds.), *Educazione, relazione e affetti. Oltre la pandemia* (pp. 107-121). Roma: Armando.
- Prasad K., McLoughlin C., Stillman M., Poplau S., Goelz E., Taylor S., et al. (2021). Prevalence and correlates of stress and burnout among U.S. healthcare workers during the COVID-19 pandemic: A national cross-sectional survey study. *EClinicalMedicine*, 16(35), 100879.
- Singer T. (2008). *Understanding others: brain mechanisms of theory of mind and empathy*. In P.W. Glimcher et al. (Eds.), *Neuroeconomics: decision making and the brain* (pp. 251-268). Amsterdam: Elsevier.
- Stanghellini G. (2018). *L'amore che cura: la medicina, la vita e il sapere dell'ombra*. Milano: Feltrinelli.

Adolescenti con diabete: l'educazione terapeutica narrativamente orientata come risorsa inclusiva per i professionisti e i giovani pazienti

Micaela Castiglioni

*Professoressa Associata - Università degli Studi di Milano-Bicocca
micaela.castiglioni@unimib.it*

1. L'irruzione del diabete in adolescenza

L'esperienza di malattia introduce nella traiettoria di vita degli adulti, dei giovani adulti o degli adolescenti una rottura, un *prima* e un *dopo* che non è di facile e immediata ricomposizione. In particolare, se la patologia è di tipo oncologico, cronica o degenerativa e soprattutto, se essa riguarda gli adolescenti che sono già alle prese con una molteplicità di cambiamenti esterni e interni.

In questo contributo focalizziamo il nostro interesse di ricerca sugli adolescenti con diabete di tipo I. Una malattia cronica che comporta il cambiamento del proprio stile alimentare e che per questo può condizionare, in modo più o meno impegnativo, la gestione della propria quotidianità a scuola e nell'extra-scuola, incidendo sull'immagine di sé, sulla propria autonomia, sulla propria vita relazionale e sociale, sulla propria sicurezza, ecc.

2. L'educazione terapeutica che "include"

Di qui, la centralità ormai riconosciuta da tempo della funzione svolta dall'educazione terapeutica come fattore determinante nella gestione della malattia diabetica in particolare con gli adolescenti che in quanto tali tendono a trasgredire limiti e regole.

Allo stesso tempo l'educazione terapeutica non può essere ricondotta e ridotta all'applicazione di regole, schemi, protocolli e programmi generalizzabili e pertanto identici per tutti. La sua finalità precipua non può essere solo e soltanto quella di trasmettere informazioni o competenze tecniche: a rendersi necessaria e ancor più inevitabile è la presa in carico globale della ragazza o del ragazzo che stanno vivendo questa condizione di malattia. Abbiamo a che fare con un agire terapeutico e di cura capace di attivare e fare leva su un team multidisciplinare (endocrinologi, esperti di scienze motorie, psicologi, nutrizionisti, ecc.) che indaghi i vincoli e le risorse a cui il giovane paziente può riferirsi per affrontare e gestire un cambiamento importante e a più livelli.

L'educazione terapeutica così intesa ci sembra che necessiti dell'intervento di una figura di professionista quale il pedagogo o l'educatore professionale, non

solo quello che esce dai corsi di laurea delle professioni sanitarie, ma anche quello che si forma nei corsi di scienze dell'educazione.

Due figure di professionisti che in sanità non sono sostanzialmente contemplati.

3. Il pedagogista auto-riflessivo in sanità per un agire di cura multi e interdisciplinare

Il pedagogista cui ci riferiamo secondo noi dovrebbe essere formato nelle pratiche e nelle metodologie narrative-autobiografiche e autoriflessive dato che attraverso la narrazione e i linguaggi simbolici (arte, fotografia, poesia, close-reading, ecc.) è possibile esplorare – e accompagnare ad indagare – il mondo personale dell'adolescente con diabete, le sue emozioni, le sue esperienze di vita dentro e fuori la scuola, le sue motivazioni, ecc., e quindi, anche il modo in cui la ragazza o il ragazzo con diabete compiono, o viceversa non compiono, le proprie scelte relative al personale stile di alimentazione e di vita.

In questa direzione, è possibile progettare un piano di educazione terapeutica, orientato narrativamente, specifico *per quella* ragazza o *quel* ragazzo, flessibile e declinato secondo le esigenze e i bisogni individuali dei giovani pazienti.

Ovviamente, ciò richiede che anche le stesse figure dell'équipe multidisciplinare siano formate all'approccio narrativo affinché prima di tutto apprendano a saper lavorare insieme mediando e negoziando i rispettivi sguardi sulla vicenda di malattia e di terapia proposta all'adolescente e successivamente siano in grado di mettere a punto setting laboratoriali in cui gli adolescenti possano raccontarsi e condividere tra loro punti di forza e di fragilità sentendosi meno soli e diversi.

4. Le équipe multi e interdisciplinari necessitano di auto-formazione

I professionisti sanitari ascoltando e condividendo le storie dei giovani pazienti raggiungono livelli di comprensione più profonda e caleidoscopica dei loro vissuti di malattia, imparano a conoscerli non solo come pazienti e sviluppano strumenti di educazione terapeutica più efficaci.

Essi stessi possono migliorare il benessere del team narrando i loro posizionamenti con se stessi, tra se stessi e verso i pazienti e i loro genitori. I quali, a loro volta, possono essere coinvolti in laboratori di "presa di parola e di ascolto".

Inoltre, in base alle linee guida del PNRR in Sanità, ai professionisti sanitari sembra essere richiesta la capacità di interfacciarsi con i colleghi della stessa struttura e con quelli appartenenti ad altri servizi territoriali in modo da costruire un ponte che traghetti il paziente, qualora ce ne fosse il bisogno, da un servizio all'altro.

5. PNRR e telemedicina, inclusione o esclusione?

Se, inoltre, il futuro della medicina sembra andare verso la telemedicina secondo gli orientamenti del PNRR, l'esplorazione del contributo e della ricaduta della componente narrativa congiunta a quella della telemedicina con gli adolescenti diabetici ci sembra di cruciale importanza.

Come tutte le tecnologie anche la telemedicina ha sicuramente dei punti di forza (basti pensare soltanto alla possibilità del giovane paziente cronico impegnato, per esempio, in attività di studio all'estero di poter contattare l'équipe di riferimento, o il singolo professionista, rimanendo sul luogo, e via dicendo). Tuttavia, essa non è esente da rischi che si articolano a più livelli: l'eccesso della tecnologizzazione che può mettere in secondo piano la relazione in *carne ed ossa* medico-paziente; l'uso non sempre consapevole e critico dello strumento stesso.

Di qui, l'ipotesi che ci orienta di un progetto di telemedicina, dentro la relazione medico-paziente, narrativamente orientata, che ci chiediamo se possa supportare i ragazzi in una migliore gestione, non solo della propria malattia, ma anche, della propria vita? In che modo e perché?

Bibliografia

- Bobbo N. (2012). *Fondamenti pedagogici di educazione del paziente*. Padova: CLEUP.
- Castiglioni M. (2016). *La parola che cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Clandinin D.J., Cave M.T. (2008). Creating pedagogical spaces for developing doctor professional identity. *Medical Education*, 42(8), 765-770. DOI: 10.1111/j.1365-2923.2008.03098.
- Durando O., Merlo S., Trento M. (2015). Gesti e azioni di cura educativa. La progettazione educativa nell'ambito delle malattie croniche. *G It Diabetol Metab*, 35, 308-311.
- Garrino L. (2010). *La medicina narrativa nei luoghi di formazione e di cura*. Torino: Centro Scientifico.
- Law T., Cronin C., Schuller K., Jing X., Bolon D., Phillips B. (2019). Conceptual Framework to Evaluate Health Care Professionals' Satisfaction in Utilizing Telemedicine. *The Journal of the American Osteopathic Association*, 119(7), 435-445. DOI: 10.7556/jaoa.2019.080.
- Ma Y., Zhao C., Zhao Y., Lu J., Jiang H., Cao Y., Xu Y. (2022). Telemedicine application in patients with chronic disease: a systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Informatics and Decision Making*, 22(105), 1-14. DOI: 10.1186/s12911-022-01845-2.

L'educatore al nido.

Quando il processo di genderizzazione interessa il maschile

Monica Crotti

Ricercatrice - Università degli Studi di Bergamo
monica.crotti@unibg.it

1. Coordinate della professionalità

Dalla Legge del 6 dicembre 1971, n. 1044 - Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato, sino alle Linee Guida pedagogiche per il sistema integrato 0-6 (D.M. 334/2021), l'evoluzione in merito alle "coordinate della professionalità" rimanda all'esigenza di una visione e progettazione condivisa tra quanti operano all'interno delle strutture per la prima infanzia, fondata sull'attività collegiale dell'équipe di lavoro, nella quale "la presenza nel gruppo di figure maschili [...] arricchisce il contesto educativo e permette ai bambini di acquisire una visione equilibrata della varietà dei rapporti sociali".

Dalle narrazioni degli educatori (Macinai, Oliviero, 2019; Spiganti, 2019; Cecchetti, 2013), si evince infatti che nei nidi in cui si lavora positivamente in co-presenza tra i generi, si osserva la proposta di una maggiore articolazione dei punti di vista e di pratiche educative (Mapelli, 2013), sia per i bambini, sia nel sostegno alle famiglie. Lo stesso lavoro di équipe ne gioverebbe (Santiago, 2019).

Tuttavia, i Paesi industrializzati sono caratterizzati dal fenomeno della femminilizzazione dell'educazione formale, declinando una "piramide femminile rovesciata": se nei servizi alla prima infanzia si rileva il 97% di personale femminile, tale percentuale progressivamente diminuisce, man mano che si sale nei gradi di studio: 83% nella scuola primaria e 64% in quella secondaria; nell'istruzione terziaria è invece la componente maschile a essere maggiormente rappresentata (57%). Con riferimento agli ultimi dieci anni, tale *gender gap* è diminuito a livello terziario, ma si è ampliato ai livelli primario e secondario. La Rete Europea per l'infanzia nel 1996 aveva posto come obiettivo ambizioso nei dieci anni successivi la presenza del 20% di educatori/insegnanti uomini nelle strutture educative per l'infanzia, ma l'indagine OECD (2017) ha rivelato come in Europa solo l'Olanda presenti una percentuale maschile superiore al 10% del totale tra le figure educative nella fascia 0-3 anni, mentre nella maggior parte degli altri Paesi europei il dato si attesta intorno o sotto il 3%; la situazione si modifica di pochissimo se prendiamo in considerazione l'età immediatamente successiva (3-6 anni): in questo caso, la percentuale maschile supera il 5% solo in Olanda, Francia, Spagna, Norvegia e Islanda.

Il nostro Paese appare inchiodato da quasi un ventennio a una totale insignificanza statistica della presenza maschile nelle professioni educative rivolte ai piccoli: se nel 1999 la quota di donne nella scuola dell'infanzia era attestata al 99,6% (Ministero Pubblica Istruzione, 1999), la situazione al 2018 è sostanzialmente immutata, con una percentuale di decremento minima (-0,3%).

2. La cura e l'educazione nei primissimi anni di vita è mestiere da donna?

Sebbene si tratti ancora di numeri ridotti, pur in crescita nei percorsi formativi universitari (Ottaviano, Persico, 2020), la spinta ad una maggiore presenza dell'educatore al nido racconta quindi di un cambio di paradigma che storicamente ha legato la cura e l'educazione della prima infanzia al *maternage* femminile (Cescato, 2017, p. 205), con la necessità di ripensare oggi la stessa idea di cura e le modalità del prendersi cura (*care-giving*) (Mortari, 2022).

Un passo essenziale perché si giunga ad una reale co-presenza di entrambi i generi nei servizi di cura della prima infanzia è nella conoscenza e nel reciproco riconoscimento.

Un aspetto su cui la pedagogia è chiamata a riflettere riguarda quindi anche la "cultura dei servizi", in particolare in riferimento ai messaggi e ai significati veicolati da una prevalenza femminile nel corpo professionale educativo e di cura della prima infanzia, chiedendosi anche se tale aspetto sia davvero una risorsa "nel favorire e promuovere l'accoglienza e l'inclusione di uomini (padri, ma anche nonni, zii ecc.) in questi contesti" (Cescato, 2017, p. 210).

Quali i motivi di questo divario di genere nelle professionalità di cura della prima infanzia? Da un lato, incide un riconoscimento istituzionale e sociale scarso del profilo di educatore professionale e la conseguente bassa remunerazione economica, accompagnata da ampi spazi di flessibilità e precariato lavorativo, oltre che ridotte possibilità di progressione di carriera; ma non è da sottovalutare il peso degli stereotipi culturali.

La cura e l'educazione nei primissimi anni di vita si connota perciò come mestiere soprattutto da donna, "l'identificazione tra la cura e le donne è talmente radicata nel nostro immaginario da affiorare automaticamente alla coscienza, malgrado le radicali trasformazioni che hanno investito il soggetto femminile negli ultimi decenni" (Pulcini, 2017, p. 85), mostrando due facce del fenomeno: da un lato, una visione del femminile come portatore di cura e bisognoso di cura; dall'altro, si delegittima la capacità/responsabilità maschile nella cura (Peeters, 2007, p. 17).

La co-presenza nei luoghi di cura del femminile e maschile, accompagna invece a costruire insieme un'idea della cura, che "non è l'attitudine biologica di un soggetto che trova la propria naturale vocazione nell'oblio di sé e nella dipendenza dall'altro, ma si configura al contrario come la scelta libera e volontaria di un soggetto che è capace di coniugare autonomia e dipendenza, libertà e relazione" (Pulcini, 2017, pp. 99-100).

3. Prevedibili conseguenze, auspicabili obiettivi

L'esistenza di un'aspettativa culturale implicita legata al genere, si rilegge nelle stesse interviste raccolte a educatori coinvolti nei servizi per la prima infanzia (Spiganti, 2019): si assiste infatti a una iniziale ripetizione del modello "classico" maschile (chiamati ad appendere i lavoretti, a fare piccole manutenzioni, ecc.); oppure, la presenza maschile destabilizza l'equilibrio codificato tra i generi ("Ma lui li cambia anche i bambini?") e mette in discussione la virilità stessa ("Evidentemente non è uomo"). Diviene evidente il "curriculum nascosto" dei servizi, ovvero la presenza di maschi adulti in luoghi nei quali la maggioranza della presenza è femminile crea contro-narrazioni (Bamberg et al., 2004) e rompe la costruzione di un sapere tacito nella prima infanzia.

Gli obiettivi di una maggiore presenza maschile nei luoghi educativi e di cura della prima infanzia sono, quindi, sul piano educativo professionale, l'arricchimento dell'équipe di lavoro e la revisione della stessa formazione pedagogica legata ai più piccoli (Peeters, 2007, p. 20): un aspetto particolarmente richiamato dalla presenza maschile nei servizi alla prima infanzia è, ad esempio, il lavoro sul corpo e la corporeità, e sulla sua cura (da un lato visto come attraverso il gioco e il mettersi in gioco e dall'altro come un corpo del bambino non solo da considerare in termini igienico-sanitari); sul piano culturale, invece, è necessario raccogliere e restituire narrazioni biografiche di uomini impegnati in ambito educativo per raccontare la plurivocità della cura e delle sue pratiche (Spiganti, 2019; Ceccotti, 2013; Istituto Innocenti, 2018).

Inoltre, la presenza maschile in luoghi professionali storicamente deputati alle donne, consente di lavorare su un piano di pedagogia sociale, poiché agisce nel prendere consapevolezza che la rottura degli stereotipi di genere passa attraverso un'*educazione implicita*, che sappia offrire ai bambini immagini di uomini e donne impegnati in professioni senza connotazione di genere e dove "le storie delle educatrici e degli educatori sono strettamente legate al contesto in cui hanno operato non solo perché ne sono espressione, ma anche per la natura stessa di quel mestiere, la cui funzione ha un impatto diretto ed evidente sulla comunità circostante" (Macinai, Oliviero, 2019, p. 161).

I prossimi anni rappresenteranno oltretutto un punto di prova e di possibile svolta da monitorare sul tema: il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza vede un aumento dei posti nei nidi e nei servizi integrativi, al fine di raggiungere l'obiettivo di Lisbona del 33% di bambini 0-3 anni coinvolti in servizi per la prima infanzia, tuttavia, si osserva un processo di *Labour shortage*, con la difficoltà a reperire le figure educative nei servizi, che si stima necessiteranno nei prossimi anni di circa trentaduemila nuovi educatori/trici (Corti, Morabito, Ruiz, Luongo, 2022).

Bibliografia

- Catarsi E. (2009). I genitori crescono con i figli: l'esperienza del nido e dei servizi per l'infanzia. In A. Fortunati, G. Toniatti (Eds.), *Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare* (pp. 45-62). Bergamo: Junior.
- Ceccotti M. (2013). *Essere educatori*. Trieste: Commissione regionale per le pari opportunità tra uomo e donna del Friuli Venezia Giulia.
- Cescato S. (2017). Una riflessione pedagogica sui padri, il loro ruolo educativo, la loro presenza nei servizi per l'infanzia. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 12(2), 203-214.
- Corti F., Morabito C., Ruiz T., Luongo P. (2022). *The role of the Recovery and Resilience facility in straightening childcare policies*. Brussels (Belgium): Foundation for European Progressive Studies.
- Istituto Innocenti (2018). *Boys in care*. Firenze: Istituto Innocenti.
- Mapelli B. (2013). Uomini, educazione e cura. *Metis. Mondi educativi. Temi indagini e suggestioni*, 2, 12.
- Mortari L. (2022). Esserci con cura. *Società degli individui*, 73(1), 46-58.
- Oliviero S., Macinai E. (2019). Storie e memorie della prima generazione di educatrici ed educatori dei nidi in Toscana. In G. Baldini, S. Oliviero (Eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze* (pp. 159-168). Firenze: Firenze University Press.
- Ottaviano C., Persico G. (2020). *Maschilità e cura educativa*. Genova: Genova University Press.
- Peeters J. (2007). Including Men in Early Childhood Education: Insights from the European Experience. *Research in Early Childhood Education Journal*, 10, 15-23.
- Pulcini E. (2017). La cura è un dono? In G. Vaughan (Ed.), *Le radici materne dell'economia del dono* (pp. 85-100). Milano: Vander.
- Santiago F. (2019). Relazioni di genere e differenze culturali nell'educazione dell'infanzia. In A. Infantino (Ed.), *I bambini imparano. Il ruolo educativo degli adulti* (pp. 137-161). Milano: Guerini Scientifica.
- Spiganti M. (2019). *Maschi al Nido. Conversazione tra tre ex colleghi maschi educatori*. Retrieved April, 20, 2023 from https://www.youtube.com/watch?v=oGkj_uaOIl4.

Narrazioni riflessive di agenti esperienziali. Saperi e inquietudini delle équipes di comunità educative

Rosita Deluigi

Professoressa Associata - Università degli Studi di Macerata
rosita.deluigi@unimc.it

1. Agenti culturali e politiche educative di comunità

Interrogarsi sulle professioni educative richiede un dialogo costante con le logiche di cura e di cooperazione tra équipes multi-professionali ed esigenze plurali che si manifestano in contesti sempre più eterogenei e affetti dalla tentazione di separare, di ghetizzare e di rendere invisibili i margini sociali (hooks, 1994). Le rappresentazioni generalizzate non bastano a descrivere le complessità degli ambienti di vita ed è essenziale interrogarsi tra agenti socio-culturali, educativi e politici per fare emergere la saturazione della precarietà contemporanea, tra servizi da erogare e relazioni da abitare.

La richiesta vincolante di *Protocolli – Compartimentazione – Controllo* deriva da una logica di standardizzazione che amministra l'agire educativo rendendo ancora più opaco il lavoro sociale tra *Persone – Cooperazione – Cura*.

Il contributo si sofferma su alcuni tratti delle équipes di comunità per minori e giovani, nelle differenti funzioni, ruoli e prospettive, a seconda delle logiche organizzative delle istituzioni in cui si collocano, dei territori in cui operano, della cultura del team cooperante e degli interlocutori con cui si interfacciano (Agostinnetto, 2021; Agostinnetto, Bugno, 2020).

Per rendere visibili le trame di cittadinanza e di partecipazione che invocano prese di posizione, militanza e posture di coscientizzazione comunitaria, sostenute, risvegliate e agite da chi svolge una funzione educativa (Freire, 1987; 2010; hooks, 2003), si può rileggere l'esperienza, ascoltando generativamente le istanze delle équipes di comunità e avendone cura. Le riflessioni condivise in questo saggio traggono forza da percorsi di supervisione pedagogica, avviati nel 2018 e tuttora in corso, tra l'autrice e l'équipe di Casa Lella (una comunità di accoglienza per minori stranieri non accompagnati) e, successivamente, di Casa 18 (una struttura residenziale dedicata al supporto dei ragazzi maggiorenni in un percorso finalizzato all'autonomia personale ed economica), due servizi della Cooperativa Sociale Lella 2001 ONLUS di Grottammare (AP)¹.

1 www.levella2001.it/

L'elaborazione di saperi condivisi ha dato vita ad una ricerca che si configura come scoperta congiunta (Deluigi, 2020; Ripamonti, Boniforti, 2020), tenendo conto della trasversalità delle competenze e degli sguardi intra-comunitari e del territorio.

In tal senso, la tensione progettuale vede l'università come uno degli agenti culturali, in grado di compiere una sostanziale transizione *dalla terza missione* alla *(f)missione*³ (catalizzatrice e incubatrice di apprendimenti trasformativi per docenti/ricercatori, operatori, operatrici, studenti e studentesse) nella continuità tra ricerca, didattica e orientamento, in *(f)unzione* di un impatto significativo per gli interlocutori e per le situazioni che intercettano.

Tra diverse rappresentazioni, aspettative e misconoscimento dei ruoli professionali, le équipes di comunità creano culture dell'accompagnamento e del management di servizi, dando luogo a modelli organizzativi ed educativi volti a formare giovani generazioni. La promozione del maggior grado di autonomia personale e di benessere relazionale di ragazzi/e che si muovono su territori non sempre ospitali, si interconnette con le possibilità di tessere legami, alleanze formative e professionali, capaci di innescare spirali di interdipendenza.

L'inquietudine educativa che spinge le équipes a muoversi criticamente sul campo rimanda alla capacità "di protestare, di dissentire, di porsi domande, di mettere in discussione l'autorità, i luoghi comuni, i dogmi", seguendo l'invito di Bertrand Russell: "non smettete di pensare. Siate voci fuori dal coro. Siate il peso che inclina il piano. Siate sempre in disaccordo perché il dissenso è un'arma. Siate sempre informati e non chiudetevi alla conoscenza perché anche il sapere è un'arma. Forse non cambierete il mondo, ma avrete contribuito a inclinare il piano nella vostra direzione e avrete reso la vostra vita degna di essere raccontata. Un uomo che non dissente è un seme che non crescerà mai". Un posizionamento problematizzante, con una funzione sociale e politica, che si riflette sugli approcci a sostegno dei minori e dei giovani.

2. Tempi accelerati e spazi di sosta

Il valore del lavoro educativo, stimato in efficacia ed efficienza, a seconda di chi osserva e valuta processi e risultati, può essere delimitato in dinamiche talvolta conflittuali, estremamente burocratizzate e lontane dalla densità del senso che le pratiche assumono per i soggetti che interagiscono. La proceduralizzazione del raggiungimento di obiettivi e del soddisfacimento di indicatori quantitativi sfibra la ricerca di scenari pedagogici attenti ai luoghi delle identità di minori e giovani che coabitano spazi comunitari pensati per loro.

Il tema della scelta e della libertà di azione si riproduce con diverse prospettive e, riconoscendo la necessità di avere orientamenti di riferimento, si rileva una possibilità troppo limitata di soffermarsi ed indugiare sui significati delle progettualità partecipate e sulla consapevolezza dell'impatto generato da interventi educativi in situazioni precarie.

In questi spinosi frangenti, le équipes, grazie alle competenze collettive e di secondo livello (Cadei, Simeone, Serrelli, 2022; Milani, 2013), si muovono come organismi che, cercando di abitare i luoghi di socialità, tentano di costellare le realtà locali di confini porosi e attraversabili, superando il timore dell'altro, la logica del sospetto, la paura del diverso e mettendo in discussione la positività dell'Uguale (Han, 2017).

I saperi esperienziali (Kolb, 2014), che connotano silenziosamente le professioni educative, vedono un'accelerazione nelle fasi di osservazione riflessiva e di concettualizzazione astratta, a favore dell'esperienza concreta e a discapito di una sperimentazione attiva consapevole.

“Presto che è tardi. Presto che è tardi”, ripeteva il Bianconiglio ad Alice nel Paese delle Meraviglie. Un monito che richiama alla prestazione educativa nell'immediato con un esito riscontrabile nel breve periodo, situazione che quasi mai si verifica, e che trascura la profondità di analisi e la produzione di temi generativi che orientino una cultura relazionale dell'aver cura. In mancanza della dimensione di senso dell'intenzionalità, difficilmente si può sperare nel risveglio del desiderio di un linguaggio condiviso, in grado di narrare, seppur parzialmente, l'esercizio dell'incontro.

La presenza di chi progetta nel sociale può configurarsi in un incessante movimento di riflessione, di revisione, di decostruzione e di ricostruzione di apprendimenti trasformativi attraverso esperienze cariche di corresponsabilità, in cui si assumono il peso, la forma e la forza di percorsi non lineari attuati con gli adolescenti (Santamaria, Bolelli, 2021). Ragazzi e ragazze in transizione (*da-tra* molteplici viaggi esistenziali), giovani e adultità *in-quiete* che si immergono nel quotidiano senza riserve. Professionisti e professioniste che, sviluppando una propria deontologia, rileggono criticamente i rischi educativi, accolgono i dilemmi etici e le domande di senso emergenti, collocandosi in spazi periferici plurali (Milani, Boeris, Guarcello, 2021).

Negli scenari educativi e formativi assume rilevanza la narrazione articolata delle esperienze nei/dei luoghi e tempi delle reciprocità. Tale processo può potenziare e riconoscere le équipes come portatrici di un pensiero comunitario incarnato (Cadei, 2017) che sostiene tessuti relazionali spesso sfibrati e sfibranti. “La rumorosa società della stanchezza è sorda. La società a venire potrebbe invece chiamarsi una società dell'ascolto e dell'attenzione. Oggi è necessaria una rivoluzione del tempo che dia inizio a un tipo di tempo completamente diverso. Si tratta di scoprire il nuovo tempo dell'Altro” (Han, 2017, p. 100) nelle inafferrabili accelerazioni educative e nelle lentezze riflessive, per fare spazio all'erranza e alla divergenza del divenire.

Bibliografia

- Agostinetto L. (2021). Il paradigma interrogante dei Minori Stranieri Non Accompagnati. Sfide, questioni e pratiche educative. In P. Marone, P. Sorzio (Eds.), *Contesti multiculturali: problemi, metodi e pratiche educative* (pp. 105-125). Milano-Udine: Mimesis.
- Agostinetto L., Bugno L. (2020). L'utilità delle situazioni difficili. Una ricerca-azione su eventi critici e pratiche educative nelle comunità per minori. *Pedagogia Oggi*, XVIII, 2, 36-49.
- Byung-Chul H. (2017). *L'espulsione dell'Altro*. Milano: Nottetempo.
- Cadei L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: La Scuola.
- Cadei L., Simeone D., Serrelli E. (2022). *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*. Brescia: Scholè.
- Deluigi R. (Ed.). (2020). *Come fosse casa tua. Comunità Lella: un modello di ingegneria dell'educazione*. Bari: Progedit.
- Freire P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire P. (2010). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- hooks b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- hooks b. (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- Kolb D.A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Regno Unito: Pearson Education.
- Milani L. (2013). *Collettiva-mente. Competenze e pratica per le équipe educative*. Bari: Progedit.
- Milani L., Boeris C., Guarcello E. (2021). *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*. Bari: Progedit.
- Ripamonti E., Boniforti D. (Eds.). (2020). *Metodi collaborativi, Strumenti per il lavoro sociale di comunità*. Torino: EGA.
- Santamaria F., Bolelli K. (2021). *Il linguaggio delle cose concrete. L'educare esperienziale con adolescenti in difficoltà*. Torino: EGA.

Corpo, vita *onlife* e dualismo: una nuova sfida per le professioni educative

Simone Digennaro

*Ricercatore Senior - Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale
s.digennaro@unicas.it*

1. Il senso dell'esistenza

Nel e attraverso il corpo si sviluppa quello che Lowen (1977) ha definito come *il senso dell'esistenza*, riferendosi a quella capacità di comprendere, a livello conscio, di avere un'esistenza tangibile, reale, da cui si forma l'identità e da cui scaturisce la percezione della propria individualità. Merleau-Ponty (1945) prima e Sartre (2003) in seguito hanno entrambi sottolineato il ruolo fondamentale che il corpo gioca nell'esperienza umana e nella comprensione della propria esistenza. Secondo Merleau-Ponty, il corpo non è solo un oggetto fisico, ma il principale mezzo attraverso il quale l'individuo è in grado di percepire e di identificare una propria posizione nel mondo. La percezione del sé e della propria identità si formano in relazione al corpo, alla sua relazione con il mondo e all'esperienza che l'individuo ha di esso.

In modo simile, Sartre ha ulteriormente elaborato questa concettualizzazione sostenendo che l'esistenza umana è caratterizzata dalla consapevolezza del sé e della propria esistenza, che emerge solo attraverso l'esperienza corporea, la quale dà fondamento all'esistenza individuale, consentendo all'individuo di comprendere che esiste un mondo fisico e tangibile in cui egli stesso ha una sua presenza.

Entrambi i filosofi sottolineano poi che l'esperienza corporea è influenzata dal modo in cui la società ci insegna a percepire il nostro corpo. Sartre, in particolare, evidenzia come la percezione di noi stessi sia influenzata dalle aspettative e dai giudizi degli altri. Più in generale, la percezione del proprio corpo – e quindi della propria identità – è influenzata dalla cornice culturale e sociale entro la quale quel corpo viene inserito (Butler, 1990).

Lo stesso accade per il senso dell'esistenza che viene a incapsularsi in un corpo a sua volta immerso in una costruzione sociale: la consapevolezza della propria esistenza e della propria individualità emerge dalla percezione del proprio corpo e dalla relazione con il mondo fisico che lo circonda, oltre che dal rapporto che attraverso il corpo si attiva con gli altri e con il contesto sociale e culturale di riferimento. In questo senso, il corpo diventa il punto di partenza per la costruzione della propria esistenza e della propria identità che si sviluppano e mutano durante tutto il corso della vita, soggette a continui aggiustamenti e mutazioni, soprattutto in età giovanile.

2. Esistenza *onlife*

Le moderne tecnologie consentono di poter estendere il senso dell'esistenza e di poter pianificare e progettare molteplici identità virtuali. Il corpo dei giovani – inserito in quella dimensione esistenziale che Floridi (2014) ha voluto definire *vita onlife* – è oggi perpetuato quasi all'infinito, inserito in un'aspettativa di vita mai raggiunta in precedenza, soprattutto nei paesi occidentali, in opportunità che si moltiplicano, nella quasi totale assenza di malattie, e in uno stato di forma e di salute che può essere mantenuto per grande parte della propria esistenza (Vigarello, 1996). Ma per effetto di una condizione di ambivalenza, i giovani moderni vivono anche in quella che può essere considerata come la prima società della storia dell'umanità in cui si può fare a meno del corpo: esso può essere tolto dal lavoro, dallo studio, perfino dalle relazioni, mutuato o, per meglio dire surrogato in forme virtuali di corporeità.

È possibile, dunque, un'esistenza *s-corporata*, priva di una sostanza corporea, comunque ristretta dentro il perimetro rettangolare di uno schermo digitale, il quale sembra essersi imposto come un mediatore indispensabile per lavorare, comunicare, informarsi, socializzare. Il fenomeno degli *Hikikomori* è la parte più marcatamente patologica di questa ambivalenza: individui connessi con il mondo, ma distanti da sé stessi e dagli altri.

In considerazione di ciò, riferendosi al complesso universo dei giovani moderni, può il corpo ancora dirsi una condizione costitutiva dell'esperienza esistenziale e un vettore educativo? Il corpo reso virtuale, distinto dalla presenza umana, dall'incontro con l'altro è ancora portatore di significato, oppure rischia di essere votato all'insignificanza individuale e educativa? Che relazione esiste tra il corpo tangibile, il dato di natura, la carne, e le sue molteplici rappresentazioni virtuali? In che modo queste nuove forme di corpo stanno cambiando il senso dell'esistenza dei giovani?

Questi sono solo alcuni degli interrogativi che vengono sollevati dall'evoluzione tecnologica e dall'impatto della vita *onlife*. Se da un lato la cultura digitale offre enormi e inimmaginabili opportunità di crescita e maturazione per i giovani, dall'altro, se non adeguatamente governata, mette in crisi la significatività del corpo reale nell'esperienza esistenziale degli individui. Il corpo tecnologico, virtuale, intangibile, capace di annullare la presenza umana e la relazione *carneale* con l'altro rischia di privare l'esperienza umana del senso di tangibilità e realtà, che è fondamentale per la formazione dell'identità personale.

3. Una nuova forma di dualismo

L'approfondimento sulle complesse dinamiche sociali in atto ha dato delle prime, parziali risposte a queste domande, mostrando l'emergere di una nuova forma di dualismo (Digennaro, 2021): da un lato il corpo reale sempre meno utilizzato, quasi disprezzato per i limiti che impone; dall'altro, il corpo virtuale proiettato e

rappresentato in uno stato di esaltazione e di magnificazione, emblema di una socialità fatta per immagini e basata su molteplici identità.

Il corpo reale viene spesso percepito e vissuto come un ostacolo al raggiungimento di una perfezione estetica o funzionale, poiché viene giudicato in base a criteri irrealistici e irraggiungibili. Soprattutto, non è grado di dare una libertà di scelta assoluta, scevra da vincoli, apparentemente senza fine, che invece sembrano poter avere il corpo e l'identità proiettata nel virtuale.

Il corpo virtuale, proiettato e rappresentato nel mondo digitale, diventa sempre più un'entità autonoma e autoreferenziale, indipendente dal corpo reale e dalle sue limitazioni. Viene percepito come uno *spazio* di libertà in cui l'individuo è pienamente padrone della propria esistenza. In questo scenario, diventa lo strumento principale per costruire e rappresentare un'identità fatta propria, proiettando nel digitale una versione magnificata ed esaltata del proprio sé. Ma si tratta di un corpo effimero, etereo, intangibile, usa e getta; il quale rimanda a un'identità effimera, eterea, intangibile, usa e getta.

Tutto questo può portare a delle forme di alienazione dal proprio corpo e dalla propria dimensione esistenziale, con una riduzione della percezione sensoriale e dell'esperienza diretta del sé reale. Un tema di rilevante attualità che richiede interventi educativi in grado di adeguarsi a un'epoca in cui le nuove tecnologie sono pervasive e le identità digitali assumono un ruolo sempre più centrale nell'esperienza esistenziale dei giovani.

4. Educazione *onlife*

Il corpo reale rimane una costante educativa e una costante esistenziale, anche quando viene proiettato nella dimensione digitale. Dunque, per una vita *onlife*, che sia in grado di sfruttare pienamente le opportunità offerte dalla tecnologia, senza ridurre o mortificare la dimensione umana, superando la nuova forma di dualismo che sembra palesarsi, è necessario concepire un'educazione *onlife*, che parta dalle nuove forme di corporeità e di esistenza che il virtuale produce e che incoraggi una visione critica e consapevole del nuovo modo di vivere un'esistenza integrata tra virtuale e reale.

La grande sfida che interessa, in primis, le professioni educative sta nello sviluppo di una coscienza critica che sia in grado di comprendere la complessità delle relazioni tra il corpo, la tecnologia e la cultura, traducendola in prassi e approcci educativi moderni.

Un'educazione che non subisca passivamente l'evoluzione della cultura digitale ma che sia in grado di utilizzare le tecnologie digitali come strumenti per la gestione del nuovo senso dell'esistenza che sembra essersi formato nelle nuove generazioni. Attraverso una visione integrata e consapevole della vita tangibile con quella virtuale, del corpo tangibile con il corpo virtuale, dell'esistenza concreta con l'esistenza digitale, questa nuova forma di educazione può essere in grado di

superare le contraddizioni e le problematiche che emergono nei tempi moderni, dando delle risposte concrete alle sfide che pone la vita *onlife*.

Un'educazione che si adatti alle nuove forme di esistenza e alla nuova cultura digitale è essenziale per la formazione delle nuove generazioni. Così come risulta essenziale nella ricerca di un punto di equilibrio tra corpo-identità virtuale e corpo-identità reale.

Bibliografia

- Butler J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Digennaro S. (2021). *Non sanno neanche fare la capovolta. Il corpo dei giovani e i loro disagi*. Trento: Erickson.
- Floridi L. (2014). *The fourth revolution How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Lowen A. (1997). *Il tradimento del corpo. La coscienza del proprio «io» nel rapporto tra mente e corpo*. Roma: Mediterranee.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Phénomélogie de la perception*. Parigi: Gallimard.
- Sartre J.P. (2003). *L'essere e il nulla: Saggio di ontologia fenomenologica*. Milano: Il Saggiatore.
- Vigarelo G. (1996). *Il sano e il malato. Storia della cura del corpo dal Medioevo a oggi*. Venezia: Marsilio.

INES. Proposte didattiche per la prevenzione dall'abuso di nuove droghe nella scuola secondaria di secondo grado.

Le percezioni degli studenti sul fenomeno NPS¹

Luca Ferrari

Professore Associato - Università di Bologna
l.ferrari@unibo.it

1. Introduzione

Il progetto INES, *Innovative teaching and learning paths for the prevention of new drugs abuse* – INES – Erasmus+ *Cooperation Partnership in School Education* (2021-2024), è coordinato dall'Università di Bologna (Italia) e riunisce un partenariato europeo che comprende l'Università di Porto (Portogallo), l'Università Transilvania di Brasov (Romania), l'Istituto Tecnico Economico (ITC) “G. Salvemini” (Italia), l'Istituto Tecnico Superiore “Mircea Cristea” (Romania), la Scuola Secondaria “João Gonçalves Zarco” (Portogallo) e l'associazione SwingTree (Belgio).

Le Nuove Sostanze Psicoattive (NPS) sono una categoria in rapida crescita di composti chimici principalmente sintetizzati, che presentano proprietà farmacologiche e tossicologiche estremamente pericolose per la salute dei consumatori. Il rapporto europeo sulle droghe (EMCDDA, 2018), ha sottolineato che “le nuove sostanze psicoattive continuano a rappresentare una sfida per la salute pubblica: [la priorità è] identificare e rispondere all'emergere di droghe che altrove non sono state riconosciute”. In Europa, circa il 5% dei giovani di età compresa tra i 15 e i 24 anni ha già utilizzato almeno una di queste nuove droghe (Flash Eurobarometer, 2011). Il rapporto ESPAD (2015) ha rivelato che il numero di studenti europeo tra i 15-16 anni che fanno uso frequente di NPS è in costante aumento.

Il progetto INES² si propone di contrastare la diffusione delle NPS nelle scuole secondarie attraverso un approccio interdisciplinare che si fonda sulla realizzazione di diverse azioni. Si intende infatti aumentare l'attenzione nei confronti di attività di educazione e prevenzione, condividendo competenze ed esperienze scolastiche tra tutti i protagonisti coinvolti (stakeholders). Si cerca inoltre di evitare interventi di formazione sporadici, progettando attività didattiche e sperimentazioni che possano diventare parte del curriculum *mainstream*. In tal modo, si promuove l'*agency* (Calvert, 2017) e l'*empowerment* degli insegnanti e degli studenti per sostenere

- 1 Il contributo è stato scritto da Luca Ferrari ma rappresenta un risultato collettivo del progetto INES. Si ringraziano i colleghi e le colleghe dell'Università della Transilvania (Brasov) per aver coordinato la fase di ideazione, somministrazione e analisi dei dati.
- 2 <http://ines.unibo.it/>

l'innovazione a livello di sistema scolastico. INES coinvolge insegnanti, studenti e partner accademici nella definizione e nell'implementazione di contenuti e strategie didattiche per affrontare il problema delle NPS, promuovendo un approccio di ricerca-sviluppo di tipo interdisciplinare. Infine, si valorizza il "gioco" come strumento educativo, adottando modelli di lavoro partecipativi per supportare processi di insegnamento-apprendimento ordinari (Ferrari et al., 2022).

Il contributo approfondisce una specifica azione del progetto INES che riguarda la rilevazione dei bisogni formativi degli studenti sul tema delle NPS. La rilevazione è stata condotta – tra settembre e dicembre 2022 – all'interno di tre scuole secondarie di secondo grado collocate in Italia (Bologna), Romania (Brasov) e Portogallo (Porto) attraverso la somministrazione di un questionario semi-strutturato compilato su base volontaria.

2. I principali risultati del questionario studenti

L'indagine esplorativa si è basata su un questionario composto da 35 domande. Il target di riferimento era formato da 357 studenti, di cui 145 portoghesi, 98 italiani e 114 rumeni, appartenenti alle scuole superiori coinvolte nel progetto INES.

Le domande sono state concepite per rispondere all'obiettivo dell'indagine, ovvero supportare lo sviluppo di percorsi innovativi di insegnamento e apprendimento esplorando la percezione e le opinioni degli studenti in merito alla conoscenza delle NPS, al loro uso e ai rischi ed effetti associati, alle pratiche di insegnamento e apprendimento attuali per affrontare il problema, alla volontà di adottare nuove strategie di insegnamento e apprendimento.

La maggior parte degli studenti dichiara di avere un certo livello di conoscenza delle NPS e dei rischi ad esse associati; solo una minoranza dichiara di non essere informato. Allucinazioni, comportamenti aggressivi e riduzione della capacità di attenzione, una forte sensazione di rilassamento, mal di testa, sono riconosciuti come le cause principali dell'uso di NPS. La salute, le relazioni familiari, il rendimento scolastico, le amicizie, le relazioni tra compagni di classe, sono menzionati come elementi che possono essere condizionati negativamente dall'abuso di NPS così come il rendimento scolastico, l'autostima e la fiducia in sé stessi, le relazioni familiari e l'apprezzamento all'interno del gruppo di amici.

Ci sono differenze tra le risposte degli studenti provenienti da Italia, Romania e Portogallo; raramente si evidenzia una tendenza generale e comune. Valutando qualitativamente il livello di conoscenza degli studenti in relazione all'uso di NPS, ai suoi effetti sul corpo, sulle relazioni e sulle prestazioni del consumatore, si può affermare che gli studenti italiani sembrano essere più informati degli altri.

Considerando i contesti dove avviene il consumo, gli studenti hanno citato come più frequenti i club, le feste, i festival musicali e i concerti. Gli intervistati hanno dichiarato che l'uso di NPS influisce probabilmente su diversi fattori: "rendere migliori i momenti di svago (divertimento, intrattenimento, feste, ecc.), la percezione di sé e la socievolezza". Al contrario, l'uso di NPS viene percepito come

“mai” o “poco influente” sul miglioramento delle prestazioni individuali, sulla capacità di concentrarsi negli studi.

Infine, l'indagine fa emergere che le proposte didattiche ritenute maggiormente efficaci dagli studenti sono quelle che valorizzano la presenza di testimonianze; discussioni con esperti sulle droghe e i loro effetti (poliziotti, medici, scienziati), incontri con esperti o ex tossicodipendenti; ma anche video; dibattiti, discussioni con colleghi/insegnanti a scuola; lezioni speciali, documentari. Un aspetto importante da considerare è la disponibilità degli studenti a collaborare con gli insegnanti nella preparazione dei materiali necessari per prevenire/ridurre l'uso di droghe; in questo caso gli studenti intervistati si dimostrano consapevoli della gravità delle NPS e, in particolare, fanno emergere il bisogno di essere coinvolti dimostrando spirito critico e la voglia di mettersi in gioco.

3. Conclusioni

Nell'ambito del progetto INES è stata condotta un'indagine sulla percezione da parte di studenti e insegnanti sul tema delle NPS. Il contributo si è focalizzato sulla condivisione dei risultati del questionario studenti. I dati elaborati hanno consentito di fare emergere diversi elementi che consentiranno di orientare in modo più adeguato (in risposta ai bisogni emersi) lo sviluppo dei materiali e delle proposte didattiche.

Le rilevazioni hanno fatto emergere che il tema delle NPS viene affrontato nelle scuole all'interno di attività curricolari, ma con una cadenza episodica; inoltre, l'approccio didattico delle tre scuole partner è percepito dagli studenti come prevalentemente “passivo”. In conclusione, si può affermare che sebbene le scuole stiano lavorando sempre di più sul tema delle NPS attraverso interventi informativi e di sensibilizzazione, è necessario favorire un approccio attivo e partecipativo degli studenti, basato sulla condivisione di informazioni scientificamente fondate e sul loro coinvolgimento diretto nella lotta al fenomeno.

Bibliografia

- Calvert L. (2017). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Oxford, OH: Learning Forward and NCTAF. Retrieved April, 27, 2023 from <https://learningforward.org/report/moving-compliance-agency-teachers-need-make-professional-learning-work/>.
- European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction. *European Drug Report 2018: Trends and Developments*. Retrieved April, 27, 2023 from https://www.emcdda.europa.eu/publications/edr/trends-developments/2018_en.
- European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs. *THE 2015 ESPAD REPORT. Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. Retrieved April, 27, 2023 from https://www.emcdda.europa.eu/publications/joint-publications/emcdda-espad-report_en.

- Ferrari L., Mercolini L., Mandrioli R., Pacetti E., Biolcati R., Soriani A., Nenzioni M., D'Ambrosio S. (2022). INES. Risorse e strategie didattiche, mediate dal digitale, per la prevenzione dall'abuso di nuove droghe nella scuola secondaria di secondo grado. In *Apprendere con le tecnologie tra presenza e distanza* (pp. 51-56). Brescia: Scholè.
- Flash Eurobarometer (2011). *Youth attitudes on drugs*. Retrieved April, 27, 2023 from https://www.drugsandalcohol.ie/15497/1/Eurobarometer_Youth_attitudes_on_drugs.pdf.
- OECD. *The future of education and skills Education 2030*. Retrieved April, 27, 2023 from <https://www.oecd.org/education/2030-project/>.

Prendersi cura della Comunità: una nuova alleanza tra professioni educative e sanitarie¹

Simona Ferrari

Professoressa Associata - Università Cattolica del Sacro Cuore
simona.ferrari@unicatt.it

Serena Triacca

Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore
serena.triaccia@unicatt.it

1. La Comunità come risorsa

Tra i nuovi modelli di assistenza della Sanità, il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza prevede diversi interventi, tra cui gli Ospedali di Comunità e le Case della Comunità, come si evince dal Decreto n. 77 del 23/05/2022 (Ministero della Salute, 2022).

Le Case della Comunità (CdC) sono un'evoluzione della sperimentazione avviata con le Case della Salute, concepite come “strumenti di integrazione sanitaria e sociale sul territorio, non solo erogatori di servizi, ma luoghi di prevenzione ed educazione alla salute, per rendere le persone responsabili e consapevoli verso stili di vita salubri e sostenibili” (Ugolini, 2021, p. 148). Esse potranno infatti prevedere “interventi di prevenzione e promozione della salute a livello di comunità, anche attraverso i Consultori Familiari e l'attività rivolta ai minori che si articolano con il mondo educativo e scolastico per gli specifici interventi sulla popolazione 0-18 anni” (Ministero della Salute, 2022, p. 28).

Per contrastare le difficoltà del Sistema Sanitario Nazionale, in particolare durante l'emergenza pandemica, la comunità – come luogo sociale e realtà complessa dove i soggetti sono coinvolti in maniera attiva (Rivoltella, 2021) – viene posta al centro: negli ultimi provvedimenti normativi viene infatti riconosciuto il valore della prossimità, intesa come approccio che connette le persone e le comunità e che richiede di immaginare forme adeguate a un maggiore raccordo istituzionale.

Proprio le CdC, promotrici di un modello di intervento multidisciplinare e di progettazione di interventi di carattere sociale e di integrazione socio-sanitaria, diventano spazi di possibile incontro con le professioni educative almeno in due direzioni:

1. la prima direzione è di tipo progettuale: se le CdC sono i luoghi dove la comunità interpreta il quadro dei bisogni andando a definire il proprio progetto

1 Le autrici condividono l'impianto del contributo. Nello specifico S. Ferrari ha steso il § 1 e S. Triacca il § 2.

di salute, riprogettando servizi che prevedono professionalità che dialogano, non può non prevedere la presenza di figure educative che possono mettere in campo la competenza progettuale e metodologie di intervento per la promozione della salute e per la prevenzione, come la Peer&Media Education (Ferrari, Carenzio, Gnemmi, Rivoltella, 2015);

- la seconda direzione è di tipo media-educativo: il digitale diventa strumento necessario nelle CdC perché assolve la funzione di “tessuto connettivo” (Rivoltella, 2017, p. 29) nel sostenere l’integrazione tra servizi (sui piani organizzativo, gestionale, comunicativo) e tra servizi e persone (sui piani informativo e relazionale). Diviene cruciale una formazione del personale alla competenza digitale che non si limiti al piano alfabetico (Rivoltella, 2020), ma aiuti a riconcettualizzare il digitale in termini di “tecnologie di comunità” (Rivoltella, 2017).

Ciò potrebbe concretizzarsi immaginando la presenza del “tutor di comunità”, una figura trasversale che vede l’intrecciarsi di “tre anime”, con competenze specifiche: animatore sociale, e-tutor, media educator (Rivoltella, 2017) (Fig. 1).

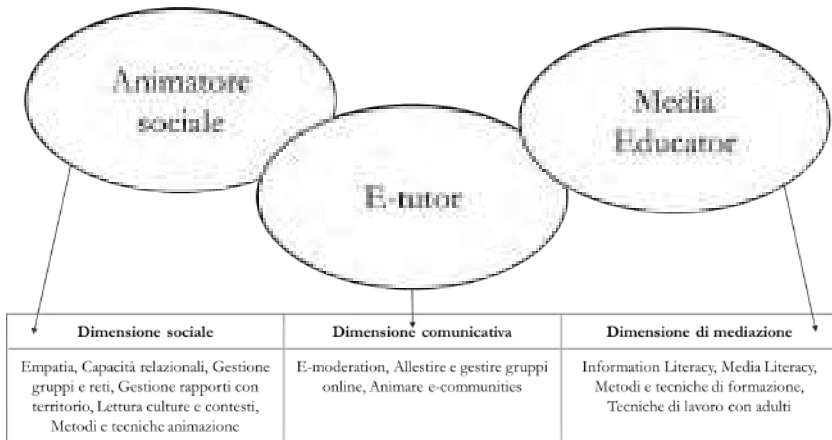


Fig. 1: “Anime” del Tutor di Comunità (Rivoltella, 2017, p. 101)

2. Forme degli interventi educativi e nuove competenze in gioco

Alla luce di quanto finora argomentato, si intendono mettere a fuoco le riflessioni maturate attraverso l’analisi ragionata di cinque progetti di ricerca-azione condotti nel quinquennio 2019-2023² dal CREMIT (Centro di Ricerca sull’Educazione

2 Di seguito elenchiamo i titoli dei progetti e i relativi codici che verranno richiamati nel testo:
 [1] *WelcomTech: reti a sostegno degli anziani vulnerabili* (2019/20), [2] *Comunicare salute*

ai Media, all’Innovazione e alla Tecnologia) dell’Università Cattolica del Sacro Cuore. I progetti sono stati rilette alla luce della direzione progettuale e della direzione media-educativa, dotandosi di una griglia di analisi contenente 8 elementi (Tab. 1).

Direzione progettuale	Direzione media-educativa
Committenza Finalità Soggetti coinvolti Output Funzioni della tecnologia	Il ruolo del digitale per il tutor Le competenze del tutor Forme di aggiornamento professionale

Tab. 1: Elementi di analisi dei progetti

Rispetto alla prima direzione, quella progettuale, l’analisi effettuata evidenzia che in questi ultimi anni sempre più frequentemente gli enti della sanità, quali Aziende Sanitarie Locali [1, 2, 3, 4] e ospedali [5], stanno interpellano soggetti che, come il CREMIT, per vocazione si occupano di temi media-educativi. I progetti attivati si muovono da una dimensione sovra-nazionale, nella formula della cooperazione europea transfrontaliera (Interreg) [1, 4], alla dimensione locale [2, 3, 5] e hanno finalità molto precise: da una parte, mettere a punto un diverso modo di comunicare la salute e fare prevenzione ricorrendo a un approccio bottom-up che coinvolga attivamente i soggetti [2, 3, 4, 5] (Ferrari, Mazzotti, Merlo, 2023), dall’altra investire in una sanità che “entra nelle case” come fattore di Qualità di Vita (QdV) [1, 4] (Ferrari, Rivoltella, 2020)³.

In tutti progetti analizzati è evidente l’adozione di un approccio multidisciplinare, all’interno del quale il Tutor di Comunità deve essere collocato come figura-traguardo necessaria, per favorire relazioni efficaci tra destinatari degli interventi, famiglie, servizi territoriali, équipe socio-sanitaria. I risultati attesi di tali interventi prevedono lo sviluppo partecipativo di app, articoli scientifici e per la disseminazione, archivi di materiali didattici. Il digitale è un elemento cardine in tutti i progetti: funge da ambiente di supporto ai processi di comunicazione, archivio, produzione e formazione. Si configura, inoltre, come oggetto di riflessione e confronto e come esito di design partecipativo.

Rispetto alla direzione media-educativa, le tecnologie (il kit per l’anziano [1], i portali online [2, 3], l’app per i caregiver [4], i profili social [4, 5]) sono assunte

(2020/21), [3] *Promuovere salute in bambini che crescono con gli schermi digitali* (2021/22), [4] *Pallium* (2021/23), [5] *Raccontare la malattia per sostenere la cura* (2022/23).

3 Il progetto *WelcomTech* mirava a permettere alla popolazione anziana di continuare a vivere nel proprio ambiente domestico, anche nei territori più marginali, conservando la propria autonomia ed evitando il ricovero in struttura; in *Pallium* si intende favorire l’accesso alle cure palliative al maggior numero possibile di pazienti, sostenendone la permanenza a domicilio con tutti i benefici correlati alla QdV ma anche, in una prospettiva di sostenibilità degli interventi, alla riduzione dei costi relativi a cura e assistenza.

nell'ottica delle tecnologie di comunità, laddove “tenere insieme” e “favorire il contatto” sono le due funzioni svolte dai media digitali e sociali (Rivoltella, 2017, p. 32).

In quanto alle competenze del Tutor su cui occorre investire in chiave formativa, nelle iniziative di promozione della salute e della QdV sarebbe auspicabile un equilibrio tra le dimensioni sociale, comunicativa e di mediazione (Fig. 1): il tutor agisce da animatore sociale laddove sviluppa e gestisce le relazioni in presenza e i legami con i servizi e il territorio di riferimento; come e-tutor, progetta, implementa e sostiene la rete organizzativo-relazionale, media le relazioni nella dimensione online, progetta contenuti digitali per la formazione; come media educator, sensibilizza ai linguaggi dei media digitali e accompagna nell'ideazione di strategie di utilizzo pedagogico e comunicativo.

Nei progetti presi in esame, le forme di aggiornamento professionale adottate hanno previsto la metodologia Peer&Media [5] e la progettazione e implementazione di soluzioni open nel formato dei Massive Open Online Courses. Tali percorsi prevedono una proposta integrata di laboratori sul campo, consentendo la messa in campo di percorsi blended [1, 2, 3, 4].

Quanto finora illustrato tratteggia un quadro che ci interpella in ordine ad alcune questioni. La prima ha a che vedere con il digitale: alla conclusione dei progetti che hanno portato allo sviluppo di soluzioni tecnologiche, come garantirne la continuità in termini di manutenzione, aggiornamento, cura?

In seconda battuta, come garantire interventi di accompagnamento formativo volti a supportare lo sviluppo e l'integrazione delle tre anime del Tutor di Comunità?

Infine, quando parliamo di “promozione della salute” risulta fondamentale adottare uno sguardo educativo, superando sia il modello meramente informativo, sia quello partecipativo: come abbracciare “quell'ottica di educazione promozionale riflessiva che sposta l'attenzione dal contenuto al processo” (Marangi, Paracchini, 2014, p. 138)?

Sarà fondamentale proseguire, mettendo tali questioni al centro di ulteriori riflessioni e nuovi sviluppi in chiave di ricerca-azione.

Bibliografia

- Ferrari S., Carezio A., Gnemmi A., Rivoltella P.C. (2015). Peer & Media education: un nuovo spazio di intervento media-educativo in ottica transmediale. In A. Garavaglia (Ed.), *Transmedia Education. Contenuti, significati, valori* (pp. 39-60). Milano: Unicopli.
- Ferrari S., Mazzotti E., Merlo V. (2023). Promuovere salute nel digitale. I linguaggi degli adolescenti. In M. Rondonotti, M. Mancini (Eds.), *Oltre la didattica: esperienze, narrazioni e pratiche digitali* (pp. 175-194). Città di Castello: STUDIUM SRL, eCampus.
- Ferrari S., Rivoltella P.C. (2020). Il digitale per la qualità della vita dell'anziano. In P.G. Rossi, A. Garavaglia, L. Petti (Eds.), *Ricerca, scenari, emergenze sull'educazione ai tempi*

- del digitale. Sezione 3. Tomo Sirem* (pp. 29-39). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Marangi M., Paracchini F. (2014). Dimensioni e luoghi. In G. Ottolini, P.C. Rivoltella (Eds.), *Il tunnel e il kayak. Teoria e metodo della peer & media education* (pp. 129-144). Milano: FrancoAngeli.
- Ministero della Salute (2022). Decreto 23 maggio 2022, n. 77, *Regolamento recante la definizione di modelli e standard per lo sviluppo dell'assistenza territoriale nel Servizio sanitario nazionale*.
- Rivoltella P.C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Media e culture nella società postmediale*. Brescia: Scholé.
- Rivoltella P.C. (Ed.). (2021). *La scala e il tempio: metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie*. Milano: Franco Angeli.
- Ugolini M. (2021). Da Case della Salute a Case della Comunità: condizioni di fragilità e occasioni di rigenerazione urbana. *Territorio*, 97, 147-153.

Le professioni educative nei contesti socio-sanitari: persone, cooperazione e cura

Valerio Ferro Allodola

Ricercatore - Università Mediterranea di Reggio Calabria
valerio.ferroalodola@unirc.it

1. Le professioni educative: un breve itinerario storico

Parlare della professione di educatore significa prima di tutto inoltrarsi diacronicamente nel lungo e tortuoso processo di costruzione dell'identità professionale avvenuto nel nostro Paese. Seppure in modo sommario, nell'economia del contributo, riprendiamo le tappe storiche fondamentali che ne hanno caratterizzato lo sviluppo e gli esiti fino ad oggi.

Negli anni Cinquanta, nasce la figura di educatore per bisogni specifici, soprattutto grazie al lavoro dell'Associazione Nazionale degli Educatori per la Gioventù Disadattata (ANEGID) che venne fondata nel 1957 come prima associazione italiana di educatori impegnati nell'assistenza a minori. Seppure non riconosciuta professionalmente ma largamente utilizzata in strutture residenziali (case di rieducazione, opere pie gestite per la maggior parte da ordini religiosi o opere pie rivolte all'assistenza e al recupero degli emarginati e poveri) e riconoscendo come ambito primario di intervento quello della gioventù emarginata o a rischio, per la prima volta gli educatori delinearono formalmente il loro ruolo e le loro competenze in uno statuto.

Ma è negli anni Sessanta che viene fondato a Torino il primo centro di formazione e a Milano il Centro Studi FIRAS e la Fondazione ESAE (Ente Scuola Assistenti Educatori).

La loro istituzione fu soprattutto il frutto della consapevolezza di un binomio inscindibile tra qualificazione professionale e necessità di una formazione adeguata, anche come possibilità di un riconoscimento giuridico e di un inquadramento normativo.

Inoltre, tali elementi erano centrali per la costruzione di una comune identità di ruolo, in grado di risolvere lo scarto tra una concezione vocazionale – fondata sulle inclinazioni personali e sul buonsenso – e una professionalità che integrava il profilo biografico individuale a un expertise tecnico-professionale acquisito, trasmissibile e riconosciuto.

In tale scenario, negli anni Settanta – in seguito a forti spinte innovatrici e al declino dell'impegno religioso nel campo socio-assistenziale, con l'affermarsi di una nuova politica sociale – vengono fondati i corsi biennali e triennali SFES, diventata SFEP (Scuola di Formazione per Educatori Professionali); a Milano, le

Scuole regionali per operatori sociali e a Roma le Scuole universitarie per Educatori. Nasce quindi il Coordinamento nazionale delle scuole per educatori e nel 1984 venne approvato il Decreto Degan (D.M. 10/02/1984), che istituiva l'obbligo di formazione minima con scuole biennali. Il Decreto definisce in generale le funzioni dell'educatore come figura che "cura il recupero e il reinserimento di soggetti portatori di menomazioni psicofisiche" e la inserisce nel circuito delle professioni sanitarie, pur collocandolo tra le "figure atipiche e di dubbia ascrizione". Il Decreto è annullato nel 1990 da due Sentenze del TAR Lazio e del Consiglio di Stato che però non hanno interrotto il diffondersi della professione in Italia.

Gli anni Novanta sono caratterizzati da alcune importanti novità legislative:

- il D.M. 11 febbraio 1991, che segna il passaggio dal corso di laurea in Pedagogia a quello (quadriennale) in Scienze dell'Educazione, a partire dall'AA. 1992-1993, aprendo a un periodo di animato dibattito accademico;
- il D.M. 520 del 8 ottobre 1998 "Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del profilo di Educatore Professionale" ai sensi dell'art. 6, comma 3 del D. Lgs 502/92. Recuperando il profilo già precedentemente definito dal "Degan", tale Decreto chiarisce il ruolo e le funzioni dell'educatore professionale, collocandolo nell'area della riabilitazione. Viene confermato l'ambito formativo universitario presso la facoltà di Medicina in connessione con psicologia, sociologia e scienze dell'educazione. Secondo il DM 520/98, l'educatore professionale è un operatore sociale e sanitario in possesso del titolo abilitante.

L'anno successivo, attraverso il celebre Processo di Bologna (1999) viene istituito lo "Spazio Europeo della formazione e dell'economia della conoscenza" (con l'articolazione del percorso formativo in tre cicli: laurea triennale, laurea magistrale e dottorato di ricerca) e la successiva Direttiva 2005/36/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 7 Settembre 2005 stabilisce la compatibilità tra qualifiche professionali ed esercizio della professione nell'Unione Europea. I Decreti Mussi, emanati il 16 marzo 2007 e relativi al riordino delle classi e dei corsi di laurea triennali e magistrali, prevedono la possibilità (non l'obbligo) di formazione universitaria per svolgere la professione di educatore.

Sempre nel 2007, viene approvato un PRIN (Progetti di Rilevante Interesse Nazionale) che vede come Capofila l'Università di Firenze che – assieme a quelle di Bari, Bologna, Macerata e Urbino e all'interno della Rete della Società Italiana di Pedagogia (SIPED) – avviano l'"Indagine nazionale per il riconoscimento delle professioni educative e formative nel contesto europeo: quali professioni, con quale profilo pedagogico e relativa formazione, per quale lavoro". Una ricerca nazionale di ampio respiro, che ha posto la discussione sulle professioni educative come centrale nel dibattito pedagogico accademico e istituzionale, su più fronti e a molteplici livelli.

Tale ricerca ha posto le basi per l'inizio di un percorso legislativo importante,

a partire dal 2014 in poi, per quella che è nota come “Legge Iori” (approvata in step) che stabilisce l’obbligo di frequenza universitaria, definisce la figura di educatore professionale e gli ambiti di intervento. Così, nel 2017 viene approvata la Legge 205/2017 ed entra in vigore nel 2018, apportando le seguenti novità legislative:

- definizione degli ambiti di lavoro dei professionisti dell’educazione;
- delineazione della figura professionale e delle relative competenze;
- riordinamento dell’accesso alla professione (titolo di studio e accesso al mercato del lavoro, distinguendo gli educatori socio-pedagogici (classe L-19) da quelli socio-sanitari (Classe L-SNT-2) e dai pedagogisti;
- adeguamento ad un modello Europeo per garantire la circolarità del profilo anche in altri paesi (European Qualifications Framework - EQF).

Infine, nel 2019, attraverso tale Legge, viene istituito l’obbligo di 60 CFU per l’indirizzo “Infanzia” dei corsi di laurea.

2. Le Professioni educative e la L. 205/2017 (Iori): trasformazioni in corso e questioni urgenti

La Legge Iori, ha il merito di aver affrontato e cercato di colmare alcuni gap relativamente ai seguenti elementi:

- il riconoscimento legislativo di una professionalità che fino ad oggi non c’era;
- la professione educativa è storicamente piuttosto vaga e per alcuni aspetti difficile da comprendere; l’intento è stato quello di “far uscire dall’ombra” la dimensione di un profilo così importante ed indispensabile oggi nella nostra società, caratterizzata da vecchie e nuove emergenze pedagogiche.

Nello stesso tempo, avere professionisti qualificati significa elevare la qualità dei servizi, renderli sostenibili e diminuire la spesa pubblica.

In tale scenario, l’educatore professionale in ambito sanitario previsto dalla Legge 205/2017 (Iori), ha configurato le seguenti specificità (Fig. 1):

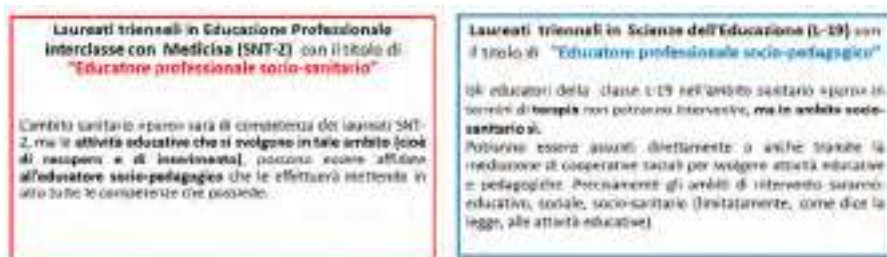


Fig. 1: Differenze tra laureati SNT-2 e L-19

Con l'approvazione dell'art. 33 del D.L. 14 agosto 2020 n. 104 (*Misure urgenti per il sostegno e il rilancio dell'economia*, 20G0012. GU Serie Generale n.203 del 14-08-2020 - Suppl. Ordinario n. 30) sono state introdotte provvedimenti importanti per la definizione e il ruolo dei tanti educatori professionali socio-pedagogici che lavorano nei presidi socio-sanitari e della salute, giustamente preoccupati per la possibile perdita del loro posto di lavoro ma, anche, per molti cittadini fragili che – soprattutto dopo la pandemia – hanno bisogno di un sostegno costante.

Limitatamente agli aspetti socio-educativi, nei servizi socio-assistenziali e nei presidi socio-sanitari e della salute restano in ogni caso esclusi gli ambiti riabilitativo e patologico.

3. Conclusioni

Le direzioni multiformi e multidimensionali prodotte dalla riforma legislativa hanno avuto la finalità di porre in essere – congiuntamente ai processi di sviluppo professionale dell'educatore e del pedagogo – una società più aperta e inclusiva – soprattutto in riferimento al “Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza - PNRR” (2021) – valorizzando in modo complementare entrambe le dimensioni: quella socio-sanitaria e quella socio-educativa.

In tal modo, infatti, si è cercato di fornire il dovuto riconoscimento scientifico e professionale alle professioni educative che – si auspica – possa condurre ad un decisivo miglioramento della qualità dei servizi, così come ad un ampliamento degli sbocchi occupazionali, prevedendo il riconoscimento del titolo a livello europeo, attraverso le conoscenze richieste dal Quadro Europeo delle Qualifiche Professionali (EQF).

Bibliografia

Buccolo M., Ferro Allodola V. (2021). Le professioni educative nei contesti socio-sanitari: costruzione dell'epistemologia. *Lifelong Lifewide Learning - LLL*, 17(38), 39-53.

- Buccolo M. (2015). *Formar-si alle professioni educative e formative. Università, Lavoro e sviluppo dei talenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Calaprice S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (Ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Mezirow J. (2004). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.

Formazione, natura e lavoro: una ricerca rizomatica sulla salutogenesi, le competenze trasversali e l'educazione degli adulti

Patrizia Garista

*Ricercatrice Senior - Università degli Studi G. D'Annunzio di Chieti
patrizia.garista@unich.it*

1. Formazione, natura e lavoro

La crisi ecologica nell'antropocene è una "crisi della mente" (Bateson, 1972). Siamo di fronte a sfide materiali e immateriali per idee quali sicurezza, salute, giustizia educativa e sociale, lavoro, cura e sviluppo (Malavasi, 2008; Mortari, 2017). Le dialettiche formali e casualiste si scontrano con le istanze pedagogiche dell'incontro, dell'alterità, della singolarità a cui il caos e l'inatteso offrono spazi di generatività. Le professioni educative spesso si collocano nel crocevia di queste logiche ma, in quanto abitanti i mondi dell'educazione permanente, sono chiamate a interrogarsi sul futuro, prefigurando politiche e pratiche educative "anticipatorie" di buone prassi. Il loro posizionarsi non può esimersi dalla necessità di cogliere gli aggregati relazionali, emotivi e culturali attraverso cui pensare e progettare dispositivi formativi che facciano proprie categorie attuali quali: complessità, flessibilità, processi di identificazione, cambiamento e trasformazione. In tale scenario formatori, educatori e insegnanti si devono collocare lungo i margini, cogliendo o seguendo le connessioni che si svolgono nel qui ed ora, nel loro divenire. Come spiegano Barone e Barbanti (2022, p. 11) "parlare di soggettività, processi di identificazione è una faccenda di concatenamenti, di interdipendenze dell'essere in relazione all'altro da sé".

Si tratta di esplorare strutture che connettano, integrino e trasformino (Formenti, 2017) le proposte formative in percorsi innovativi, sensibili, sorprendenti, capaci di creare benessere e generare salute. Tale rete di relazioni esige che i confini tra istituzioni, ricerca, mondo del lavoro, ambiente e comunità siano fluidi, lisci, pur nel rispetto delle relative funzioni e natura. L'ipotesi di ricerca che si propone di costruire un ponte tra formazione, natura e lavoro ci porta dunque a collocarci lungo il cammino, a sostare fuori dalle istituzioni educative, per scorgere, nelle interconnessioni, conoscenze e competenze a partire dalle quali ripensare i percorsi dell'educazione permanente, concatenati agli interessi di tutela di quella che oggi viene definita *Planetary Health*, intesa come costruzione di benessere per sé, l'altro da sé, l'ambiente. In un lessico più didattico ciò che associamo allo sviluppo di *green skills*, *ocean literacy*, *life skills*, competenze trasversali e sostenibilità.

2. Una metafora rizomatica per leggere biografie formative e professionali

Vivere la complessità e renderla una risorsa formativa è una sfida attuale, realizzabile secondo Deleuze e Guattari (1987), fronteggiando il caos, relazionandosi in modo ritmico ed ecologico, marcando i suoi confini pur rimanendo in dialogo con l'accadere esistenziale, formativo, professionale. Una serie di incontri nati intorno alle storie-biografie di agricoltori-imprenditori è diventata occasione per esplorare una postura pedagogica aperta al dialogo, capace di tematizzare concatenazioni sul rapporto tra le persone e il loro ambiente nel costruire prassi formative e professionali. L'avvenire delle terre pubbliche e degli orti urbani in relazione al divenire di soggettività in un ambiente formativo informale, è qui mappato attraverso la lente della metafora rizomatica di Deleuze e Guattari. In botanica, un rizoma si riferisce a radici di funghi sotterranei che proliferano orizzontalmente attraverso continui concatenamenti tra germogli multipli ed eterogenei. Il rizoma sconvolge i modi gerarchici di pensare prevalenti nelle strutture a forma di albero (Deleuze, Guattari, 1987), disintegra i confini rigidi (individuo/contesto; ideale/materiale; ricerca/pratica), accoglie e restituisce senso a categorie fondamentali nell'educazione permanente: la pluralità, la co-generazione, i gruppi vulnerabili e le identità multiple.

La potenzialità educativa del rizoma si basa il movimento orizzontale, l'ibridazione, l'immaginazione, le aspirazioni, i bisogni quotidiani, la resilienza, la resistenza, le tribolazioni e le agonie di ogni soggetto nella sua storicità e aggettività (Ko, Bal, 2019).

Il rizoma disegna una cartografia per comprendere l'interconnessione generativa tra sistemi viventi, tra gli individui e il loro contesto, visualizzando i legami tra biografie e pratiche formative in relazione alle attività comunitarie. Intrecciare prospettive ed esperienze divergenti può contribuire a produrre idee e prassi inesplorate, creando nuovi mondi educativi ai margini dei sistemi di attività esistenti. Nella ricerca rizomatica, vi è sempre apertura verso un nuovo modo di connettere spazi e pratiche, quello che rileviamo essere il guadagno pedagogico, utile per dilatare il territorio educativo delle potenzialità e opportunità, composto di "linee di fuga e movimenti di deterritorializzazione" (Ko, Bal, 2019, p. 55).

3. Linee di fuga e spazi di apprendimento espansivo

"Se l'accadere educativo è un processo sempre in divenire, poiché esito di come si combinano e come fanno presa sui corpi i costrutti pratico-sociali, non si possono però ignorare le linee di fuga di cui questi stessi sono capaci e che concorrono a dare vita all'esperienza e all'esperire" (Barone, Brabanti, 2022, p. 11). Mappare l'esperienza di adulti in formazione o produttori di esperienze educative, come nello scenario descritto di seguito, ha delineato un invito per le professionalità educative: quello di posizionarsi *ai margini*, in ascolto, volgendo lo sguardo verso

le linee di fuga e i luoghi potenziali di apprendimento ravvisabili nei territori educativi, veri e propri spazi di apprendimento prossimale.

Ai margini della via, in dialogo

Arriviamo alla cooperativa in perfetto orario. Entrando si scorgono numerosi cartelli che descrivono le attività: casa-famiglia; scuola dell'infanzia; agricoltura sociale, agricoltura biologica, tirocini terapeutici, educazione ambientale. Ci accoglie il nostro mediatore con chi oggi ci racconterà la sua storia nel settore della bioagricoltura. Aspettiamo gli altri e raggiungiamo uno dei fondatori ai tavoli da picnic, all'aperto. Siamo in 13. Siamo in ascolto. Il racconto procede velocemente, descrive le loro attività, si sottolinea l'impegno sociale, il valore e i risultati che vede quotidianamente nei tirocini terapeutici, come la ragazza che è stata inserita nel punto vendita e che pian piano ha imparato a gestire le relazioni con i clienti. Si descrive l'agricoltura come terapia per la sua capacità di offrire un contatto con la terra e un lavoro all'aperto ai malati psichici. L'ambiente aperto non è coercitivo, i tempi sono dilatati (bisogna rispettare il ciclo della semina e del raccolto). Integrare è diverso dall'essere rinchiusi. Gli chiediamo di raccontarci qualcosa di più sulle origini della cooperativa. Hanno iniziato occupando un terreno, producono ortofrutta bio, si autofinanziano. Poi c'è il lavoro di educazione ambientale con le scuole attraverso diversi laboratori: orto bimbi; energia alternativa; api; giardino delle farfalle.

Ci incuriosisce sapere l'idea dietro la sua costruzione. Il dialogo diventa più intimo, si ricordano le radici venete e contadine e quanto in principio si snobbava questa professione fino all'esperienza nella comunità di Capodarco come obiettore di coscienza. Qui ha incontrato altre persone dell'istituto agrario che facevano tirocinio. Si sono unite le forze. Hanno occupato un terreno, erano in 15. All'inizio è stata dura, erano aiutati dai genitori. Si parla dei bandi per ottenere i lotti, degli affitti e dei contratti con scadenza annuale, la precarietà ha creato parecchi problemi.

Dall'intervista riassunta nel caso-scenario non emerge un progetto definito e lineare per connettere percorsi formativi, lavoro e sostenibilità. Ciò che ora appare un dispositivo ordinato in cui sono strutturate molteplici esperienze educative e formative, deriva da una concatenazione che ha saputo creare significati, portare trasformazioni, facendo intravedere speranze di futuro, opportunità per chi non si trova nel crocevia delle occasioni formative e professionali. Negli spazi per l'apprendimento espansivo (Ko, Bal, 2019), gli studenti di gruppi non dominanti possono realizzare il loro potenziale di crescita rizomatica scambiando diverse prospettive, esperienze e obiettivi nelle attività di risoluzione dei problemi e decisionali. Mappare le linee di fuga può tracciare percorsi di orientamento rinnovati, come si evince dalla storia, in cui l'ambiente diventa risorsa, i bisogni dei singoli non sono oggetti isolati ma diventano un bene di tutti, la necessità di riconoscersi in esperienze come partecipanti attivi, condividere e partecipare per avere più controllo sul proprio futuro.

Nelle interconnessioni disegnate dal rizoma risiede il potere della co-genera-

zione, o capacità creativa, in grado di visualizzare le molteplici direttrici formative di una proposta pedagogica per gli adulti e di creare lavoro tra gli orti urbani e le terre pubbliche, in relazione all'apprendimento di competenze trasversali, salutogenesi, empowerment e resilienza.

Bibliografia

- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra Ecologia dell'ambiente ed Ecologia Umana*. Brescia: La Scuola.
- Barone P., Barbanti C. (2022). Soggettività Ibride tra Umano e non Umano. *Metis*, 12(2), 1-18.
- Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler (Trad. It. *Verso un'ecologia della Mente*, Milano, Adelphi, 1977).
- Deleuze G., Guattari F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Mortari L. (2017). *La materia vivente e Il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*. Milano: Mimesis.
- Ko D., Bal A. (2019). Rhizomatic Research Design in a Smooth Space of Learning: Rupturing, Connecting and Generating. *Critical Education*, 10(17), 1-20.
- Formenti L. (2017). *Formazione e Trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.

La formazione dei tutor dei docenti neoassunti per incoraggiare la leadership educativa diffusa e favorire la cooperazione tra pari¹

Giovanni Moretti

*Professore Ordinario - Università degli Studi Roma Tre
giovanni.moretti@uniroma3.it*

Arianna L. Morini

*Ricercatrice - Università degli Studi Roma Tre
arianna.morini@uniroma3.it*

1. Introduzione

Il docente neoassunto che deve svolgere l'anno di formazione e prova ha la necessità di essere inserito nella comunità professionale, ha anche bisogno di potersi avvalere di una figura di riferimento opportunamente scelta, che sia in grado di favorire la sua partecipazione alle attività e di promuovere il suo coinvolgimento attivo in alcuni processi educativi della scuola ritenuti strategici. Tali esigenze individuate da tempo dalla normativa di settore sono state rilanciate dal D.M. 850/2022, che in parte riconfigura la fase di *induction* e stabilisce alcuni principi guida per il confronto e la cooperazione tra tutor e neoassunto. Il D.M. 850 all'art. 12 individua il tutor come figura che “accoglie il neo-assunto nella comunità professionale, favorisce la sua partecipazione ai diversi momenti della vita collegiale della scuola ed esercita ogni utile forma di ascolto, consulenza e collaborazione per migliorare la qualità e l'efficacia dell'insegnamento”; tale funzione si esplica altresì mediante la predisposizione di momenti di reciproca osservazione in classe.

Nonostante la presenza di chiare indicazioni normative su come operare, la ricerca educativa ci segnala che il più delle volte sia i tutor, sia i neoassunti, tendono ad agire nei contesti educativi di appartenenza in modo poco consapevole, ovvero rappresentando se stessi come individui isolati e interpretando il proprio agire professionale come limitato alla propria posizione, di insegnante titolare di una determinata disciplina e responsabile di una o più classi o sezioni specifiche.

Nella prospettiva di valorizzare la fase di *induction* come occasione strategica per favorire lo sviluppo professionale in servizio degli insegnanti e di potenziare la capacità di adottare nuove posture professionali, il presente contributo riflette

1 Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto dei due autori. In particolare il paragrafo 2 è stato redatto da G. Moretti, il paragrafo 3 da A.L. Morini, i paragrafi 1 e 4 da entrambi gli autori congiuntamente.

sulla formazione dei tutor in una prospettiva ecosistemica, volta a incoraggiare la leadership educativa diffusa e favorire la cooperazione tra pari (Fiorucci, Moretti, 2022).

La situazione emergenziale e quella post-emergenziale caratterizzate da incertezza hanno fatto emergere nei contesti scolastici la necessità di progettare le azioni in modo flessibile e partecipato, incoraggiando la leadership educativa diffusa degli insegnanti e promuovendo la capacità di cooperare al fine di costruire ecosistemi educativi aperti e solidali. Nella fase di immissione in ruolo dei docenti neoassunti la figura del tutor svolge un ruolo strategico (Bleach, 2013; Kemmis et al., 2014; Magnoler, 2017; Fiorucci, Moretti, 2019, 2022; Morini, 2019). La messa a disposizione della propria esperienza professionale in un clima dialogico di scambio e confronto tra pari, oltre a favorire la partecipazione attiva del novizio e migliorare le pratiche didattiche, può contribuire allo sviluppo di comportamenti professionali proattivi e responsabili e alla adozione di una visione sistemica, multilivello e multiattore (Moretti, 2022).

2. Percorso di sviluppo professionale rivolto ai tutor dei docenti neoassunti

Il Dipartimento di Scienze della Formazione (DSF) della Università degli Studi Roma Tre, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio, a partire dall'anno scolastico 2017-2018 ha progettato e realizzato un percorso di sviluppo professionale rivolto ai tutor dei docenti neoassunti, giunto nel 2023 alla quinta edizione.

Nella Figura 1 sono riportati alcuni elementi informativi che hanno caratterizzato le quattro edizioni già concluse, che sul piano diacronico si configurano come un intervento sistematico e continuativo, interrotto nell'anno scolastico 2020-2021 a causa della emergenza sanitaria. Nel complesso in ogni annualità del percorso ci si è proposti di: consolidare e sviluppare le conoscenze e le competenze professionali dei docenti tutor che supportano l'anno di prova e formazione dei docenti neoassunti nella regione Lazio; promuovere nei docenti tutor la capacità di svolgere funzioni di tutoraggio, osservazione e formazione tra pari (*peer to peer*), *counseling* e supervisione professionale, tenendo conto delle finalità e delle caratteristiche specifiche dei contesti educativi e scolastici. I docenti tutor partecipanti sono stati 4849; quelli che hanno aderito alla quinta edizione in corso superano le 2500 unità.



Fig. 1: Edizioni del Percorso di sviluppo professionale rivolto ai tutor

2.1 Articolazione del percorso di sviluppo professionale

La proposta formativa si è sviluppata progressivamente e la sua realizzazione ha tenuto conto delle evidenze di ricerca che il Gruppo di lavoro di Roma Tre ha raccolto nel corso degli anni e pubblicato in volume (Fiorucci, Moretti, 2019; Fiorucci, Moretti, 2022). Il percorso di sviluppo professionale è articolato in due interventi: il primo, che consiste in un incontro svolto in presenza o in modalità sincrona a distanza, della durata di 3 ore, con i docenti del DSF con approfondimenti teorici e metodologici sul ruolo e le funzioni del docente tutor dei neoassunti; il secondo che prevede un periodo di due mesi con attività svolte attraverso la piattaforma e-learning Moodle nell'ambito della quale sono stati resi disponibili: materiali di approfondimento tematico, strumenti e dispositivi da introdurre nello svolgimento delle funzioni di tutor dei docenti neoassunti (Fig. 2).

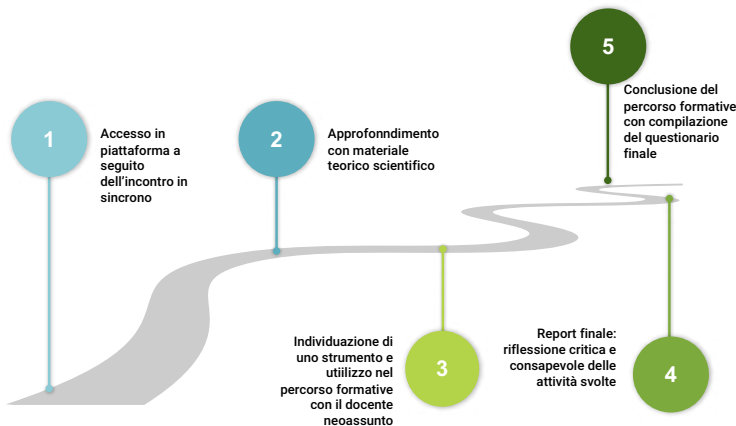


Fig. 2: Fasi del percorso di approfondimento in asincrono

3. La ricerca sul campo

Nel presente contributo si riportano sinteticamente gli esiti dell'indagine svolta durante la quarta edizione (a. a. 2021/22), in cui sono stati coinvolti oltre duemila docenti di ogni ordine e grado scolastico, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado. L'obiettivo è stato quello di approfondire la conoscenza dei tutor dei docenti neoassunti al fine di qualificare le iniziative di formazione in servizio e di incoraggiare la leadership educativa diffusa e la cooperazione tra pari. Gli strumenti che sono stati introdotti sono: un questionario conoscitivo iniziale, il report finale del docente tutor, un questionario finale.

L'unità di analisi è costituita prevalentemente da docenti di genere femminile (88,6%), la maggioranza (60%) è il primo anno che svolge la funzione di tutor e ha tra i 50 e i 60 anni (43,4%). Quasi la totalità (89%) segue un solo docente neoassunto e il 45,6% svolge altri incarichi nell'ambito del middle management della scuola. In relazione ai bisogni formativi del docente tutor, dai dati emerge che il maggiore accordo viene riscontrato nella dimensione relativa alle "conoscenze delle pratiche di tutorato efficaci da poter introdurre nel proprio percorso professionale" ("molto" 40,5% e "abbastanza" 49,3%) seguito dalla necessità di "conoscenza di strumenti per svolgere un'osservazione efficace delle attività sviluppate dal docente neoassunto" ("molto" 39,9% e "abbastanza" 49,5%). Interessante riportare un dato che ha subito una variazione nel confronto tra il periodo pre e post emergenza sanitaria (Fig. 3). Rispetto alle aree in cui i docenti tutor ritengono essere più proficua un'azione di tutorato per i neoassunti, nella rilevazione effettuata nell'a.a. 2019/20 rispetto all'a.a. 2021/22 l'area relazionale e della comunicazione risulta quella in cui è stato rilevato un sensibile aumento.

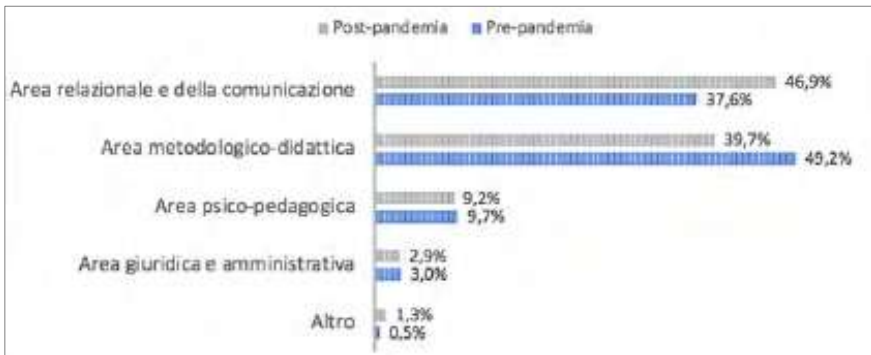


Fig. 3: Aree in cui i docenti tutor ritengono più proficua un'azione di tutorato: confronto pre e post emergenza sanitaria

Al fine di verificare il livello di cooperazione tra tutor, è stato chiesto tramite una domanda aperta, riguardo a quali problematiche in particolare avessero trovato utile il confronto con gli altri docenti tutor del proprio istituto. A titolo esempli-

ficativo si riportano due testimonianze, di L. R. che riporta come “il confronto con altri docenti tutor mi ha aiutato a capire se la pratica osservativa e valutativa messa in atto è stata corretta e se il mio modo di relazionarmi con il docente neoassunto risultasse idoneo”, e S. T. che riferisce che “con la docente tutor presente nel mio stesso team ci siamo costantemente confrontate, consigliate e sostenute sugli interventi e le modalità del peer to peer”.

4. Considerazioni conclusive

Le attività di formazione, affiancate da alcune linee di ricerca, hanno restituito dati utili per riflettere sul profilo del docente tutor, che tengono conto sia dei bisogni formativi dei tutor sia dei punti di forza e delle criticità rilevate nelle attività di tutorato, con particolare riferimento al periodo post-pandemico.

La cooperazione tra pari, ovvero il confronto tra docenti che svolgono il ruolo di tutor dei neoassunti, a livello sia di scuola sia di reti di ambito, è un aspetto essenziale per costruire ecosistemi aperti, solidali e generativi di benessere personale e organizzativo.

In prospettiva, con l'intento di sviluppare le competenze di base ritenute indispensabili per svolgere con continuità sul piano temporale il ruolo di tutor o di coordinatore dei docenti tutor, le indagini svolte suggeriscono di operare in modo da costruire un ambiente collaborativo interistituzionale (Università, Ufficio Scolastico Regionale e Reti di Ambito) in grado di progettare percorsi condivisi di Formazione-Ricerca coinvolgendo in particolare scuole con Dirigenti scolastici che attribuiscono valore alla formazione dei tutor e dei docenti neoassunti.

Bibliografia

- Bleach K. (2013). *Induction and mentoring of newly qualified teachers: A new deal for teachers*. Londra: David Fulton Publishers.
- Fiorucci M., Moretti G. (Eds.). (2019). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: Roma Tre Press.
- Fiorucci M., Moretti G. (Eds.). (2022). *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva ecosistemica*. Roma: Roma Tre Press.
- Kemmis S., Heikkinen H.L., Fransson G., Aspfors J., Edwards-Groves C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Super-vision, support and collaborative self-development. *Teaching and teacher education*, 43, 154-164.
- Magnoler P. (2017). *Il tutor: funzione, attività e competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Moretti G. (2022). *La leadership educativa situata. Conoscere il contesto e cooperare*. Roma: Anicia.
- Morini A. (2019). L'osservazione del docente tutor e l'autovalutazione del docente neoassunto: strategie per qualificare le attività di tutorship. In M. Fiorucci, G. Moretti (Eds.), *Il tutor dei docenti neoassunti* (pp. 121-136). Roma: Roma Tre-press.

Pratiche didattiche innovative e benessere: una relazione generata dalla cura del sistema

Emiliane Rubat du Mérac

Professoressa Associata - Sapienza Università di Roma
emiliane.rubatdumerac@uniroma1.it

Michela Schenetti

Professoressa Associata - Università di Bologna
michela.schenetti@unibo.it

1. Introduzione

La promozione di pratiche di educazione e didattica all'aperto è una proposta che si basa sull'idea di considerare gli spazi esterni alla scuola come contesti privilegiati per favorire una prospettiva di sviluppo sostenibile, innovare le pratiche didattiche tradizionali e garantire il benessere dell'apprendimento (Schenetti, 2022). Secondo UNESCO (2015), questa prospettiva ecologica può aiutare le istituzioni scolastiche a valorizzare i rapporti con il territorio e promuovere le competenze chiave europee. L'implementazione di didattiche attive rappresenta un'opportunità per ripensare la didattica e l'apprendimento in connessione con il curricolo e le competenze. La letteratura scientifica internazionale ha evidenziato come gli ambienti naturali possano avere un impatto positivo sulla salute mentale e la qualità della vita di bambini e adulti (Humberstone et al., 2016) e come la progettazione didattica possa essere influenzata dalle caratteristiche dei luoghi (Mygind, 2009). Le competenze professionali degli insegnanti sono al centro di questo processo. Diverse ricerche (Davdand et al., 2015) hanno dimostrato come la competenza dei bambini possa essere maggiormente riconosciuta in spazi meno artificiali e più sfidanti e come la competenza degli adulti possa uscire dagli schemi consolidati attraverso una «didattica più orientata alla ricerca».

Questo contributo si concentra sugli esiti di una doppia ricerca empirica volta ad indagare la relazione tra la promozione di pratiche di educazione all'aperto e fattori di distress/ soddisfazione lavorativa.

2. I vissuti degli insegnanti nelle esperienze didattiche all'aperto

Il primo percorso di ricerca, attivato nel 2018, ha coinvolto una decina di insegnanti di scuola primaria esperti in Outdoor Learning con interviste di esplicitazione di Vermersch (2019). Il metodo descrittivo è stato utilizzato per rievocare e indagare i vissuti dell'adulto durante le esperienze di didattica all'aperto. Uno degli obiettivi dell'intervista di esplicitazione in ricerca è quello di "aiutare l'intervista-

tore ad informarsi” per comprendere le fasi di realizzazione del vissuto esplicitato e coglierne l’essenza, comprese potenzialità e difficoltà emerse. La trascrizione delle interviste è stata sottoposta ad analisi fenomenologico-euristica facendo emergere categorie che sono state messe in dialogo con la letteratura in materia di stress (Chirico, Ferrari, 2014) evidenziando diverse correlazioni. Tra le più significative: *ambiente* (ambiente naturale come aula didattica ristorativa, mediatrice di relazioni, ricca di opportunità didattiche), *relazioni con l’utenza* (all’aperto classe spontanea e partecipe, aumentata percezione di benessere e collaborazione tra bambini e adulti) e *carichi e ritmi di lavoro* (si riduce la percezione di un tempo “burocratico” per lasciare spazio ad un tempo emozionale più in linea con il tempo dell’apprendimento).

Gli esiti della ricerca hanno messo in evidenza come “abitare il territorio per fare scuola”, con intenzionalità didattica e continuità, possa svolgere un’azione preventiva su alcuni fattori considerati “*predittivi di burnout*” nelle professioni educative e scolastiche. In particolare, l’educazione e la didattica all’aperto, se praticate con continuità e in modo complementare e interdipendente con la didattica comunemente definita “indoor” potrebbe ben configurarsi come *un’azione prevenzione primaria di stress lavorativo* della categoria insegnanti, agendo sulle *fonti di stress attinenti all’ambiente e alle attrezzature di lavoro e alla relazione con l’utenza* (studenti).

3. Le percezioni degli insegnanti su educazione all’aperto distress e soddisfazione

Il secondo percorso di ricerca, avviato nel 2022, è stato motivato dalla diffusione dell’approccio di educazione e didattica all’aperto e dalle sollecitazioni in merito all’impatto che tali pratiche possono avere a livello psicofisico nella professione educativa dello studio precedente. Per questo motivo, è stato utilizzato un questionario anonimo composto da scale già convalidate e adattate al contesto italiano, tra cui la *Depression Anxiety Stress Scales-21* (DASS-21), la *Need for Recovery Scale* (NFR) e la *Revised School Level Environment Questionnaire* (SLEQ) (Johnson et al., 2007; Matteucci, Guglielmi, Lauermann, 2017) al fine di indagare i livelli di soddisfazione lavorativa, di stress e ansia, di felicità e di fiducia verso il futuro. Il campione di studio è stato costituito da 74 insegnanti appartenenti alla Rete Nazionale delle Scuole pubbliche all’Aperto, mentre il campione di controllo era composto da 49 insegnanti che praticavano prevalentemente l’insegnamento in ambienti “indoor”.

Dagli esiti emerge come la pratica dell’OE è associata a una maggiore collaborazione tra gli studenti e a una gestione scolastica positiva ed efficace ma non si evidenzia una correlazione diretta con la riduzione dello stress, dell’ansia e della depressione degli insegnanti. Tali fattori risultano maggiormente influenzati dall’organizzazione e dal clima lavorativo in cui gli insegnanti operano.

4. Conclusioni

L'insegnamento all'aperto arricchisce gli insegnanti, favorendo l'interazione con il territorio e i colleghi, migliorando le competenze professionali e il sistema scolastico. Tuttavia, l'implementazione dell'OE può risultare stressante senza il sostegno della dirigenza scolastica e dei colleghi. Gli studi dimostrano come la mancanza di supporto istituzionale aumenti lo stress e il burnout (Thomas, 2003), mentre la soddisfazione lavorativa dipenda dall'autoefficacia, dall'esaurimento emotivo, dalla realizzazione personale e dal supporto percepito (Briones, Tabernero, Arenas, 2010). Per mitigare gli effetti negativi, sono fondamentali una collaborazione strutturata e una leadership partecipativa che favoriscano un clima di lavoro sereno nel sistema scolastico. La lettura coordinata di questi studi offre interessanti riflessioni sulla ricerca e la formazione per l'innovazione didattica.

Un ambiente scolastico favorevole, collaborativo e partecipativo è essenziale per gli insegnanti che desiderano implementare nuove pratiche pedagogiche con successo. Favorisce la creazione di una comunità di insegnanti che sperimentano strategie didattiche innovative. La collaborazione e la condivisione agevolano il trasferimento di buone pratiche e migliorano il rendimento degli studenti.

Introdurre pratiche innovative in classe, che restituiscano allo studente un ruolo centrale e responsabile nel proprio apprendimento, rappresenta una sfida quotidiana. Richiede l'affrontare l'ignoto, ma offre l'opportunità di riattivare un pensiero riflessivo collettivo attraverso l'osservazione e la progettazione comune. La ricerca dimostra che un approccio di leadership scolastica condivisa, coinvolgendo gli insegnanti nelle decisioni, riduce lo stress, l'ansia e la fatica (Hoque, Zarin, 2023; Lumbantoruan et al., 2019). In linea con questi risultati, uno studio di Ortan et al. (2021) ha evidenziato che gli insegnanti in un ambiente scolastico collaborativo e di supporto sperimentano meno burnout e maggiore soddisfazione lavorativa.

L'implementazione di attività di OE e OL beneficia l'apprendimento degli studenti, promuove competenze disciplinari, trasversali ed ecologiche e arricchisce il sistema scolastico. Tuttavia, per risultati duraturi ed efficaci, è necessario un ambiente scolastico favorevole, con collaborazione e partecipazione attiva di insegnanti e dirigenti. I percorsi di formazione in servizio rivolti a interi plessi e i percorsi di Ricerca-Formazione svolti in collaborazione tra università e scuole sono essenziali per sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti e l'implementazione di pratiche pedagogiche innovative, come l'educazione all'aperto.

Bibliografia

- Briones E., Tabernero C., Arenas A. (2010). Job satisfaction of secondary school teachers: Effect of demographic and psycho-social factors. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 115-122.

- Chirico F., Ferrari G. (2014). *Il burnout nella scuola. Strumenti per la valutazione del rischio e la sorveglianza sanitaria*. Milano: FS.
- Davdand P. et al. (2015). Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren. *Proceedings of the national academy of sciences*, 112(26), 7937-7942.
- Hoque K.E., Zarin T.R. (2023). Relationship between principals' leadership styles and teachers' behavior. *Behavioral Sciences*, 13(2), 111.
- Humberstone B., Prince H., Henderson K.A. (Eds.). (2016). *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*. London: Routledge.
- Johnson B., Stevens J.J., Zvoch K. (2007). Teachers' perception of school climate: A validity study of scores from the Revised School Level Environment Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 67(5), 833-844.
- Lovibond S.H., Lovibond P.F. (1995). *Depression Anxiety Stress Scales* (DASS--21, DASS--42).
- Lumbantoruan E.S., Sukarman P., Eka D. (2019). The Effect of Participative Leadership, Team Work, Stress Management on Teacher's Affective Commitment at Senior High School. In *Proceedings of the 4th Annual International Seminar on Transformative Education and Educational Leadership (AISTEEL 2019)*. Paris, France: Atlantis Press.
- Mannion G., Lynch J. (2016). The primacy of place in education in outdoor settings. In B. Humberstone, H. Prince, K.A. Henderson (Eds.), *International Handbook of Outdoor Studies* (pp. 85-94). London: Routledge.
- Matteucci M.C., Guglielmi D., Lauermann F. (2017). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(2), 275-298
- Mygind E. (2009). A comparison of children's statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(2), 151-169.
- Ortan F., Simut C., Simut R. (2021). Self-efficacy, job satisfaction and teacher well-being in the K-12 Educational System. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12763.
- Schenetti M. (2022). *Didattica all'aperto e scuola primaria. Metodologie e percorsi di insegnanti di scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Thomas G.J. (2003). Work related stress in the outdoor education profession: A management perspective. *Australian Journal of Outdoor Education*, 7, 54-63.
- Vermersch P. (2019). *L'intervista di esplicitazione. Strumenti per l'analisi della pratica professionale in contesti formativi*. Independently published.

La costituzione delle “Case di Comunità” prevista dal PNRR e i nuovi bisogni formativi dei professionisti dell’assistenza

Lucia Zannini

*Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Milano
lucia.zannini@unimi.it*

1. Introduzione

Il PNRR destina ingenti finanziamenti per la costituzione delle “Case di Comunità” (CdC), strutture sanitarie promotrici di un modello di intervento multidisciplinare, nonché luoghi privilegiati per la progettazione di interventi sociali e d’integrazione sociosanitaria (è prevista l’attivazione di 1.288 CdC entro la metà del 2026, sul territorio nazionale). Tali strutture sono state diversamente declinate nelle Regioni italiane, ma sembrano accomunate dalla presenza di infermieri di comunità, medici di medicina generale e pediatri di base.

Benché non sia ancora chiaro come i medici saranno coinvolti, alcune CdC sono già state aperte sul territorio nazionale, reclutando i primi infermieri. Infatti, la figura chiave delle CdC sarà l’infermiere, responsabile dei processi assistenziali di famiglia e comunità. Nello specifico, questa figura si dovrà occupare del coordinamento dell’assistenza, con particolare attenzione ai malati cronici. L’assistenza a questi ultimi è impensabile senza l’attivazione di interventi “educativi” ad hoc, al paziente e al caregiver.

Emergono quindi nuovi bisogni formativi dell’infermiere di famiglia/comunità, con particolare attenzione alle attività di educazione del paziente che questa figura sarà chiamata a svolgere.

2. Malattia cronica e bisogni “educativi” dei pazienti

La WHO ha stimato che oltre l’80% dei costi dei sistemi sanitari è assorbito dalla cronicità, che rappresenta quindi una grande sfida di tutti i Paesi industrializzati. Secondo *Osservasalute*¹, le proiezioni indicano che, nel 2028, il numero di malati cronici salirà in Italia a 25 milioni (su una popolazione totale che sarà di circa 58 milioni, secondo le proiezioni ISTAT) mentre i multi-cronici saranno 14 milioni. La cronicità, dunque, è e sarà un problema sempre più rilevante nei Paesi industrializzati e, in particolare, in Italia, dove l’invecchiamento della popolazione è

1 <https://osservatoriosullasalute.it/osservasalute/rapporto-osservasalute-2021>

un fenomeno in costante progressione². Anche per questo, dal 2016 l'Italia si è dotata di un *Piano nazionale della cronicità*³.

Quando parliamo di “educazione del paziente”, facciamo riferimento a un intervento che si pone come finalità quella di sviluppare nel malato comportamenti e attitudini positive verso la propria salute, nella direzione di migliorare la sua qualità di vita (WHO, 1998). L'attività educativa, tuttavia, non si propone solo di rendere il paziente il più possibile autonomo nella gestione del suo trattamento, ma anche di produrre un cambiamento significativo nella persona che, in seguito all'insorgenza di una patologia, necessita di imparare e integrare la malattia all'interno della propria vita quotidiana (Bobbo, 2012).

I pazienti cronici insomma, non hanno unicamente bisogno di informazioni e insegnamenti, ma necessitano parimenti di interventi focalizzati sulla ricerca di senso (Bruzzone, 2021), che non sono sovrapponibili a quelli semplicemente finalizzati a dare informazioni/spiegazioni o a sviluppare determinate *skill*. Questo, ovviamente, non è il bisogno di tutti i malati, ma va preso in considerazione, nell'ottica di progettare interventi “educativi” che cerchino di rispondere alle richieste, esplicite o implicite, del paziente.

Diventa necessario: in primo luogo, comprendere che l'intervento “educativo” non accade solo in momenti stabiliti e in spazi dedicati (interventi che chiamiamo “formali”)⁴, ma anche nella quotidianità della pratica clinica (negli interventi che definiamo “non formali”); in secondo luogo, è fondamentale comprendere in modo più approfondito i bisogni dei pazienti, e anche dei loro caregiver, e, sulla base di questa comprensione, attivare, non solo con risorse strettamente sanitarie, ma in integrazione col territorio, interventi di insegnamento (*teaching*) o di educazione vera e propria (*education*) (Zannini, in press).

È dunque cruciale far riflettere i professionisti della cura sui significati delle differenti attività che nei contesti sanitari stanno sotto il grande ombrello di “intervento educativo”. È una riflessione che può produrre una consapevolezza pedagogica, grazie alla quale gli operatori potranno imparare a distinguere piani molto diversi: bisogno d'informazione o trasformazione dell'immagine di sé nel paziente, attività di acquisizione di *skill* o educazione vera e propria, didattica e pedagogia e così via. Gli interventi educativi nei contesti sanitari, infatti, non sono tutti uguali e bisogna saper scegliere con consapevolezza pedagogica, considerando i bisogni dei pazienti e anche, ovviamente, le risorse a disposizione.

2 <https://www.istat.it/demografiadelleuropa/bloc-1c.html?lang=it>.

3 https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_2584_allegato.pdf.

4 Nel *Piano Nazionale della Cronicità* si parla di “interventi strutturati” (ibidem, p. 30).

3. Nuovi bisogni formativi dei professionisti dell'assistenza

Per implementare le attività di *patient education* in senso lato, cruciali nella gestione della malattia cronica, è necessario agire su più fronti, anche e soprattutto in termini di formazione dei professionisti (Zannini, 2016). Da un lato, è urgente sviluppare negli operatori competenze di *teaching*, focalizzando le pratiche di progettazione e le dimensioni didattiche dell'insegnamento al paziente, che necessita di sviluppare conoscenze, *skill* pratiche e abilità relazionali per gestire la sua malattia. Dall'altro lato, è fondamentale che gli operatori imparino a riflettere sul senso dell'*educazione* (sia informale che formale) nelle loro pratiche quotidiane (Mostarda, Trento, Zannini, 2018). Ciò permetterebbe di costruire un sapere sull'educazione, che per definizione è la pedagogia, che non ha nulla a che fare con linee guida ed evidenze scientifiche (Mortari, 2009; Palmieri, 2018), le quali, al limite, valgono per le attività di *teaching*.

La pedagogia è considerata da molti un "sapere esperienziale, cioè un "sapere di casi" (Mortari, 2009) che i professionisti, anche sanitari, possono guadagnare dall'esperienza, attraverso la riflessione. "Per promuovere l'educazione in sanità non è sufficiente trasferire solide fondamenta pedagogiche [...], ma richiede anche un sostegno agli operatori per aiutarli a lavorare sulla propria esperienza, sugli impliciti e sulle latenze" (Benini, 2021, p. 36).

Specialmente il lavoro educativo, formale e non formale, ma in parte anche quello di insegnamento, soprattutto di tipo informale, richiede dunque una costante riflessione, al fine di guadagnare sapere dall'esperienza. È allora cruciale attivare processi di formazione dei professionisti della cura che non si limitino a istruirli su questa o quella scelta didattica, ma che supportino le comunità di pratiche esistenti (Wenger, 1998), o ne alimentino di nuove, attraverso la narrazione e la scrittura dell'esperienza educativa nei contesti sanitari. Mediante queste attività formative sarebbe possibile analizzare criticamente tale esperienza, anche nelle sue dimensioni più implicite e latenti (Massa, 1990), al fine di guadagnare sapere auspicabilmente trasferibile a situazioni analoghe.

Inoltre, per gestire la cronicità, come indica la WHO (1998), bisogna imparare a fare lavoro di rete. È quindi importante, in prospettiva, coinvolgere nei percorsi educativi, ma anche eventualmente in quelli di *teaching*, le risorse che ci sono sul territorio, che non riguardano solo le figure sanitarie che operano in quel contesto, ma altresì le associazioni, le organizzazioni no-profit, e, più in generale, i cittadini, con il loro bagaglio esperienziale, spesso scarsamente valorizzato.

[La] cura è qualcosa che in ogni caso *non si fa da soli*, e nemmeno soltanto con la persona direttamente interessata: nei mondi della vita ci sono *molte energie curative da riparare*, appunto, da riattivare, combinare insieme, riorientare, che liberano un ricco repertorio di attività, difficilmente riducibili all'assistenza, ma capaci di curare le lacerazioni della vita di chi vi è coinvolto (Ota de Leonadis, 2022, p. 23).

Dobbiamo dunque cominciare a pensare, nell'educazione dei pazienti, a interventi che stabiliscano forti legami con i territori e che, grazie a questi legami, contribuiscano a creare un maggior senso di comunità. È anche in questo modo che si arriverà a riconoscere, con crescente forza, la dimensione collettiva della salute, intesa come bene comune da preservare e sviluppare, con modalità sempre più partecipative.

Bibliografia

- Benini S. (2021). L'educazione nelle rappresentazioni, nei saperi e nelle esperienze degli operatori sanitari. *Studium Educationis*, XXII, 1, 28-39.
- Bobbo N. (2012). *Fondamenti pedagogici di educazione del paziente*. Padova: CLEUP.
- Bruzzone D. (2021). Ricerca di senso e narrazione nell'esperienza di malattia: una prospettiva fenomenologico-esistenziale. *Ecylopaideia*, 25(59), 31-41.
- De Leonardis O. (2022). Dare consistenza al lavoro di cura. *Animazione Sociale*, 356(6), 17-29.
- Massa R. (Ed.). (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Mortari L. (2009). *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mostarda M.P., Trento M., Zannini L. (2018). Contributi pedagogici per la formazione del personale all'educazione terapeutica. In AA.VV., *Educare alla salute e all'assistenza: manuale per operatori* (pp. 65-86). Milano: Bruno Mondadori.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa e della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- World Health Organization (1998). *Therapeutic Patient Education. Continuing education programmes for health care providers in the field of prevention of chronic diseases*. Geneva: WHO.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zannini L. (2016). L'educazione del paziente e la formazione pedagogica degli operatori sanitari. In M.P. Mostarda (Ed.), *Educazione terapeutica: una sfida per la pedagogia* (pp. 29-59). Milano: EDUCatt.
- Zannini L. (in press). *L'educazione del paziente. Per una consapevolezza pedagogica dei professionisti della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

Sessioni Parallele

Sessione O

**Teorie, storie e metodi per un umanesimo del lavoro e delle organizzazioni.
Persona, apprendimento esperienziale, generatività, innovazione,
benessere formativo e organizzativo**

Relazioni introduttive

Laura Sara Agrati
Giuseppe Elia
Valeria Friso
Emiliana Mannese

Interventi

Giovanni Arduini	Marco Ius
Gennaro Balzano	Elisabetta Madriz
Paolo Bertuletti	Maria Chiara Michellini
Francesco Bossio	Marco Milella, Agnese Rosati
Maria Buccolo	Alba Giovanna Anna Naccari
Maria Chiara Castaldi	Giorgia Pinelli
Gina Chianese, Barbara Bocchi	Stefano Polenta
Matteo Cornacchia	Andrea Porcarelli
Chiara D'Alessio	Liliana Silva, Alessandro Ciasullo
Carlo Mario Fedeli	Valeria Tamborra, Michele Baldassarre
Ines Giunta	Beate Weyland, Andrea Zini
Silvia Guetta	

Relazioni introduttive

Lavoro come “esperienza operosa” e il tirocinio professionale del docente come possibilità di apprendimento esperienziale “operoso”

Laura Sara Agrati

Professoressa Associata - Università degli Studi di Bergamo
laurasara.agrati@unibg.it

1. Lavoro tra alienazione e generatività

La riflessione non solo pedagogica ha permesso di definire il lavoro come quella modalità propria dell’esperienza umana tesa tra la necessità per l’uomo di soddisfare i propri bisogni (ponos/labor) e il desiderio di produrre, di generare (ergon/opus) qualcosa di nuovo (Zago, 2002; Bertagna, 2017), persino di autenticamente gratuito (Bruni, 2014). Nelle descrizioni teoriche che tendono, infatti, a far prevalere solo la prima polarità, il lavoro rischia di diventare “feticcio”, “ente estraneo (...) potenza indipendente dal produttore” (Marx, 1974-1844, p. 257), rispetto al quale l’essere umano reagisce o nella completa alienazione o nell’illusione della possibilità di vivere nell’ozio, senza lavoro (Bertagna, 2017). Inteso, invece, in modo ampio, comprensivo, come “esperienza operosa” (Benjamin, 2003), come “l’insieme delle attività operose dell’uomo che, in diversi ambiti, caratterizzano la sua vita” (Potestio, 2020, p. 57), il lavoro non finisce di esaurirsi solo nella dimensione servile e meccanica, “ma presenta al suo interno, in determinate situazioni e condizioni, l’orizzonte della generatività e produttività, ossia ciò che lo rende un’esperienza pienamente umana, capace di valorizzare le potenzialità umane” (Agrati, Potestio, 2022, p. 87). Il recupero dei caratteri essenziali del lavoro, definito come “esperienza operosa”, consente di guardare sotto diversa luce il tirocinio professionale, inteso come “apprendimento esperienziale”, del docente in formazione, su cui il presente lavoro intende focalizzare brevemente l’attenzione.

2. Lavoro come “esperienza operosa”

Il lavoro inteso *originariamente*¹ come “esperienza” si connota di “comportamenti, atteggiamenti, emozioni, sentimenti, immagini, dati percettivi, segni e informazioni” che “restano, per la maggior parte, non coscienti a chi li vive” e che solo per un intervento intenzionale di esplicitazione portano dal primario livello della precomprensione antepredicativa (livello intuitivo) al secondario livello della comprensione predicativo-categoriale (livello comunicativo e descrittivo) (Bertagna, 2016, p. 327). Il lavoro inteso *originariamente* come “esperienza”, inoltre, deve potersi riconoscere nei caratteri dell’unicità e della soggettività, dell’irripetibilità e del divenire, della contingenza e dell’imprevedibilità, che fanno della esperienza lavorativa l’esperienza *di* ciascuno, mai completamente sovrapponibile a quella di un altro lavoratore, né riproducibile alla stessa maniera dal medesimo lavoratore. Questo perché essa è legata alla specificità delle dimensioni – spazio-temporali, personali – in cui si è data ed è già diversa nell’ipotesi in cui venisse riprodotta, e per questo scopertamente anche intrasmissibile, “che non si può lasciare in eredità a nessuno (...) muore con ogni persona che l’ha provata” (Bertagna, 2016, p. 330).

La proposta del lavoro come “esperienza operosa” (Benjamin, 2003), ossia capace di mantenere il rapporto generativo con la realtà, implica che essa venga “tramandata attraverso le generazioni e rappresenti l’eredità alla base dei legami sociali e dei rapporti intergenerazionali” (Potestio, 2019, p. 11). Tra le condizioni che confermano il lavoro come “esperienza operosa” – ossia il legame contingente con la realtà, la dimensione passata e futura dell’uomo nell’atto produttivo e il possedere aspetti di singolarità e originalità che caratterizzano sia il prodotto che il servizio – Potestio (2020; 2019) sottolinea, rispetto alla prima, alla contingenza, il senso del “toccare insieme e contemporaneamente due elementi successivi” (Bertagna, 2010, p. 79), uno che termina, l’altro che comincia, ma che lasciano “sempre, su chi li vive, un resto”, “una traccia nell’identità di colui che lavora e gli consente, se l’esperienza è superata, di guardare oltre, a partire dalla memoria di ciò che è stato acquisito” (Potestio, 2019, p. 12).

3. Tirocinio professionale del docente come “apprendimento esperienziale” operoso

L’apprendimento esperienziale (Kolb, 1984; Bertagna, 2016) – nel riconoscere il carattere *sociale* del processo a spirale dell’apprendimento e *riflessivo* della cono-

1 Più che alla fenomenologica “Erlebnis”, all’“esperienza vissuta”, il riferimento è all’“Erfahrung” benjaminiano, vicino al latino *experiri*, al “passare attraverso”, connesso “con una costellazione di significati che implicano l’idea del viaggio” (Tagliapietra, 2017, p. 75) e che presuppone un’accumulazione di dati in larga misura inconsapevole (Pinotti, 2018). Lo chiarisce Potestio (2020, 2019) richiamando la critica di Benjamin al concetto di esperienza post-kantiana che ne svilirebbe il senso originario e favorirebbe la tendenza all’omologazione.

scienza, che evolvono ciclicamente per momenti di esperienza immersiva, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta, sperimentazione attiva – potenziato del carattere comunitario e pratico (Wenger, 2002), situato e mediato (Engeström, 2004; Burke et al., 2009) in contesti lavorativi – è assunto da anni come modello di sviluppo professionale per i docenti (Darling-Hammond, McLaughlin, 2011; Girvan, Conneely, Tangney, 2016). Il modello, che afferma il valore formativo del tirocinio – come possibilità di imitazione degli ‘esperti di esperienza’² e di condivisione d’esercizio in contesto reale – e conoscitivo dell’induzione – come possibilità di ampliamento solo “orizzontale”, non “verticale” e “validato” degli esempi –, deve tuttavia fare i conti con l’in-trasmissibilità del sapere pratico (Shulman, 2004; Perla, 2010), l’im-possibilità per l’esperto di lasciare in eredità al novizio la sua *expertise*, in quanto unica, soggettiva, irripetibile e contingente, in quanto “esperienza”.

In riferimento alle specifiche dinamiche formative che docente esperto (mentore) e docente inesperto (novizio) vivono nel tirocinio professionalizzante, sono stati indicati alcuni elementi che favorirebbero nei docenti esperti il vivere il compito tutoriale nell’apertura³, con “gratuità” (Agrati, 2010; Ross, Vescio, Tricarico, Short, 2011):

- disponibilità a fornire al novizio un supporto più ampio – presuppone il desiderio del mentore di condividere il percorso formativo del novizio e si esplica nell’offrire il proprio tempo (*gift of time*) e gesti di attenzione e vicinanza – es. “incontri due volte al giorno”, “brevi note di ispirazione ogni giorno”, “colloqui su come leggere i comportamenti della classe” –, nei tratti di tratto di una persona che “si siede con te, ti guarda negli occhi e ti parla in modo confortevole”, alla quale è possibile “rivolgere ogni tipo di domanda” accolta in maniera “aperta, onesta e supportiva”, che ha fiducia nelle intuizioni e nelle decisioni del novizio ed è disposta a supportarle (Ross, Vescio, Tricarico, Short, 2011, p. 10);
- disponibilità a “guardare”, oltre che osservare, la pratica del novizio – è importante che il novizio osservi come il mentore riesce a gestire, ad esempio, una classe complessa ed è altrettanto importante che riceva quel feedback adeguato sulle sue prime esperienze di conduzione e che supporta le successive. Questo

2 Espressione coniata da Aristotele e ripresa da Bertagna per indicare i professionisti, in quanto sanno il “che” (come “empirici”), non il “perché” (come “sapienti”) delle cose – cfr. Bertagna, 2016.

3 In un quadro di riferimento più ampio, Potestio ci ricorda che: “ogni lavoratore esperisce nella sua attività tutta la forza dei dispositivi, naturali e sociali, la necessità delle condizioni contingenti nelle quali si trova, la violenza delle imposizioni di altri, la ripetitività di molti suoi atti e la precarietà di ciò che realizza, ma esperisce anche, in forme più o meno forti, gli spazi di apertura verso ciò che non si è ancora compiuto, il consolidamento della sua identità professionale e personale, la possibilità di impiegare le proprie potenzialità nel fare qualcosa di utile e buono per se e gli altri” (Potestio, 2019, p. 13).

essere osservati, o meglio⁴, questo essere guardati in modo non funzionale alla valutazione e al giudizio, ma nel quadro di un supporto aperto e autentico, rilevano Ross e colleghi, dispone a un cambio di prospettiva il novizio, non più ripiegato su se stesso nel desiderio di condividere con colleghi attuali e futuri il “dono” ricevuto, l’essere stato oggetto di attenzione da parte di un esperto che ha tenuto alla sua crescita professionale e umana⁵.

Bibliografia

- Agrati L.S., Potestio A. (2022). Lavoro come esperienza e formazione iniziale di maestri e maestre. Il modello ‘Alternanza formativa’ presso l’Università degli Studi di Bergamo. *Pedagogia oggi*, 20(1), 85-92.
- Agrati L.S. (2010). *La pratica dello sguardo in Fenelon. Intuizioni educative di ieri e idee per oggi*. Roma: Carocci.
- Benjamin W. (2003) [1933]. Esperienza e povertà. In W. Benjamin, *Opere Complete* (pp. 538-542). Torino: Einaudi.
- Bertagna G. (2010). *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna G. (2016). Dall’esperienza alla ragione e viceversa. L’alternanza formativa come metodologia dell’insegnamento. *Ricerche di Psicologia*, 3, 319-360.
- Bertagna G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 49-89). Milano: FrancoAngeli.
- Bruni L. (2014). *Fondato sul lavoro*. Milano: Vita e Pensiero.
- Burke L., Marks-Maran D.J., Ooms A. et al. (2009). Towards a pedagogy of work-based learning: perceptions of work-based learning in foundation degrees. *Journal of vocational education and training*, 61(1), 15-33.
- Darling-Hammond L., McLaughlin M.W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81-92.
- Engeström Y. (2004). New forms of learning in co-configuration work. *Journal of workplace learning*, 16(1/2), 11-21.
- Girvan C., Conneely C., Tangney B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 58, 129-139.
- Kolb D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Marx K. (1976) [1844]. *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, tr. it., in K. Marx, F. Engels. *Opere complete* (pp. 255-300). Roma: III Editori riuniti.
- Perla L. (2010). La magistralità come sapere implicito. Indagine pilota. *Quaderni del Dipartimento*, 9, 215-244.
- Pinotti A. (Ed.). (2018). *Costellazioni. Le parole di Walter Benjamin*. Torino: Einaudi.

4 Sulla differenza tra postura osservativa e “sguardo” nel tirocinio professionalizzante, cfr. Agrati, 2010, Rollier, 2012.

5 Ross e colleghi riportano un brano significativo di una ex novizia: “Ora accolgo i nuovi insegnanti nella mia classe e faccio le stesse cose che lei ha fatto per me” (Ross, Vescio, Tricarico, Short, 2011, p. 12).

- Potestio A. (2019). Esperienza e lavoro. Una riflessione pedagogica. *Formazione Lavoro Persona*, IX(27), 7-15.
- Potestio A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.
- Rollier Y. (2012). L'observation et la responsabilité : respect, indication, reconnaissance, partage. *Contraste*, 36, 95-118.
- Ross D., Vescio V., Tricarico K., Short K. (2011). *Secrets for Mentoring Novice Teachers*. Gainesville: Lastinger Center for Learning
- Shulman L.S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tagliapietra A. (2017). *Esperienza. Filosofia e storia di un'idea*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard: Harvard University Press.
- Zago G. (2002). *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea*. Padova: CLEUP.

Relazioni introduttive

Avere un lavoro ed essere un soggetto lavorativo competente. I processi di trasformazione del lavoro e delle organizzazioni

Giuseppe Elia

Professore Ordinario - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
giuseppe.elia@uniba.it

1. Premessa

Sebbene il lavoro ontogeneticamente nasca come condizione che caratterizza l'attività esistenziale dell'essere umano, l'emancipazione del concetto di persona a cui l'uomo è stato sottoposto ha fatto sì che la dimensione lavorativa non si configurasse più esclusivamente come sola caratteristica dell'individuo, ma come elemento essenziale per la costruzione della sua identità.

In questo lungo percorso contraddistinto da fatti storici e politici verificatisi nel corso dei secoli, si è giunti a un passaggio fondamentale che ha segnato l'avvento di una nuova interpretazione del concetto di lavoro, per rivendicare lo status nel quale si struttura oggi nell'epoca post-moderna, ossia quello di lavoro societario (Donati, 2001). Il lavoro, infatti, è sempre stato considerato unicamente come un "fatto economico", senza considerare le implicanze che esso comportava nella sfera umana.

"Le gravi disuguaglianze socioeconomiche su scala globale mostrano il fallimento dei modelli economici che hanno dominato negli ultimi decenni e prova che è ormai necessario rivedere principi e modelli di sviluppo. Secondo una prospettiva pedagogica, è doveroso esigere che la crescita economica e finanziaria non produca ostacoli al compimento della persona, alla sua dignità, alla ricerca del senso e dei significati esistenziali, alla sua vocazione relazionale e professionale" (Vischi, 2022, p. 204).

2. Il valore sociale del lavoro

Nell'epoca attuale, la riscoperta della dimensione sociale del lavoro risulta quanto mai fondamentale, viste le condizioni di incertezza per l'accesso al mondo del lavoro, di precarietà dell'occupazione e del modello di sviluppo, che definiscono la nuova realtà lavorativa e di cui, inevitabilmente, la dimensione umana dell'individuo e la sfera sociale subiscono le conseguenze.

"Il valore del lavoro si afferma come ambito che contribuisce a promuovere la *crescita e lo sviluppo della persona*, in qualsiasi settore e a qualsivoglia attività pro-

duttiva. Questo principio altro non è se non l'affermazione di un concetto pedagogico del lavoro. È anche una declinazione essenziale del principio che vede *il lavoro come una parte fondamentale dell'attività umana* e che di conseguenza, coglie come imprescindibile un approccio interpretativo sul piano antropologico del tema del lavoro” (Alessandrini, 2012, p. 66).

Come fa notare Donati, quella in cui ci si trova oggi è una rivoluzione antropologica dell'idea di lavoro, che ne ridefinisce il significato, l'utilità e l'intenzionalità (Donati, 2001). Pertanto, se il lavoro rappresenta una condizione che ha come fine ultimo la produzione e quindi il potenziamento delle finalità economico-finanziarie dell'impresa, tali obiettivi si raggiungono soltanto attraverso un sistema di relazioni sociali, economiche, istituzionali che, come in ogni altro contesto, si attivano anche in quello lavorativo.

Attraverso la relazione, l'uomo mette in campo le sue credenze e opinioni, le confronta, le negozia e attraverso il raffronto ne raccoglie gli aspetti che più ritiene essenziali per il suo essere; la relazione, pertanto, diventa ricerca di senso, acquisizione della consapevolezza della propria dimensione sociale nella quale l'individuo si colloca come soggetto attivo, adeguato a cogliere i significati e i relativi contributi celati in essa per costruire se stesso e fare di questa costruzione lo strumento sul quale erigere la società. Il lavoro non è soltanto una vocazione della singola persona, ma è l'opportunità di entrare in relazione con gli altri: “qualsiasi forma di lavoro presuppone un'idea sulla relazione che l'essere umano può o deve stabilire con l'altro da sé” (Lett. enc. Laudato si', 125). Il lavoro dovrebbe unire le persone, non allontanarle, rendendole chiuse e distanti.

Scriva Bruno Rossi, alla luce di una nuova visione dello sviluppo organizzativo e professionale contaminato da un modello culturale pedagogico, che è in gioco “una nuova condizione lavorativa contrassegnata dal passaggio dalle performance alle persone, dalla tecnica ai poteri e alle qualità umane. In gioco è la costruzione di una *cultura organizzativa educativa* capace di aver cura della vita della mente, della vita del cuore e della vita del corpo della persona e conseguentemente in grado di assumersi e svolgere il compito di attivarne e incrementarne risorse, motivazioni, poteri, responsabilità, competenze, saperi, mentalità, sensibilità, atteggiamenti, comportamenti, abilità” (Rossi, 2011, p. 13).

“Si rende sempre più necessaria una progettualità umana – nota L. Pati – che riguarda il rapporto che il singolo soggetto, sin dal suo affacciarsi alla vita, intreccia con il mondo delle cose, delle persone, dei significati. [...] L'odierna impostazione dell'attività lavorativa sembra seguire spesso la logica della separazione tra impegno professionale e aspirazioni esistenziali. [...] Sotto l'aspetto pedagogico, la corretta articolazione tra attività ed efficienza è fattore al quale si connette strettamente il processo di umanizzazione del lavoro” (Pati, 2008, pp. 3-5).

Tale richiamo trova anche riscontro e sensibilità nei diversi settori delle imprese e delle aziende e lo stesso Documento Programmatico di Federmeccanica, intitolato Impegno, presentato in anteprima al Festival Città Impresa nell'aprile del 2018 a Venezia, è finalizzato a promuovere un vero rinnovamento culturale nel convincimento che nelle aziende non si genera solo valore economico, ma anche

consapevolezza di sé, dignità, inclusione, crescita umana e culturale, solidarietà e mobilità sociale. Per queste ragioni l’Impegno ha come obiettivo la creazione di aziende capaci di essere di successo e allo stesso tempo a “misura d’uomo”.

3. Umanizzazione e lavoro

“Educare quindi a riconoscere la bellezza del lavoro che si esplica nel riconoscimento dei talenti e nel metterli a frutto, nel vivere da protagonisti la propria vita, nel costruire comunità solidali; un lavoro ‘bello’ è un lavoro degno perché rispetta la vita umana, l’ambiente, i ritmi attività/riposo, quando viene prima del risultato meramente economico ed è legato alle dimensioni fondamentali della persona: famiglia, salute, solidarietà, valori” (Vischi, 2022, p. 203).

In questa prospettiva senza entrare nel merito dei diversi contributi storici del pensiero pedagogico, mi sembra quanto mai opportuno il richiamo alla “pedagogia del lavoro” proposta da Hessen, in quanto, “umanizza” e pervade di significato pedagogico l’attività lavorativa, così che la professione diventa una manifestazione di autonomia personale e rappresenta un momento di piena spiritualità e creazione. Il lavoro non è solo attività produttiva ed utilitaria, ma è fonte dello sviluppo integrale della personalità, perciò non si educa alla professione, ma per mezzo della professione in una comunità spirituale che non può essere solo economico-produttivistica, ma deve dare valore etico al lavoro. Proprio in questo senso, secondo Hessen, non si può parlare di istruzione professionale, ma di vera e propria *educazione del lavoro*: la professione diventa il fulcro dello sviluppo della personalità e si nutre anche di cultura umanistica, così come l’educazione all’*otium* controbilancia la fatica e il peso del lavoro” (Callegari, 2022, p. 323).

Lo stesso Papa Benedetto, incontrando a settembre 2022 i giovani ad Assisi, nel suo intervento ha voluto affrontare come tema centrale il lavoro: dall’occupazione e la retribuzione, fino alla parità di genere. Durante l’evento «Economy of Francesco» ha, infatti, detto: “Non dimenticatevi del lavoro, non dimenticatevi dei lavoratori. Il lavoro è la sfida del nostro tempo, e sarà ancora di più la sfida di domani. Senza lavoro degno e ben remunerato i giovani non diventano veramente adulti, le disuguaglianze aumentano”. Riconoscere e tutelare la dignità del lavoro implica la responsabilità a rispondere in modo sempre più innovativo alla sfida della formazione delle risorse umane.

Bruno Rossi parla di *passione professionale* e afferma che “il lavoro di per sé stesso non riveste alcuna importanza in fatto di appagamento di chi lo esercita, bensì è di grande rilevanza il modo in cui lo si esercita. L’essere soddisfatti del proprio lavoro dipende dal lavoratore e non dal tipo di lavoro, dal suo essere o non essere capace di far risaltare nelle sue opere ciò che in lui è di umanamente singolare [...]. È la personalizzazione del lavoro che offre la possibilità di dare un significato alla propria vita” (Rossi, 2009, p. 9). Ma quanti tra uomini e donne impegnati nelle diverse attività lavorative sono in grado di tradurre le proprie attitudini e capacità in una passione professionale?

“La riflessione pedagogica pone l’enfasi sui processi di negoziazione e sull’emergere di politiche condivise dall’opinione pubblica, *debitamente informata*. *La significanza educativa di una cultura della dignità del lavoro e del capitale prodotto dell’operosità umana*, occorre sottolinearlo, *non può essere depauperata del valore della partecipazione alle decisioni cruciali della vita politico-economica*. Al riguardo è necessario ammettere che *molti settori della spesa pubblica, anche in Paesi in cui vige un regime democratico, di fatto sfuggono a una puntuale disamina critica*” (Malavasi, 2003, p. 193).

Molte sono le aziende che in questi ultimi anni hanno incluso nel rinnovo dei contratti collettivi l’attivazione di pratiche di *partecipazione paritetica* successivamente certificate dallo stesso Ministero del Lavoro. Questo cambio di paradigma intende affermare un nuovo Umanesimo d’Impresa in grado di “portare in azienda la partecipazione, la collaborazione, l’inclusione perché nel post-fordismo, l’impresa deve farsi comunità non solo di interessi ma anche di valori. [...] Un welfare generativo si caratterizza per la scomparsa delle connotazioni meramente assistenzialistiche facendo spazio alla responsabilizzazione e all’*empowerment* delle persone, il che è anche la cifra della partecipazione organizzativa, specialmente di quella diretta, nella quale i lavoratori sono coinvolti in prima persona ed anche a prescindere dal coinvolgimento dei loro rappresentanti” (Scansani, 2019).

Bibliografia

- Alessandrini G. (Ed.). (2018). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini G. (2012). La pedagogia del lavoro. *Education Sciences & Society*, 3(2), 55-72.
- Donati P. (2001). *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in un’economia post-moderna*. Torino: Bollati Boringheri.
- Fana M. (2017). *Non è lavoro, è sfruttamento*. Roma-Bari: Laterza.
- Fabbri L., Rossi B. (Eds.). (2010). *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*. Milano: Guerini Studio.
- Isfol-Fondo Sociale Europeo (2007). *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*. Catanzaro: Soveria Mannella.
- Malavasi P. (2003). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pati L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.
- Rossi B. (2009). *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*. Roma-Bari: Laterza.
- Rossi B. (2011). *L’organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Rossi B. (2012). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.
- Scansani G. (2019). *Welfare Aziendale e partecipazione dei lavoratori: due “leve” per un nuovo Umanesimo delle imprese*, in <https://www.mefop.it/blog/blog-mefop/welfare-aziendale-partecipazione-lavoratori>
- Vischi A. (2020). *Educarci nel lavoro. Questioni emblematiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vischi A. (2022). Pedagogia del lavoro. Tra sfide e potenzialità. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (Eds.), *Parole per educare. Studi in onore di Luigi Pati, Volume 1, Pedagogia generale e sociale*. Milano: Vita e Pensiero.

Relazioni introduttive

Qualità di vita nell'ambito organizzativo.

Processo e prodotto di una gestione inclusiva

Valeria Friso

Professoressa Associata - Università di Bologna
valeria.friso@unibo.it

1. Qualità di vita nell'ambito organizzativo come processo

I processi di sviluppo oggi, nel mondo occidentale, procedono sempre più verso una direzione di senso che vede l'importanza dell'orientamento lungo tutto l'arco della vita che permetta alla persona una sua inedita e propria partecipazione a un contesto in continuo cambiamento. Il cambiamento, poi, è tanto più sotto gli occhi della società nel momento in cui si fa riferimento all'ambito lavorativo. Ed è proprio a questo contesto che "Il lavoro, pur con il suo rinnovato carico di ambiguità, rimane elemento centrale nella vita delle persone. È una esperienza, quella del lavoro, a cui veniamo preparati e a cui ci prepariamo, che aneliamo di ottenere" (Lepri, 2009, p. 18).

Dato che molta parte della vita è in preparazione prima e in svolgimento poi dell'acquisizione di un ruolo lavorativo diventa sempre più cruciale il binomio benessere organizzativo-realizzazione personale.

In una modalità che forse potrà essere ritenuta audace, proponiamo di avvicinare il costrutto di "benessere organizzativo" (Avallone, Bonaretti, 2003) a quello che molti autori hanno definito il costrutto di "qualità di vita" (Schalock, 2002; Giaconi, 2015). Certamente, nel caso del presente contributo s'intende confinare questo concetto all'ambito lavorativo. Dunque, una "qualità di vita nell'ambito organizzativo".

Tutti gli autori che si sono approcciati al costrutto della qualità di vita l'hanno scorporato in elementi e, facendo una ricognizione della letteratura, pare che tutti concordino sul fatto che la persona cerchi il raggiungimento della propria qualità di vita al punto che la percezione di benessere, di indipendenza e di riconoscimento sociale sono divenuti valori comuni di riferimento (Avallone, 2011). Per tale motivo essi saranno primariamente ricercati nelle attività di maggior impiego temporale delle nostre vite, come il lavoro. Questo è valido per tutte le persone, anche per chi ha un deficit e potrebbe incontrare situazioni che portano a vivere condizioni di disabilità (Friso, 2017).

La direzione di senso esposta in questa fase introduttiva riteniamo sia valida per tutti e tutte, anche per le persone con disabilità che spesso, ancora oggi, sfuggono all'attenzione dei sistemi in particolare in quelle fasi di vita in cui l'orienta-

mento è maggiormente chiamato in causa, come può essere la transizione scuola-lavoro. Oggi, però, l'impegno non può essere più quello di qualche decina di anni fa ma dev'essere rinnovato perchè "non basta integrare in contesti già istituiti ma bisogna connettersi e interagire con gli agenti di cambiamento. In passato si poteva pensare che «persone con bisogni speciali» potessero beneficiare dell'integrazione in un contesto sociale sicuro e organizzato. Oggi cambia il quadro epistemologico: da un «dato» in cui inserirsi a un «divenire» al quale partecipare. Allora, la prospettiva inclusiva è una dinamica costruttiva" (Canevaro, 2013).

2. Qualità di vita nell'ambito organizzativo e costruzione del ruolo sociale

Proprio il contesto lavorativo diviene sempre più uno spazio in cui agire ruoli adulti capaci di contribuire in grande parte all'identificazione di noi stessi in quella fase della vita il cui ingresso non è più così tanto dettato da riti di passaggio prefissati come avveniva fino al più recente passato, che è l'adulthood (Demetrio, 2003). Tutte le persone sono abilitate ad assumere ruoli adulti o la ricerca intercetta ancor oggi delle categorie che sembra la società riesca meno a legittimare come possibili detentrici di adulthood?

I dati (ISTAT, IX Relazione al parlamento) confermano che sono ancora molte le categorie di persone che vengono inserite tra quelli che la letteratura giurista europea definisce "lavoratori svantaggiati" (Regolamento UE n. 651/2014 prorogato al 31/12/2023) per i quali il luogo di lavoro, se intercettato, non è un luogo di benessere e può divenire un falso spazio di sviluppo delle proprie competenze in funzione della crescita personale e sociale.

I ruoli sociali influenzano lo sviluppo delle persone con disabilità e la mancanza di un ruolo impedisce alla persona di immaginarsi come adulto, perciò, esperire un ruolo è fondamentale affinché la persona con disabilità sia in grado di farsi carico di diritti e doveri ad esso connesso e, soprattutto, per la strutturazione della sua identità personale, oltretutto sociale.

In tale contesto, il compito della formazione può risultare centrale quando essa viene progettata e proposta con modalità generative ormai conosciute (Bruscaglioni, 2007), in quanto potrà presentarsi quale disciplina in grado di spingere e condurre, in una reale azione educativa, i partecipanti verso riflessioni e verso azioni che vadano al di là dell'ordinario. Metodi attivi ancora non del tutto consueti (ad esempio quelli proposti dalla *Game science Research*), sarebbe interessante fossero proposti – accanto e in combinazione a interventi formativi con metodi tradizionali – anche a quei professionisti chiamati a sostenere i processi di orientamento e di mantenimento del posto di lavoro nel contesto sociale attuale caratterizzato da cambiamenti continui e sollecitanti. Siano essi professionisti che lavorano nell'ambito scolastico o in ambito di HR.

La formazione, in questo caso, dovrebbe essere consapevole che è la proiezione verso il futuro che i partecipanti possono mettere in atto a, in primo luogo, immaginarsi capaci – ovviamente dopo aver fatto un esame di realtà relativamente i

propri funzionamenti e i propri limiti. In questo senso il formatore dovrebbe essere in grado di porsi domande come “Cosa desidero per te? Come vorrei che tu fossi? Quale adulto vorrei che tu diventassi?” (Lepri, 2020, p. 87).

La progettualità formativa che accompagna la costruzione di un ruolo lavorativo e la sua consapevolezza sta nella “capacità di anticipare il possibile attraverso l’azione e l’intenzionalità” (Lepri, 2020, p. 87); e in caso di disabilità, il progetto richiede un’azione congiunta tra la persona, la famiglia e il sistema dei servizi; si tratta, ossia, di una co-costruzione che, tuttavia, può provocare una frammentazione delle conoscenze e dei passaggi tra una fase all’altra.

3. Una proposta per valorizzare la qualità di vita nell’ambito organizzativo

Per valorizzare la qualità di vita nell’ambito organizzativo è stato avviato un percorso di studio, ricerca e confronto interdisciplinare che ha portato alla definizione di un disciplinare tecnico che certifichi la qualità delle organizzazioni, pubbliche e private – compresi enti no profit, ONG e cooperative sociali – che contrattualizzano persone in situazione di svantaggio lavorativo. La ratio di un documento di tale natura sta nel fatto che siamo consapevoli come “senza regole e interventi correttivi, il sistema economico tende a degenerare e a creare squilibri che mettono a rischio i livelli di benessere raggiunto e deteriorano la già carente equità della sua distribuzione” (Costa, 2010) e, dato che pare evidente che la Legge 68/99 non sia sempre sufficiente, una proposta di percorso migliorativo per le organizzazioni può essere dato da questo disciplinare, conosciuto oggi come “Disciplinare 020”, ha superato tutte le verifiche ed è stato presentato al territorio italiano tramite conferenza stampa e convegno in gennaio 2023.

L’ideatrice del Disciplinare 020, cooperativa sociale Dovadola3000, assieme a Confcooperative Emilia Romagna e il Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Bologna, hanno lo hanno ideato e sottoposto all’attenzione della società di certificazione CSQA.

Bibliografia

- Avallone F. (2011). *Psicologia del lavoro e delle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Bolter J.D, Grusin R. (2003). trad. Alberto Marinelli. *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*. Milano: Guerini e Associati.
- Bruscaglioni M. (2007). *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Camera dei Deputati IX Relazione al Parlamento sullo stato di attuazione della Legge 12 marzo 1999, n. 68 “Norme per il diritto al lavoro dei disabili”. Anni 2016-2017-2018 <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/norme-sul-collocamento-al-lavoro-delle-persone-disabili/Documents/Relazione-diritto-lavoro-disabili-2016-2018.pdf>

- Canevaro A. (2013). Pedagogia Speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 181-184.
- Costa G. (2010). Prolusione tenuta in occasione dell'inaugurazione del 788° Anno Accademico dell'Università degli Studi di Padova, Aula magna Galileo, Palazzo del Bo.
- Demetrio D. (2003). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Avallone F., Bonaretti M. (2003). *Benessere Organizzativo*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Friso V. (2017). *Disabilita, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini Scientifica.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della Vita e Adulti con Disabilita. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri C. (2009). L'esperienza lavorativa nel processo di formazione e maturazione delle persone con disabilità. In *Piano Nazionale di formazione e ricerca del Ministero della Pubblica Istruzione, Uno sguardo oltre la scuola. Progetto integrato per favorire un efficace orientamento lavorativo degli alunni con disabilità* (pp. 17-19). Belluno: DBS.
- Lepri C. (2020). *Diventare grandi. La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
- Regolamento UE n. 651/2014, il cui periodo di applicazione il 2 luglio 2020 è stato prorogato al 31 dicembre 2023 https://www.mise.gov.it/images/stories/normativa/Regolamento651_2014.pdf
- Schalock R.L., Brown I., Brown R., Cummins R.A., Felce D., Mitikka L., Keith K.D., Parmenter T. (2002). Conceptualization, Measurement, and Application of Quality of Life for Persons With Intellectual Disabilities: Report of an International Panel of Experts. *American Association on Mental Retardation, Pennsylvania*, 40, 6, 457-470.

Relazioni introduttive

La Generatività Pedagogica per un nuovo umanesimo del lavoro e delle organizzazioni

Emiliana Mannese

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Salerno
emannese@unisa.it

1. La Generatività Pedagogica: un nuovo paradigma culturale

Le forme di disagio esistenziale che la logica utilitaristica del lavoro e la perdita di sicurezza lavorativa hanno prodotto nella contemporaneità richiedono un ripensamento umanistico, ovvero antropologicamente fondato, del lavoro stesso. Partendo da tale necessità, il presente elaborato intende proporre la prospettiva della pedagogia del lavoro e delle organizzazioni che, servendosi dell'innovativo approccio scientifico della generatività pedagogica, mira ad orientare al lavoro in quanto “spazio di libertà che si traduce in desiderio di apporto personale e creativo” (Mannese, 2019, p. 43), nel quale ciascun soggetto esprime e realizza se stesso, con il fine ultimo di garantire il benessere personale e professionale.

Nell'età contemporanea, il lavoro è caratterizzato da forte incertezza e precarietà. Una condizione che è causa di nuove forme di disagio esistenziale. Sebbene negli ultimi anni sembra ci sia stata una ripresa per quanto riguarda la dinamica economica, la pandemia da Covid-19 e le trasformazioni del lavoro stesso, ci fanno assistere sempre più ad una esclusione dei cittadini dal mercato del lavoro, innescando sul piano sociale un processo che porta a maggiore povertà e disagio in numerose e disparate fasce della popolazione. Peraltro, sono diventate abituali e maggiormente diffuse forme ‘atipiche’ di lavoro, quali il lavoro part-time, lavoro a progetto, collaborazione occasionale etc. Questi contratti di lavoro si caratterizzano per salari bassi e discontinui non fornendo la stabilità economica e mentale di cui l'individuo necessita. La perdita di sicurezza lavorativa a cui si accompagna l'adattamento continuo a nuovi contesti organizzativi e il dover orientare le proprie aspettative alle possibilità offerte determinano frustrazione e nuove forme di disagio esistenziale (Mancaniello, 2016).

La consapevolezza di una simile condizione, in cui si trovano immerse sempre più persone, avverte la pedagogia della necessità di ricorrere ad un programma di interventi efficace capace di fornire loro gli strumenti adatti a fronteggiare l'incertezza e la precarietà resasi evidente dal quadro sociale contemporaneo.

Se in passato, infatti, tendeva a prevalere una concezione del lavoro come mera attività totalmente subordinata a cause superiori, le continue ricerche in ambito pedagogico e educativo hanno reso possibile l'affermazione di un approccio di-

verso, coerente con il significato e il ruolo profondo che il lavoro assume ed occupa nella vita di ciascun essere umano.

In linea con questa prospettiva, Bruno Rossi sottolinea che “l’obiettivo prioritario che ispira e sostiene l’elaborazione pedagogica e la correlata progettualità formativa non riguarda tanto l’efficienza tecnica, i risultati, [...], quanto in particolare la preservazione dell’anima del soggetto-al-lavoro, la tutela e la promozione della sua interiorità” (Rossi, 2014, p. 31). L’implicazione immediata di queste considerazioni risiede nella maggiore attenzione attribuita alle caratteristiche e alle esigenze dei singoli dipendenti e alla loro partecipazione attiva a tutti i processi aziendali, dando vita ad una cultura aziendale fortemente orientata al benessere comunitario, alla cura, alla valorizzazione della diversità e alla condivisione di valori e obiettivi (Cardone, 2018).

2. Per un nuovo umanesimo del lavoro e delle organizzazioni

Assumendosi la responsabilità delle sfide educative poste dalle innumerevoli forme di disagio esistenziale, la pedagogia del lavoro si propone di favorire il benessere della persona collocandosi nella direzione di un ripensamento umanistico del lavoro e di una “riprogettazione personalistica della cultura organizzativa e dei modelli gestionali delle risorse umane” (Rossi, 2014, p. 13). La riflessione sul significato del lavoro è una componente fondativa del discorso pedagogico. I cambiamenti demografici, la transizione digitale ed ecologica, le nuove formazioni politiche, la diffusione di robotica e intelligenza artificiale nel mondo formativo e lavorativo, la precarietà dilagante e le inedite forme di esclusione e subordinazione, l’attenzione consistente a livello europeo sull’apprendimento adulto rendono sempre più centrale l’identità e lo *status* della pedagogia come *scienza di confine* (Mannese, 2019) che affronta le questioni legate a formazione e lavoro.

La formazione per lo sviluppo umano è fortemente connessa ad una visione antropologica del lavoro fondata sul concetto di “persona” e alla costruzione di una cultura pedagogica del lavoro in coerenza con lo sviluppo storico, tecnologico, economico e sociale. D’Aniello (2022) individua nella formazione delle *character skills* l’opportunità pedagogica per ribadire il criterio persona-centrico dell’integralità formativa, nella prospettiva di un riequilibrio antropologico e culturale che concorre alla trasformazione delle relazioni lavorative in relazioni educativamente significative, per non smarrire l’intenzionalità educativa tesa alla formazione della persona intera, superando l’ottica della costituzione di condizioni di performatività economica (Costa, 2022). Ciò vuol dire valorizzare le capacitazioni umane nei processi formativi, in funzione dei nuovi modelli di apprendimento organizzativo, in vista della promozione di una cultura della formazione alla sostenibilità e all’imprenditorialità orientata alla transizione ecologica e digitale e alla Next Generation UE. Sul fronte delle nuove professionalità, delle politiche di welfare e delle pratiche formative nei contesti organizzativi, significa promuovere una riflessione sul lavoro dignitoso ed etico, sulle strategie di formazione continua e degli adulti,

sui nuovi modelli di welfare aziendale, di lavoro digitale e flessibile. Con riferimento allo sviluppo professionale dei giovani in formazione e dei lavoratori, diventa centrale la costruzione del progetto di vita professionale e, più in generale, la definizione della propria identità (Costa, Dato, d'Aniello, 2022).

In questo senso, si prospettano nuovi servizi e pratiche che mirano a raggiungere non solo finalità economiche ma anche etiche, sociali, educative, che vedono nel lavoro non più il luogo della fatica e dello svuotamento della personalità, bensì un contesto relazionale creativo di promozione olistica e multidimensionale della persona al lavoro (Cardone, 2018).

Il passaggio “dalla dimensione oggettiva all’ipotesi, tutta pedagogica, del lavoro come valore educativo” (Mannese, 2019, p. 17) richiede il ricorso alla generatività, quale categoria pedagogica essenziale per una lettura generativa del lavoro, anche in rapporto alle nuove forme di disagio esistenziale.

3. Il lavoro generativo come riscoperta di benessere e cura

Come già definito altrove (cfr. Mannese, 2022), 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.

Nel contesto caratterizzato dal lavoro instabile o dall’inattività “il soggetto ha davanti a sé una realtà sempre in divenire, che gli lascia ampi spazi di libertà, ma che può comportare un indebolimento della capacità di elaborare strategie e di determinare processi intenzionali di sviluppo di sé” (Mancaniello, 2016, p. 95). Spesso eventi inattesi nei contesti di lavoro determinano una crisi dell’identità professionale, momenti di disorientamento e rabbia.

Ecco che la generatività diviene il paradigma di riferimento in grado di supportare l’individuo nel passaggio dall’inattività, dalla stagnazione all’attuazione di “azioni dinamico-plastiche, epigenetiche, trasformative del soggetto-persona” (Mannese, 2022) che richiedono il passaggio dell’individuo da Atto a Potenza.

Mediante l’esplicitazione dei vissuti latenti, la generatività pedagogica offre opportunità di crescita, di formazione, di trasformazione che valica ogni confine. In tal modo essa costituisce il “non-luogo del cambiamento” (Mannese, 2022). L’individuo, in questo senso, è chiamato ad agire in funzione di un’autonoma realizzazione del proprio progetto di vita, al fine di sottrarsi ai tentativi omologanti della contemporaneità e poter, così, salvaguardare la molteplicità e al contempo l’unicità di cui è portatore (Mannese, 2016).

Il lavoro come sistema generativo è in grado di porre l’individuo nelle condizioni di prendersi cura di sé e “consente di arginare quel malessere dell’io (di ogni io) nella società affluente [...], sempre più capace di esclusioni e di conflitto, di dar corpo ad un io-senza-sé, intrappolato nella ‘gabbia d’acciaio’” (Mannese, 2019, p. 54).

La logica di intervento della pedagogia generativa prevede un'attenta conoscenza dell'individuo che, posto al centro dei percorsi di consapevolezza di sé, offre l'opportunità di un futuro professionale e personale coerente con la propria identità.

Dal pensiero generativo, dalle azioni di cura di sé e di orientamento al lavoro dipende, dunque, la realizzazione del progetto di vita degli individui. Il mancato riconoscimento educativo e formativo di simili azioni determina il prosieguo delle tendenze omologanti di relegare gli individui ad uno stato di stagnazione e di privazione di senso della propria esistenza.

Bibliografia

- Attualità Pedagogiche, dal 2019 al 2022. *Rivista Scientifica dell'Università degli Studi di Salerno*. <http://www.attualitapedagogiche.it/>.
- Costa M. (2022). Orientamento 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.
- Dato D., Cardone S. (2018). *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- d'Aniello F. (2022). Le *character skills* tra riflessioni critiche e opportunità pedagogica. In A. Di Vita (Ed.), *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mancaniello M.R. (2016). Il lavoro atipico e la dimensione soggettiva: il ruolo della formazione permanente. *Comparative Cultural Studies: European and Latin America Perspectives*, 1(2), 89-102.
- Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Rossi B. (2014). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.

Progettazione e orientamento nella dimensione narrativa

Giovanni Arduini

*Professore Associato - Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale
g.arduini@unicas.it*

1. Introduzione

L'orientamento, ai giorni nostri, non può più avere solo una valenza informativa, come quando vi si ricorreva per trovare soluzioni come il passaggio da un ordine scolastico ad un altro, oppure al momento della scelta o della crisi professionale. Oggi, un buon percorso orientativo non offre direzioni già precostituite, ma pone al centro del suo interesse il soggetto in quanto tale, con tutte le sue caratteristiche peculiari (Batini, Del Sarto, 2005). L'orientamento più che offrire delle soluzioni, come accadeva in passato, deve piuttosto seguire il soggetto, accompagnandolo nella progettazione e costruzione di un percorso personale, sostenendolo nei diversi cambiamenti che quasi sicuramente dovrà affrontare durante la sua vita sia formativa che professionale.

Date queste premesse è semplice intuire come la metodologia narrativa possa essere utilizzata dall'orientamento per poter svolgere al meglio il proprio compito. Il punto di forza di questa metodologia è quello di consentire al soggetto la costruzione attiva di significato, con l'aiuto di giusti stimoli, partendo da materiali suoi propri.

2. L'orientamento attraverso le narrazioni

Per comprendere che cosa significa la nuova funzione attribuita oggi all'orientamento e che cosa significa essere capaci di orientarsi, è opportuno ricorrere ad una metafora. Immaginiamo che una persona inesperta stia percorrendo un sentiero di montagna e decida di farsi accompagnare da una guida che gli permetta di conoscere il percorso da seguire, godere del panorama e delle particolarità che lo costituiscono, farsi indicare il nome delle cime che sta ammirando; in pratica seguire la rotta decisa dalla guida e starle dietro, affidandosi passivamente a lei, delegandole ogni decisione.

Oppure optare per un'altra possibilità: decidere autonomamente il percorso, farsi spiegare i segnali, le biforcazioni, intuire e chiedere conferma, sbagliare e tornare sui propri passi e dopo un certo numero di progressi, cercare progressivamente di fare a meno della guida e diventare autonomi.

È proprio questo secondo modo di percorrere il sentiero che rende meglio l'idea di cosa si intende oggi per orientamento.

Orientare oggi significa favorire un processo di mediazione tra il soggetto e le realtà formative e professionali, con le quali è in contatto o che potenzialmente può incontrare; ma soprattutto il processo di mediazione e chiarificazione deve avvenire tra il soggetto e le sue aspirazioni, idee, progetti. Sempre più spesso il concetto di orientamento viene associato a quello di empowerment, che consiste nel processo di crescita e di sviluppo di un individuo che si concretizza attraverso l'autonomia dello stesso, raggiunta con l'aumento delle capacità di controllo e della sua percezione di influenza sulle proprie scelte e sulla propria vita. Grazie all'empowerment vengono favorite la rilevazione e l'autoconoscenza delle proprie risorse e la loro attivazione. Il costrutto teorico-pratico dell'empowerment centrato su una logica tesa a favorire l'evoluzione e l'autonomia del soggetto, ben si armonizza con la nuova visione dell'orientamento.

Dotare il soggetto di una cassetta degli attrezzi che gli consenta di farsi interprete autonomo dei differenti momenti e delle scelte che gli si presentano, sembra essere più utile e meno oneroso, che accompagnarlo in tutte le fasi transitorie che si trova ad affrontare nella vita, data la minore prevedibilità delle situazioni formative, professionali ed esistenziali che una persona si trova ad affrontare oggi rispetto al passato.

La metodologia dell'orientamento narrativo, in linea con quanto detto sopra, cerca di fornire alla persona le competenze necessarie alla lettura dei contesti, al fronteggiamento delle situazioni, all'autonomia decisionale, affinché diventino bagaglio personale da poter utilizzare all'occorrenza (Batini, Giusti, 2008).

3. Le competenze orientative nella dimensione narrativa

La maggiore complessità del mondo moderno, dunque, costringe gli individui, affinché si orientino con successo nei vari ambiti della vita: formativo, professionale, sociale; ad acquisire sempre nuove competenze.

Spesso la realtà ci appare caotica e priva di senso, le cose che ci accadono sembrano non possedere una logica. Basta un nulla, che molte cose che abbiamo programmato meticolosamente prendono direzioni non desiderate, ciò che appariva facile si rivela complesso e viceversa. In un solo giorno il mondo pare impazzito, non possiede più un senso, né una direzione, la nostra stessa esistenza sembra essere in balia degli eventi. Con il racconto non vengono semplicemente tradotti linguisticamente gli eventi, ma attraverso il discorso narrativo il soggetto conferisce un ordine e una struttura al continuo fluire dell'esperienza (Levorato, 2011).

L'orientamento narrativo consente di stimolare i soggetti a raccontare le proprie esperienze sia attraverso la scrittura, che oralmente.

Una volta organizzata la realtà, si passa all'interpretazione degli eventi che avviene naturalmente attraverso il discorso narrativo. Interpretare gli eventi significa capire quali intenzioni, desideri o credenze hanno spinto i soggetti, o se stessi, a

compiere determinate azioni. Diverse ricerche hanno dimostrato che i bambini, una volta raggiunto il linguaggio verbale, a due o tre anni circa, acquistano una crescente abilità ad interpretare i rapporti interpersonali. Il dialogo interno, divenuto più ricco, consentirebbe loro di interpretare più efficacemente le relazioni che lo circondano, consentendogli di attuare strategie comportamentali più efficaci per i propri bisogni (Smorti, 1994). Analogamente, l'adulto, sviluppando ulteriormente, attraverso l'orientamento narrativo, il suo discorso interiore, aumenterebbe la capacità di interpretare la realtà relazionale in cui è calato.

Attribuire un significato complessivo alle nostre esperienze e ricercare un senso del nostro agire può essere considerato come il risultato finale del processo di interpretazione. Raccontare una storia significa ricordare i momenti più significativi del nostro vissuto, evidenziarli; solo gli eventi dotati di significato vengono conservati nella nostra memoria, mentre gli altri vengono persi (Bruner, 1992). Premesso ciò, è chiaro che più che muoverci all'interno di un mondo di eventi, ci relazioniamo e viviamo in un mondo di significati attribuiti. Non c'è un accesso univoco all'esperienza: lo stesso evento può essere vissuto, descritto, riportato e ricordato in modo diverso da persona a persona; uno stesso episodio produrrà atteggiamenti e reazioni diverse.

Essere in grado di attribuire un senso e un significato a ciò che ci accade e a ciò che facciamo assume, dunque, un'importanza particolare per gestire e controllare la realtà, che spesso si palesa multiforme e caotica. Invece di affidarsi passivamente a interpretazioni narrative preconfezionate, ad esempio, dai media, l'orientamento narrativo ci aiuta a guardare la realtà con uno sguardo "ermeneutico", che tenta di andare al fondo delle cose, al loro significato profondo, cercandone l'essenza e l'essenzialità.

Narrare consente di dar voce contemporaneamente alla ragione, all'immaginazione e all'emozione che sono componenti inscindibili quando si è di fronte a decisioni da prendere (Weick, 1997). Socializzare la narrazione consente di condividere anche con altri individui questi aspetti cruciali dell'esperienza umana. Condividere la propria interpretazione del reale con gli altri, consente sia di essere capaci ad affermare la propria visione dell'esistenza, ma anche di rispettare quella altrui, e magari, attraverso il confronto, arricchire il proprio bagaglio interpretativo.

Le decisioni vengono prese dopo che sono stati messi insieme tutti i fatti attraverso la narrazione: è la narrazione stessa a dare un ordine agli eventi, un'importanza, un senso, consentendo il controllo sia dal punto di vista cognitivo, sia dal punto di vista emotivo, contribuendo a far sentire l'individuo più consapevole di sé e la sua azione più efficace (Bandura, 1996).

La produzione e la fruizione di narrazioni sviluppa la competenza immaginativa grazie alla quale è possibile esercitare previsioni sul futuro e progettare (Milani, 2017). L'immaginazione ci permette di tenere insieme una quantità di informazioni e di esperienze notevolissime, che si traduce nella capacità di prevedere l'andamento degli accadimenti futuri. Progettare significa definire una meta e darsi una direzione per raggiungerla; ciò comporta partire da una situazione data e muoversi verso una situazione auspicata, ciò richiede di essere capaci di immaginare il

percorso da intraprendere: in termini motivazionali, in termini di efficacia, in termini di abilità di coping.

Bibliografia

- Bandura A. (1996). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Milano: Fabbri.
- Batini F., Del Sarto G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Batini F., Giusti S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola: lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Bruner J.S. (1992). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Levorato M.C. (2011). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.
- Milani L. (2017). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La scuola.
- Smorti A. (1994). *Il pensiero narrativo: costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Soresi S., Nota L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale: modelli, strumenti e buone pratiche*. Bologna: Il Mulino.
- Weick K.E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione: alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina.

Per umanizzare l'impresa-scuola: lavoratori, docenti, resilienti

Gennaro Balzano

Phd, docente a contratto - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
gennaro.balzano@uniba.it

1. Impresa-scuola, docenti e resilienza

Le trasformazioni degli ultimi vent'anni hanno sempre più fatto posto, anche all'interno delle scuole, alla mentalità imprenditoriale. Un'organizzazione complessa di risorse umane, tecniche e finanziarie, il cui fine – è bene ricordarlo – è l'istruzione, o meglio, la formazione del cittadino di domani. A valutarne la performance sono le famiglie, i cittadini, lo Stato, sulla base di criteri generali "altri" rispetto al principio socioeconomico del profitto. Organizzare la vita interna della scuola secondo criteri di autonomia, di responsabilità e di differenziazione di carriere, di funzioni e di stipendi, autovalutarsi e farsi valutare da un ente esterno alla scuola è solo il segno più immediato che la scuola *non* è un'azienda.

Tuttavia, come spesso accade, la realtà non è quel che auspicabilmente dovrebbe essere. Si assiste di frequente ad una dissociazione tra la testa e il corpo: i quadri dirigenziali e amministrativi ad operare principalmente come aziende, il corpo (docente), un tempo legato principalmente ad un ruolo missionario, con la triste trasformazione della scuola in un ammortizzatore sociale, intriso di lavoratori poco vocati. Esiste un problema, che attiene il futuro della scuola, che rischia di trasformarsi con gli anni in un'istituzione in cui i lavoratori sono ingranaggio di un meccanismo e non *soggetto del lavoro* (Cegolon, 2020, p. 60). Argine è da un lato il ritorno ad una professionalizzazione forte del docente, ad un investimento massivo sulla formazione pedagogica, anche in itinere (Palma, 2022). Dall'altro lato, peculiarità dei lavoratori della scuola, maltrattati in materia di carriera, di retribuzione e di immagine sociale, è la capacità di esser corpo resiliente (Norman, 2000).

I lavoratori della conoscenza sono insieme docenti e professionisti, capaci di reagire e replicare, dunque, resilienti. L'unico investimento possibile per un umanesimo del lavoro nell'organizzazione scuola è proprio quello sui lavoratori, sui docenti.

Formazione pedagogica e resilienza, le direttrici entro cui immaginare il futuro dell'impresa-scuola, un luogo dove donne e uomini impegnati hanno prodotto tanto e dove, oggi, è quantomai urgente, inaugurare un nuovo umanesimo che restituisca e produca valore aggiunto (Mannese, 2019, pp. 55-56).

2. Perché dibattere di resilienza?

Nell'approccio alle questioni appena esposte è opportuno anteporre alcuni interrogativi, quelle che saranno le domande di ricerca. Ossia: qual è oggi il bisogno di formazione pedagogica specifica nella scuola? Quali sono i tratti umani perduti o accantonati nel lavoro del docente? Perché promuovere proprio per i lavoratori della scuola un'educazione alla resilienza? E ancora: un ruolo lavorativo che non prevede carriera (in senso classico) può risultare limitante nell'ottica di una prospettiva di sviluppo e di crescita personale, professionale e umana del docente? In che modo lavorare nell'organizzazione scuola potrebbe risultare più formativo per i lavoratori stessi?

Professionalizzare la figura del docente (*ulteriormente*) significa pragmaticamente porre l'accento su una preparazione che passa da una formazione differente e più specifica in entrata ed una *realmente obbligatoria* in itinere:

- il docente pagato meno dei suoi colleghi europei non è interessato a investire in formazione, detto che l'investimento, da un punto di vista di mera progressione lavorativa, è perdente e sotto il profilo del miglioramento della retribuzione non soddisfa per tempi, modi e cifre;
- la formazione non ha un peso per la figura del docente essendo questa riservata ad orario extra e sottraendo tempo al *privato del lavoratore*.

Opportuno, dunque, richiamare il concetto di *resilienza*, che rievoca quella 'forza d'animo' che Platone chiama *thymos* (animo, coraggio), quella 'forza irresistibile e invincibile' che rende 'ogni anima (...) impavida e imbattibile di fronte a ogni avversità'.

La resilienza però non rimanda soltanto alla 'forza d'animo'; essa definisce la capacità – quale risorsa latente in grado di trasformarsi in processo attivo – di superare, di svilupparsi in maniera positiva, imparando, acquisendo una lezione dall'esperienza, in una parola, rinascendo.

Tra i fattori di sviluppo della resilienza spiccano la relazione di fiducia e la cooperazione. Per Janusz Korczak (2022), inoltre, educazione alla resilienza è sguardo teso alla speranza in quanto apertura al futuro.

3. La resilienza come meta-competenza e il *Resilience Process Questionnaire*

Si giunge alla conclusione che la resilienza può esser riletta come meta-competenza, alla luce anche di recenti studi e ulteriori possibilità di approfondimento della tematica. Un lavoro di ricerca coordinato dal prof. Gaetano Domenici ("Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi") ha indagato, tra altre diverse questioni e aspetti, proprio la resilienza (La Marca, Longo, 2016). Uno studio per misurare la consapevolezza professionale di un gruppo di 744 docenti, e, tra i diversi questionari, anche l'utilizzo di uno stru-

mento di autovalutazione della resilienza, il *Questionario RPQ (Resilience Process Questionnaire)* validato in Italia da Laudadio et al. (2011).

È il caso di porre in evidenza qualche numero significativo:

- più del 70 % dei docenti di fronte ad un trauma tenta di ripristinare lo stato di equilibrio precedente al trauma: il 74,85% dopo un colpo subito cerca di riprendersi; il 77,01% fa di tutto per recuperare le forze che aveva quando si trova in una situazione difficile; il 77,02% di fronte alle avversità cerca le risorse necessarie per ristabilirsi;
- il 74,46% pensa che una situazione dolorosa possa essere occasione di crescita; il 74,26% sente di poter ottenere qualcosa di positivo anche dalle situazioni difficili; il 75,65% afferma che gli eventi spiacevoli che capitano possono aiutare a maturare, mentre il 77,04% ritiene che gli ostacoli che si trova ad affrontare possano fare crescere;
- il 10,81% di fronte alle difficoltà si butta giù; il 15,13% vede tutto nero nei periodi di difficoltà.

A partire da alcune ricerche sugli insegnanti (La Marca et al., 2014; La Marca, Longo, 2016; Salerni, Vaccarelli, 2018) è stata adattata e validata in italiano la *Professional Resilience of Teachers Scale [Scala di Resilienza Professionale degli Insegnanti – SRPI]*, strumento che può essere utilizzato per indagare situazioni di emergenza che portano gli insegnanti ad affrontare numerosi problemi imprevisti nel loro lavoro (Benvenuto, Di Genova, Nuzzaci, Vaccarelli, 2021).

Risultati simili, circa la resilienza dei docenti, emergono anche da uno studio successivo, in tempo post-pandemico. Alcuni docenti hanno subito gravi traumi e si sono trovati a superarli facendo leva solo ed esclusivamente sulle proprie forze. Il pensare che “tutto andrà bene” e che “a tutto c’è una soluzione” dà la possibilità di vivere perennemente in stato di benessere psicofisico, anche in situazioni spiacevoli, come può accedere nel proprio lavoro. Le due ulteriori evidenze interessanti mostrano che gli insegnanti più resilienti sono propensi a *mantenere più lucidità per trovare soluzioni ai problemi* oltre che ad avere *visione positiva del futuro e fiducia in sé stessi e negli altri*.

Per concludere, la *resilienza*, meta-competenza da promuovere e sviluppare, risulta essere una di quelle questioni che può realmente promuovere il benessere del docente-lavoratore. Una resilienza da proporre come *crocevia di dimensioni costitutive dell’essere umano e di possibili traiettorie evolutive*, quando si incontrano eventi, di natura traumatica, che possono generare crisi, fratture, rotture, disorientamento, disequilibri e perdita di senso (Malaguti, 2020).

Bibliografia

- Balzano V., Balzano G. (2022). Resilienti a lavoro. Riflessioni sulla co-costruzione di innovazione e ben-essere. *Medical Humanities & Medicina Narrativa – MHMN*, 3(2), 175-185.

- Benvenuto G., Di Genova N., Nuzzaci A., Vaccarelli A. (2021). Scala di Resilienza Professionale degli Insegnanti: prima validazione nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 23(1), 201-218.
- Cegolon A. (2020). *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo, prospettive*. Roma: Studium.
- Chen J., Chi-Kin Lee J. (2022). Teacher resilience matters: a buffering and boosting effect between job driving factors and their well-being and job performance. *Teachers and Teaching*, 28(7), 890-907.
- De Vivo A., Michelini M., Striano M. (Eds.). (2022). *Professione insegnante. Quali strategie per la formazione?* Napoli: Guida.
- Elia G. (Ed.). (2021). *A scuola di umanità. Teorie e pratiche educative*. Bari: Progedit.
- Galimberti A., Muschitiello A. (Eds.). (2022). *Pedagogia e lavoro: le sfide tecnologiche*. Fano: Aras.
- Iavarone M.L. (Ed.). (2022). *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica nelle transizioni tra fragilità e opportunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Korczak J. (2022). *Racconti e scritti educativi. Vol. 1: Opere inedite*. Roma: Studium.
- La Marca A., Longo L. (2016). La consapevolezza professionale del docente: resilienza e autoregolazione. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 189-205.
- La Marca A., Festeggiante M., Schiavone S. (2014). Docenti precari. Resilienza e promozione del benessere. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7(13), 129-144.
- Laudadio A., Pérez F.J.F., Mazzocchetti L. (2011). *RPQ. Resilience Process Questionnaire. Valutazione della resilienza negli adolescenti*. Trento: Erickson.
- Malaguti E. (2020). *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*. Fano: Aras.
- Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Norman E. (2000). *Resiliency Enhancement: Putting the Strength Perspective into Social Work Practice*. New York: Columbia University Press.
- Palma M. (2022). *Formazione e organizzazione. Uno sguardo pedagogico sull'esperienza formativa delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Salerni A., Vaccarelli A. (2018). Supporting school resilience: A study on a sample of teachers after the 2016/2017 seismic events in central Italy. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 19, 83-103.

ITS: istituti *market-driven* o promotori di innovazione?

Paolo Bertuletti

Ricercatore - Università degli Studi di Bergamo
paolo.bertuletti@unibg.it

1. Introduzione

Il recente interesse per gli Istituti tecnologici superiori (d'ora in poi: ITS) e i cospicui finanziamenti che il PNRR italiano ha loro assegnato giustificano un'attenzione particolare per questi enti, oggi ritenuti strategici per l'innovazione e la produttività delle imprese.

Poiché le aziende giocano un ruolo assai rilevante nella governance delle Fondazioni che gestiscono tali istituti, è legittimo chiedersi se l'offerta formativa degli ITS risponda semplicemente alle richieste del mondo produttivo oppure giochi un ruolo più propositivo all'interno dell'ecosistema formativo, orientando i processi di innovazione.

2. Framework teorico

Secondo economisti e sociologi l'innovazione propiziata dai cosiddetti tecnici superiori, le figure formate dagli ITS, sarebbe di tipo "incrementale" (Rosenberg, 1994): i tecnici non inventerebbero nuovi strumenti, ma saprebbero utilizzare in maniera creativa le tecnologie già disponibili per migliorare i processi lavorativi. Per farlo necessitano di soft skills (Toner, 2011, pp. 56-57) e di una forma mentis sufficientemente ampia da consentir loro di svolgere diversi compiti professionali pur nello stesso ruolo (Tether et al., 2005, p. 7). Si tratterebbe, insomma, di professionisti "a banda larga" (Butera, 2017). L'innovazione incrementale si basa però su un *know how* tacito, posseduto inizialmente solo da pochi lavoratori. Affinché i tecnici superiori diventino agenti dell'innovazione occorrerebbe, dunque, un processo di "sistematizzazione" e socializzazione della nuova conoscenza che la renda fruibile in un contesto più ampio rispetto a quello in cui è sorta. Questa la funzione dei percorsi formativi tecnico-professionali (Vona, Consoli, 2017, p. 1408).

Sono tre, quindi, le condizioni che dovrebbero rendere gli ITS promotori di innovazione: i) un'offerta formativa che favorisca la maturazione di soft-skills nei futuri tecnici; ii) la preparazione di professionisti "a banda larga"; iii) l'assunzione di un ruolo proattivo nell'identificazione e rielaborazione delle nuove conoscenze emergenti nel proprio settore di riferimento.

3. L'indagine

Scopo dell'indagine empirica qui presentata era quello di verificare se e in che misura gli ITS italiani soddisfino le condizioni sopra indicate. A tale scopo sono state condotte nove interviste semi-strutturate (Trincherò, 2002, pp. 221-248) rivolte ad altrettante figure coinvolte nella progettazione di percorsi ITS. Il campione copre nove delle dieci aree tecnologiche previste dall'ordinamento. Le trascrizioni integrali delle interviste sono state sottoposte ad analisi tematica (Bryman et al., 2021, pp. 537-541) utilizzando il software MAXQDATA. Se ne riportano di seguito i risultati, considerando soltanto, per ragioni di spazio, la terza condizione fra quelle individuate (assunzione di un ruolo proattivo nell'identificazione e rielaborazione delle nuove conoscenze).

3.1 Risultati

Tra le fondazioni considerate si riscontrano tre modelli di interazione tra ITS e mondo produttivo rispetto al tema della formazione di profili professionali innovativi.

Nella prima tipologia rientrano quattro fondazioni (aree tecnologiche: Mobilità sostenibile, Nuove tecnologie per la vita, Sistema agroalimentare e Sistema meccanica,) i cui corsi vengono progettati tenendo conto delle esigenze delle imprese partner, raccolte tramite sondaggi e focus group periodici. Pur dipendendo dalle conoscenze ricevute da alcune grandi aziende leader nel loro settore, gli ITS hanno comunque una funzione di raccordo e trasmissione delle conoscenze verso le imprese più piccole.

Più autonoma rispetto ai fabbisogni espressi dal mondo produttivo è la progettazione di due fondazioni afferenti alle aree tecnologiche Efficienza energetica e Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (seconda tipologia), le quali, pur basandosi sempre su indagini e focus group tra le imprese partner, si avvantaggiano anche della consulenza di esperti non aziendali (centri di ricerca, università, professionisti). Ciò determina una certa apertura verso innovazioni non immediatamente spendibili sul mercato (ad es. biocarburanti e nuovi standard di servizio).

Infine (terza tipologia), tre ITS sembrano essere veri e propri promotori dell'innovazione. Due di essi (aree tecnologiche: Sistema casa e Turismo) lo fanno attraverso l'offerta di unità di apprendimento pensate per la diffusione di nuove conoscenze e abilità che la direzione stessa dell'ITS ritiene indispensabili per l'evoluzione del settore: così i diplomati «portano alle aziende le conoscenze relative al marketing digitale di cui esse hanno oggi davvero bisogno, ma che non sono in grado di acquisire da sole» (Sistema casa).

Una fondazione del Sistema moda ha sviluppato, invece, ciò che potremmo definire un vero processo di «sistematizzazione» delle conoscenze emergenti. Alcuni anni fa essa ha progettato un percorso per diventare «stilista digitale», inventando,

di fatto, una figura professionale non ancora presente sul mercato. Oggi le stesse aziende che prima cercavano tra i diplomati usciti dall'ITS solo stilisti «tradizionali», hanno deciso di assumere queste nuove figure per riconvertire la loro produzione verso la modellistica digitale. Non sono state le aziende a chiedere alla scuola di modificare la propria offerta formativa sulla base di un profilo professionale predeterminato, ma il contrario. La scuola le ha anticipate, avendo intuito le opportunità offerte da alcune tecnologie all'avanguardia: un potente software per la modellazione 3D, una nuova tipologia di scanner per tessuti e un programma per generare avatar di indossatori e clienti. La progettazione del percorso ha richiesto la collaborazione di staff, docenti della fondazione (per lo più reclutati fra professionisti del settore moda) e aziende fornitrici delle tecnologie emergenti.

3.2 *Discussione*

Negli ambiti produttivi dove l'uso delle nuove tecnologie ha un impatto diretto sui processi lavorativi (aeronautica, agroalimentare, chimica, meccanica) la progettazione dei curricula appare maggiormente influenzata dai fabbisogni professionali espressi da alcune grandi aziende leader del settore. In quelli legati ai servizi (marketing per il settore arredo, ospitalità, forniture per la mobilità sostenibile e TIC), così come in quello più "artigianale" della moda, dove l'uso delle nuove tecnologie ha un impatto indiretto sui processi lavorativi, le fondazioni ITS hanno un ruolo da protagoniste nella definizione dei nuovi profili professionali.

In tutti i casi, i docenti reclutati dal mondo del lavoro svolgono un ruolo fondamentale. Queste figure ibride fungono da «ponte» tra i processi produttivi/i servizi e le fondazioni ITS per l'acquisizione di nuove conoscenze, la loro integrazione e talvolta la loro rielaborazione originale nei piani di studio, nonché la loro diffusione presso aziende che spesso non sono in grado di appropriarsene da sole.

3.3 *Conclusioni*

Il base alle testimonianze raccolte si può dire che il rapporto fra ITS italiani e mondo del lavoro sia più complesso rispetto al mero schema domanda-offerta di figure professionali. Le fondazioni ITS non svolgono sempre un ruolo passivo nell'istruzione e nella formazione professionale dei futuri tecnici, ma talvolta contribuiscono attivamente (con intensità diverse a seconda dei casi) alla definizione di profili professionali innovativi. In altre parole, possono essere protagonisti negli ecosistemi delle competenze.

Sono tuttavia necessarie ulteriori indagini per capire se le strategie messe in atto negli ITS italiani per migliorare l'offerta formativa in chiave innovativa, siano anche pensate per favorire la crescita personale degli studenti coinvolti. Secondo una prospettiva pedagogica più ampia, vicina all'approccio delle capacità sviluppato da A. Sen e M. Nussbaum (Costa, 2013, 2018), la migliore garanzia per il

successo economico è proprio la valorizzazione di ogni lavoratore, con la propria intenzionalità, creatività e responsabilità (Bertagna, 2006). A tale scopo servirebbe una didattica basata sul principio dell'alternanza formativa, che nella cultura professionale specifica sappia trovare spunti per una formazione ampia e generale (Potestio, 2020) e che valorizzi, senza scadere in una forma di biopolitica aziendalistica, le competenze soft del lavoratore (D'Aniello, 2018).

Bibliografia

- Bertagna G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bryman C, Bryman A., Clark T. (2021). *Bryman's Social Research Methods*. Oxford: Oxford UP.
- Butera F. (2017). Lavoro e organizzazione nella quarta rivoluzione industriale: la nuova progettazione socio-tecnica. *L'industria*, 3, 291-316.
- Costa M. (2013). Pedagogia e contesti di innovazione. *Prospettiva EP*, 2, 71-82.
- Costa M. (2018). Formatività e innovazione: un nuovo legame per Industry 4.0. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 219-236). Milano: FrancoAngeli.
- D'Aniello F. (2018). La pedagogia al lavoro contro l'approccio biopolitico. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 237-254). Milano: FrancoAngeli.
- Potestio A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.
- Rosenberg N. (1994). *Exploring the Black Box: Technology and Economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toner P. (2011). *Workforce Skills and Innovation: An Overview of Major Themes in the Literature*. Paris: OECD.
- Tether B., Mina A., Consoli D., Gagliardi D. (2005). *A Literature Review on Skills and Innovation. How does Successful Innovation Impact on the Demand for Skills and How do Skills Drive Innovation?* Manchester: ESRC Centre for Research on Innovation and Competition.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vona F, Consoli D. (2015). Innovation and skill dynamics: a life-cycle approach. *Industrial and Corporate Change*, 24 (6), 1393-1415.

La responsabilità lavorativa come etica esistenziale tra educazione e generatività della persona in Romano Guardini

Francesco Bossio

Professore Associato – Università della Calabria
francesco.bossio@unical.it

Una tematica ricorrente negli scritti di Romano Guardini è una indagine antropologica che persegue finalità educative sulla persona, vista nella concreta situazione esistenziale nella quale vive. Le metodologie utilizzate per queste analisi sono la fenomenologia ed il personalismo. Il *focus* fenomenologico guardiniano è rappresentato dal paradigma di osservazione della concreta realtà ontologica della persona. Quello personalista considera gli elementi “fondativi” del percorso educativo inteso come continuo divenire in cui la persona ascende ad una sintesi virtuosa di identità, capacità relazionali, progetto esistenziale declinato in direzioni assiologiche di significatività e di ricerca di senso e di valore sulle scelte intraprese. Nel divenire dell’esistenza personale la libertà si connota e caratterizza come una peculiarità costitutiva dell’essere nel mondo insieme agli altri. Da queste prospettive, la cifra esistenziale più autentica è rappresentata dalla scelta consapevole della persona di agire eticamente e di assumersi, prioritariamente nell’età adulta, la responsabilità del lavoro come partecipazione attiva al divenire della società. Questa stagione esistenziale è esposta “all’esperienza del limite”, ovvero accogliere consapevolmente i propri limiti ed ascendere all’accettazione di sé come persona che si “autoappartiene” e si relaziona fecondamente con gli altri.

1. L’esistenza umana tra precarietà e infinito

Nello scritto *L’opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente* del 1925 Guardini delinea un continuo divenire dell’esistenza che partendo dal basso della creaturalità materiale può condurre, attraverso una profonda presa di coscienza, verso l’elevazione e l’esperienza spirituale fino a Dio. Elemento determinante in questo percorso è la libertà, valore costitutivo ed inalienabile della persona che proprio per la sua autoappartenenza, decide ed agisce nel divenire della sua esistenza, indirizzando in una precisa direzione il suo progetto esistenziale.

La vita regge gli opposti; gli opposti si realizzano nella vita; sono i modi in cui la vita è viva, il concetto ‘vita’ non indica una vita universale da pensare o da sentire in un modo o nell’altro; non indica un contesto vitale che ab-

bracci ogni cosa, ma la vita individua; il concreto vivente (Guardini, 2016, p. 141).

Il richiamo alla concretezza del vivente sarà un *leitmotive* dell'intera riflessione guardiniana a mostrare il connotato fenomenologico del suo pensiero, che Max Scheler a partire dal 1919 aveva fortemente incitato Guardini ad intraprendere (Gerl-Falkovitz, 2018, pp. 141-142). Il rischio concreto, per l'uomo che vive nell'età della tecnica, è quello della deriva in direzioni di conformismo, inautenticità esistenziale e smarrimento del *proprium* caratteristico che connota la persona in quanto tale, come denuncia nello scritto *La fine dell'epoca moderna* del 1950. Nel divenire dell'esistenza la persona si costituisce in una dimensione compiuta attraverso alcune dimensioni relazionali: nello spazio esistenziale mondano si plasma come forma; nello spazio sociale vitale acquisisce connotazioni di individualità; nella dimensione di acquisizione di conoscenze e di esperienze spirituali ascende pienamente all'essere persona (Guardini, 2022a, p. 48). Tuttavia, Guardini indica il compimento dell'essere persona nella chiamata del tu, "le cose nascono per comando di Dio; la persona con la chiamata" (Guardini, 2022a, p. 98). Nella natura profonda di questa chiamata, la persona che dialetticamente si interroga su Dio, precisa Guardini, riconosce se stessa.

2. La responsabilità lavorativa tra educazione ed etica nell'età adulta

Una delle caratteristiche principali dell'età adulta viene indicata da Guardini nella tensione che la persona, in questa stagione della vita, dovrebbe coltivare per ascendere alla sua piena autenticità.

All'origine dell'età adulta sta il processo attraverso il quale l'uomo si è ben radicato nella sua persona e nel suo carattere, e si è pienamente inserito nella realtà che lo circonda; egli prende coscienza di che cosa significhi saper stare in piedi da solo, ed è deciso a metterlo in pratica. A questo punto si sviluppa ciò che si chiama carattere, cioè la stabilità interiore della persona, che [...] consiste nella connessione delle facoltà attive del pensiero, del sentimento e della volontà con il proprio centro spirituale (Guardini, 2015, p. 42).

L'adulto è una persona consapevole di sé e dei propri limiti che ha acquisito contezza del proprio ruolo nel mondo, è colui che disvela il proprio carattere, la propria essenza più autentica.

La vita vissuta è come se alimentasse le capacità di introspezione e di decodifica dei comportamenti umani. L'adulto entrando in contatto con la sua essenza più profonda, ricerca l'unicità, l'autenticità del suo essere persona. Il tempo e le esperienze esistenziali è come se instillassero nell'uomo adulto un insopprimibile desiderio educativo di appropriazione: il bisogno di trarre fuori da sé per fare emergere alla coscienza la dimensione più vera che rende ciascuna persona una unicità irripetibile.

Determinati valori assumono allora una particolare importanza: la coscienza nell'adempiere agli impegni assunti; l'attenersi alla parola data; la fedeltà nei confronti di chi ci dà fiducia; l'onore come senso infallibile di ciò che è giusto e di ciò che è ingiusto, di quello che è nobile e di quello che è volgare; la capacità di distinguere tra quanto è autentico e quanto è falso nelle parole, nei comportamenti, nel lavoro e nelle cose (Guardini, 2015, p. 43).

Questa appropriazione porta la persona, in questa età, a vivere conformemente alla propria natura, ai propri valori, quindi, ad essere autenticamente se stessa (Borghesi, 2019, p. 60). Per elevarsi al *proprium* caratteristico personale bisogna abbattere gli steccati che vincolano il mondo ad una visione soggettiva, narcisistica ed infantile; solo superando il giogo delle reattività, del determinismo causa-effetto, la persona può autenticamente ascendere alla sua natura originaria. All'interno del carattere, riconosciamo pedagogicamente, l'impronta personale, la vocazione, gli aneliti, ma anche le paure, i limiti, i desideri, che insieme concorrono a declinare il comportamento, la relazionalità, la progettualità e le modalità proprie di reazione rispetto ad un determinato evento. Il carattere è un segno peculiare che connota la persona in tutte le manifestazioni della sua esistenza. Il mantenimento della parola data, ad esempio, rappresenta la fedeltà della persona a se stessa e all'etica che declina la sua esistenza, al rispetto radicale degli altri e della loro costitutiva ed inalienabile libertà che come anelito e tensione insopprimibile si coniuga con il desiderio di attuazione del valore al quale si tende, cercando di agire per compiere tutto il bene di cui la persona è capace (Fedeli, 2003, p. 120). L'auto appartenenza è una delle peculiarità che connotano l'età adulta in cui

[...] si scopre il senso della durata. In questo periodo l'uomo scopre che cosa voglia dire istituire, difendere, creare una tradizione. [...] Su di esse la vita può fare affidamento perché hanno abbandonato l'immediatezza degli impulsi e il flusso dei sentimenti per inserirsi nell'ambito dei valori perenni (Guardini, 2015, p. 44).

La stabilità interiore è una peculiarità dell'età adulta, la capacità di perseguire un progetto e di essere responsabili delle proprie scelte e del ruolo proprio che la persona occupa nella società. In questa stagione esistenziale la persona consolida il suo senso di appartenenza alla tradizione e struttura una dimensione spirituale che le fa percepire di essere parte di qualcosa di più grande che la trascende.

Così l'atto dell'esser se stessi alla sua radice diviene asceti: debbo rinunciare al desiderio d'esser altrimenti da come sono o addirittura un altro da quello che sono. [...] Debbo rinunciare ad avere talenti che mi sono negati; debbo riconoscere i miei limiti e rispettarli. [...] Alla radice di tutto sta l'atto mediante il quale accetto me stesso. Debbo acconsentire ad essere quello che sono. Acconsentire ad avere quelle qualità che ho. Acconsentire a stare nei limiti che mi sono tracciati (Guardini, 2011, p. 17).

Guardini vede l'adulto come la persona che si riconosce come tale in tutte le sue esperienze e nel suo essere nel mondo. L'essere persona dell'adulto si esplica, dunque nell'accettazione dei propri limiti e nella valorizzazione dei propri 'talenti' nella sua attività lavorativa. "Questo è anche il periodo nel quale l'uomo è più preparato ad accollarsi oneri, a esigere molto dal proprio lavoro, a dedicare tempo ed energie nella propria opera senza risparmio" (Guardini, 2015, p. 48). In questa stagione la persona deve operare una sintesi virtuosa tra progettualità, aspettative e senso di realtà che, talvolta, può portare a disattendere le aspettative auspiccate (Ascenzi, 2003, p. 169). In queste circostanze si sperimenta il "senso del limite",

si ha coscienza di come gli uomini si comportano [...] Tutto questo prepara una crisi. L'alternativa che si pone: da una parte questo disincanto e disillusione, questa conoscenza della meschinità dell'esistenza prende il sopravvento e l'uomo diventa scettico e sprezzate. [...] Oppure egli attuerà quella riaffermazione della vita che viene dalla serietà e dalla fedeltà e che genera un sentimento nuovo del valore dell'esistenza. [...] Svolge il lavoro con la stessa correttezza di prima, nonostante tutti i fallimenti, perché è nel lavoro stesso che sta il senso del dovere. Ricomincia sempre daccapo i suoi tentativi di dare ordine e di aiutare (Guardini, 2015, p. 47).

Questa riscoperta del valore della vita si alimenta con "la serietà e la fedeltà", la persona ascende all'accettazione di sé e dei limiti propri che sono costitutivi della sua condizione creaturale. Intraprende allora scelte lavorative ed esistenziali consapevoli segnate dalla "forzezza", ovvero dalla capacità di disciplinare le sue azioni in direzione di un fine, e dalla stabilità del carattere e dal "coraggio" di restare fedele a se stesso e alle scelte intraprese.

Nell'analisi guardiniana condotta ne *L'opposizione polare* sugli opposti che caratterizzano l'esistenza, il rischio concreto che la persona può sperimentare è quella di "scambiare una parte per il tutto". Dove invece il sapere cresce e si sviluppa dal limite, cresce anche la consapevolezza del tutto che si estende in una dimensione concreta della persona nella realtà.

Bibliografia

- Ascenzi A. (2003). *Lo spirito dell'educazione. Saggio sulla pedagogia di Romano Guardini*. Milano: Vita e Pensiero.
- Borghesi M. (2019). *Romano Guardini: antinomia della vita e conoscenza affettiva*. Milano: Jaca Book.
- Fedeli C. (2003). *Pienezza e compimento. Alle radici della riflessione pedagogica di Romano Guardini*. Milano: Vita e Pensiero.
- Gerl-Falkovitz H.B. (2018). *Romano Guardini: la vita e l'opera*. Brescia: Morcelliana (Original work published 1985).
- Guardini R. (2022a). *Mondo e persona, saggio di antropologia cristiana*. Brescia: Morcelliana (Original work published 1939).

- Guardini R. (2022b). *La fine dell'epoca moderna. Il potere*. Brescia: Morcelliana (Original work published 1950).
- Guardini R. (2016). *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*. Brescia: Morcelliana (Original work published 1925).
- Guardini R. (2015). *Le età della vita. Loro significato pedagogico e morale*. Milano: Vita e Pensiero (Original work published 1953).
- Guardini R. (2011). *Accettare se stessi*. Brescia: Morcelliana (Original work published 1960).
- Guardini R. (1997). *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*. Brescia: Morcelliana (Original work published 1925).

Il contributo pedagogico del Teatro d'impresa per gestire lo stress e promuovere il benessere organizzativo

Maria Buccolo

Dottoressa di ricerca - Università degli Studi Roma Tre

Ricercatrice - Università Europea di Roma

maria.buccolo@uniroma3.it | maria.buccolo@unier.it

1. La formazione nelle organizzazioni e il contributo pedagogico del teatro d'impresa

Negli ultimi anni, i cambiamenti del mondo del lavoro hanno reso sempre più evidente la necessità di una svolta “antropo-pedagogica”, tesa ad affermare l’umanizzazione del lavoro medesimo e la “personalizzazione” dell’attuale esperienza lavorativa (D’Aniello, 2021). In tale scenario, la sfera emozionale diviene sempre più importante non solo come esito o esperienza che accompagna l’attività di lavoro, ma anche come richiesta individuale posta dal professionista e pertanto, meritevole di attenzione. In seguito alla pandemia, il 25% dei lavoratori europei hanno dichiarato di soffrire di stress sul lavoro, anche nelle forme del cosiddetto «tecnostress» (Salanova et al., 2013). Lo stress è la risposta fisiologica dell’organismo che coinvolge il sistema fisico, neurologico, ormonale, immunitario e psicologico, in ambito biologico, emotivo e cognitivo (Fink, 2016). Una risposta che – nel breve termine (stress acuto) – favorisce fenomeni dinamici di adattamento dell’organismo alle più svariate condizioni ambientali, ma che – se si verifica troppo frequentemente e/o per lunghi periodi (stress cronico) – può avere effetti disfunzionali e patologici su vari organi e sistemi (McEwen, 2017). Di conseguenza, non gestire o gestire in maniera inadeguata questo fenomeno determina problemi per la salute dei lavoratori, per l’equilibrio delle loro famiglie, per le aziende e la collettività.

Quando si parla di formazione alla sicurezza e di stress lavoro correlato nelle organizzazioni, una delle difficoltà più diffuse è rappresentata dal fatto che, sovente, il percorso attuato non riesce ad introdurre i lavoratori a guardare con occhio critico le proprie attività e superare la loro resistenza a cambiare i comportamenti, anche se sono rischiosi e generano emozioni negative. Per sensibilizzare e formare ai temi citati, bisogna avviare un percorso di revisione della cultura presente e questo può avvenire attraverso la formazione, che rappresenta una leva importante per generare un cambiamento nelle persone e nell’organizzazione. In tal senso si fa riferimento ad una tipologia di formazione che guarda all’integrazione delle tre dimensioni – razionale, pratica ed emozionale – della conoscenza. La modalità attraverso cui il soggetto costruisce conoscenza, pertanto,

non sarà più l'addestramento, bensì l'apprendimento, che vede il soggetto e non più i contenuti al centro del processo formativo, riconoscendo l'importanza della dimensione emozionale (Buccolo, Mongili, Tonon, 2012). Si pone, dunque, la necessità del passaggio da un approccio formativo tradizionale ad un modello di formazione complesso, che vede l'affermarsi dei "saperi leggeri" della formazione, sotto forma di processi di apprendimento basati sulle pratiche del teatro d'impresa, i quali hanno un'incidenza determinante nei processi di socializzazione e cambiamento organizzativo. Grazie all'individuazione dei saperi leggeri è possibile creare il ponte che collega i significati del sentire con quelli del pensare, nell'intento di generare una cognizione che sia ad un tempo emozionale e razionale. Ciò è reso possibile dal fatto che tutte le pratiche di formazione esperienziale – come il teatro d'impresa – utilizzano una riflessione di tipo analogico, attraverso lo svolgimento di attività basate sulla distanza e sulla creazione di un tempo e di uno spazio, senza rischio, per facilitare il processo di comprensione e scoperta. Il teatro d'impresa offre quindi la possibilità, ai soggetti in formazione, di riflettere in maniera leggera sui propri comportamenti, aggirando quelle difese che spesso vengono suscitate dai metodi di formazione tradizionale.

Tutto ciò va nella direzione di una conoscenza sostenibile, ossia di una conoscenza che cerca di "connettere" i saperi del sentire e dell'immaginare con i saperi della ragione. Per tale motivo, il teatro d'impresa come dispositivo pedagogico di formazione è considerato, oggi, da un'ampia letteratura non solo specialistica come linguaggio completo, complesso, autonomo e viene sempre da questa rappresentato come l'immagine di uno specchio che amplifica e deforma la realtà individuale e collettiva, ma anche come luogo della ragione e dell'utopia, del gioco e della finzione, della parola e del gesto, della proiezione e della catarsi, del desiderio e del sogno, del sentimento e dei sensi.

2. Gestire lo stress lavoro correlato con il teatro d'impresa per promuovere il benessere organizzativo

La formazione sul tema dello stress lavoro correlato è fondamentale per poter riconoscere i sintomi, valutare il rischio e attivare dei comportamenti preventivi. Il percorso formativo "Gestire lo stress-lavoro correlato con il teatro d'impresa" attività formativa finanziata dai fondi interprofessionali Fonarcom attivati dalla Società Ronzoni Group di Roma per le seguenti organizzazioni: Ambasciate del Brasile e del Canada, Fugro Oceansismica Italy, Gesca IT Srl, Cartoni macchine da presa Spa. Questa esperienza è stata riconosciuta come attività di aggiornamento quinquennale sulla sicurezza dei lavoratori ed ha permesso di conoscere i potenziali fattori di rischio psico-sociale, le modalità con cui agiscono, i metodi e gli strumenti per identificarli, di valutarne la pericolosità in relazione all'attività lavorativa e di progettare un piano di prevenzione. Gli obiettivi dell'attività formativa hanno riguardato la conoscenza dei fattori di stress, i metodi e gli strumenti per identificarli.

La finalità del percorso formativo è stata centrata sullo sviluppo dell'attenzione verso sé stessi e sull'ascolto sia corporeo che emozionale, come modalità preventiva di situazioni di stress. La scelta dell'approccio partecipativo del teatro d'impresa ha permesso ai partecipanti di portare in aula le problematiche specifiche, per costruire insieme le soluzioni che hanno trovato una risposta negli indicatori di rischio e nella parte legislativa, che ha costituito lo sfondo integratore del percorso formativo. Sono stati proposti diversi tipi di tecniche tratte dal training teatrale e adattate al tema della gestione dello stress e sicurezza nei luoghi di lavoro, chiedendo ai partecipanti di "mettersi in gioco" e sperimentare in primis su sé stessi. Agli esercizi pratici si sono alternati momenti di meta-analisi di quanto esperito, fornendo indicazioni rispetto allo stress lavoro correlato e alla valutazione di rischi, al fine di creare una cultura educativa della sicurezza. Il percorso di formazione ha avuto la durata di una giornata per ogni organizzazione ed ha previsto, alla fine, la somministrazione di un questionario di ricerca quali-quantitativa sull'esperienza vissuta. Da una prima analisi dei dati, si evidenzia che l'impatto della rappresentazione teatrale messa in scena dai partecipanti e la parte relativa agli esercizi pratici è stata molto più efficace dei risultati che si possono ottenere da una lezione frontale tradizionale. Inoltre, si rilevano alcuni cambiamenti (piccoli ma più duraturi) in senso migliorativo, a livello di benessere individuale e organizzativo.

3. Conclusioni

Il teatro d'impresa in questa esperienza formativa ha offerto un contesto sufficientemente lontano da quello strettamente professionale, in cui è stato facile, in modo indiretto, accettarsi, riflettere su se stessi e pensare al benessere organizzativo. L'obiettivo è stato quello di integrare la comprensione intellettuale dei problemi e delle soluzioni con l'esperienza, cioè la capacità di apprendere in maniera "olistica" coinvolgendo mente, corpo ed emozioni. In tal modo, il processo di apprendimento si è sviluppato in maniera naturale e spontanea ma, nello stesso tempo, potente e senza sforzo, poiché si sono attivate tutte le componenti dell'intelligenza umana. L'idea di partenza è stata, infatti, quella di pensare che l'applicazione del teatro d'impresa in un percorso di formazione sulla gestione dello stress lavoro correlato, potesse creare valore aggiunto sia per i singoli lavoratori che per l'organizzazione entrando nella loro cultura. Una considerazione condivisa riguarda il fatto che non sempre risulta efficace trattare il tema dello stress lavoro correlato unicamente attraverso riferimenti teorici e normativi; spesso questa strada risulta sterile, non sensibilizza e non arriva ad incidere sulla sfera emozionale dei professionisti. Per comprendere il senso pedagogico del teatro d'impresa nella formazione possiamo concludere prendendo in prestito le parole del regista A. Boal (2011): "Il teatro non è solamente un avvenimento, è uno stile di vita! Siamo tutti degli attori: essere cittadino non è vivere la società, è cambiarla".

Bibliografia

- Boal A. (2011). *Il Teatro degli Oppressi. Teoria e tecnica del teatro*. Molfetta: La Meridiana.
- Buccolo M. (2019). *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Buccolo M., Mongili S., Tonon E. (2012). *Teatro e formazione. Teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Aniello F. (2021). Il lavoro che cambia e l'imprescindibilità della dimensione relazionale. In: S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 285-292). Atti del Congresso nazionale S.I.Ped. Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fink G. (2016). Stress, definitions, mechanisms, and effects outlined: Lessons from anxiety. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 3-11). Elsevier Academic Press.
- McEwen B.S. (2017). Neurobiological and Systemic Effects of Chronic Stress. *Chronic Stress*, 1, 1-11. <https://doi.org/10.1177/2470547017692328>
- Salanova M., Llorens S., Cifre E. (2013). The dark side of technologies: technostress among users of information and communication technologies. *International Journal of Psychology*, 48(3), 422-436. <http://dx.doi.org/10.1080/00207594.2012.680460>

Il senso dell'orientamento: percorsi realizzati e vie percorribili attraverso la pedagogia generativa

Maria Chiara Castaldi

Ricercatrice - Università degli Studi di Salerno
mcastaldi@unisa.it

1. Premessa: il *sensu* nell'orientamento generativo

Nella prospettiva della pedagogia generativa, in quanto “scienza di confine” (Mannese, 2019; 2021), la dimensione teleologica intorno alla possibilità che il soggetto-persona ha di realizzare se stesso diviene il perno centrale per co-costruire percorsi orientativi efficaci e, dunque, generativi (Mannese, 2019), *oltre* le mere logiche economicistiche (Zamagni, 2020). Tale direzionalità scientifica della pedagogia richiede una declinazione multipla e dinamica su più livelli di analisi: dal biologico al biografico (Dewey, 1949), dal naturale al culturale, dall'intra all'intersoggettivo, dall'affettivo all'etico. Emiliana Mannese, responsabile scientifico dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università di Salerno, in collaborazione con l'équipe di ricerca ad esso afferente, ha attivato percorsi di ricerca-azione volti alla costruzione e declinazione pedagogica della generatività, della *cura sui* e dell'orientamento generativo (Mannese, 2016; 2019; 2020) attraverso metodologie specifiche nell'ambito della Clinica della Formazione (Massa, 1992) e dell'autobiografia (Demetrio, 1999; 2017). Il progetto e le riflessioni presentate in questo contributo si inseriscono in tale “prospettiva pedagogica che affronta e coniuga il paradigma della Cura sui, l'orientamento e il lavoro” in relazione ai temi “dell'apprendimento profondo e del cambiamento formativo, del rapporto tra pensiero generativo e dimensione identitaria, dell'orientamento generativo” (Mannese, 2022, p. 7).

In questo orizzonte di ricerca la pedagogia del lavoro assume una prospettiva volta a conferire “sempre valore e senso al primato pedagogico della centralità dell'istanza antropologica” (Alessandrini, 2012, p. 65); la possibilità e il dovere pedagogico di progettare percorsi educativo-formativi di orientamento diviene responsabilità della comunità educante (Castaldi, 2022) di aver cura delle istanze etiche fondamentali, delle condizioni di libertà e di partecipazione (Alessandrini, 2012, p. 65), per il superamento delle ingiustizie sociali e del disagio esistenziale attraverso percorsi di autorealizzazione culturalmente ed eticamente orientati (Mannese, 2019).

2. Percorsi realizzati e vie percorribili attraverso la pedagogia generativa

Il presente lavoro intende mostrare alcune metodologie costruite e utilizzate, in relazione a obiettivi specifici di orientamento generativo, dall'équipe di ricerca dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale, nell'ambito del progetto "Orientaintempo" indirizzato alle studentesse e agli studenti della scuola secondaria di I grado e realizzato nell'anno scolastico 2018-2019 in alcuni istituti scolastici nel territorio provinciale di Avellino.

Il progetto ha assunto in sé rilevanti elementi di innovazione pedagogico-metodologica in relazione alle dinamiche di apprendimento-insegnamento, sulla scorta delle evidenze scientifiche registrate dalle neuroscienze dinamiche sul rapporto tra natura e cultura, mente e cervello (Doidge, 2007; Merzenich, 2013), pensiero ed esperienza (Dewey, 1933; Mannese, 2016). Il progetto, nato da un accordo di rete tra il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università di Salerno, l'Ufficio Scolastico Regionale per la Regione Campania e alcune istituzioni scolastiche di istruzione secondaria di I grado della regione Campania, ha inteso promuovere una ricerca-azione partecipativa finalizzata alla costruzione di percorsi di accompagnamento alla scelta della scuola secondaria di II grado¹. Tra i molteplici obiettivi e fasi del progetto si ritiene primario richiamare la necessità di promuovere, attraverso un ripensamento dell'orientamento in termini di generatività (Mannese, 2019), l'attivazione da parte dello studente di buone pratiche autoriflessive di conoscenza di sé, in relazione all'altro e al mondo, al fine di favorire la co-costruzione di scelte consapevoli e autentiche, sia nella direzione della futura scelta scolastica sia orientate al mondo del lavoro.

2.1 *Presupposti scientifici e obiettivi specifici di alcune attività progettuali*

Nel libro *Saggio breve per le nuove sfide educative* (2016) Emiliana Mannese richiama il pensiero del filosofo Alva Noë dell'Università della California di Berkeley, il quale analizza il ruolo dello sguardo nei processi di costruzione della coscienza, intesa come esperienza consapevole e conoscenza di sé e del mondo, come processo di culturalizzazione, mostrando a partire dalle evidenze delle ricerche biologiche (Siegel, 2013) e neuroscientifiche dinamiche, come i processi biologici e neurofisiologici come la visione non siano estranei e indipendenti dalla dimensione contestuale e dagli aspetti affettivi e relazionali che ci interconnettono col mondo intorno a noi (Noë, 2010). A partire da questi fondamentali apporti scientifici multidisciplinari è stata presentata, nell'ambito del Progetto, l'attività "Allo specchio" (Mannese, 2019, p. 91), in cui è stato chiesto agli studenti di provare a scrivere nello specchio disegnato su un foglio come si vedevano, descrivendosi con almeno cinque aggettivi, e successivamente descrivere come ritenevano di essere

1 www.format.unisa.it/orientaintempo

visti dagli altri. Dall'analisi quantitativa è emerso che i ragazzi hanno dimostrato una generale difficoltà nell'accedere al canale linguistico in riferimento alla visione del proprio sé e all'auto-descrizione. La quasi totalità dei partecipanti per le sedi di Mirabella Eclano e Sant'Angelo dei Lombardi (AV), a cui appartiene il campione indagato, ha preferito descriversi a partire dalle considerazioni espresse nei loro riguardi dalle figure significative del loro mondo affettivo-relazionale (genitori, nonni, amici, insegnanti): "mia mamma dice che sono pigro"; "la mia amica mi ritiene simpatica"; "la prof dice che sono chiacchierone" ecc. Mentre alla richiesta di scrivere gli aggettivi per indicare come si vedevano in prima persona, la quasi totalità dei partecipanti ha preferito chiedere consiglio agli amici, oppure ha optato per la descrizione fisica. Tali risultati consentono di interpretare pedagogicamente il nesso tra immagine del sé relazionale e costruzione identitaria con particolare riferimento al ruolo primario del volto come epifenomeno dell'io intra e intersoggettivo.

In un'altra attività, "La mia forma" (Mannese, 2019, p. 73), ai partecipanti è stato chiesto di realizzare la propria sagoma riempiendola con supporti grafici e materiali scelti liberamente, al fine di "raccontare" se stessi, i propri gusti, idee, interessi, amicizie, peculiarità ecc. facendo riferimento al percorso orientativo attuato. Dal dato quantitativo si evince che questa azione laboratoriale ha suscitato la curiosità e l'interesse del 100% del campione. L'esperienza *floor-time*, mediata dalla relazione tra pari, ha catalizzato l'attenzione e favorito il coinvolgimento emotivo. L'analisi qualitativa ha rilevato come l'adozione di strategie comunicativo-relazionali empatiche e la creazione di un clima di classe cooperativo abbiano consentito il superamento di alcune criticità iniziali di alcuni partecipanti dovute ad una percezione di disagio relativa alla rappresentazione del proprio sé corporeo.

3. Conclusioni

Il focus progettuale sulla fascia 11-14 anni è stato condizione inaggirabile per l'efficacia stessa delle azioni messe in campo, consentendo l'avviamento di percorsi di conoscenza del sé e di lettura ermeneutico-esistenziale di bisogni e desideri attraverso la metaforizzazione dei vissuti, il racconto di esperienze e la riflessione sugli stili di apprendimento e sulla costruzione dell'eticità personale e sociale, quali pratiche educativo-formative proprie della generatività pedagogica (Ricciardi, 2022) e, dunque, dell'orientamento generativo (Mannese, 2019). Tali metodologie concorrono al processo di esplicitazione di quel potenziale, universale e singolare, che è il talento, la cui emersione e cura formativa (Castaldi, 2022) costituiscono la condizione inaggirabile affinché il soggetto in formazione possa orientare il proprio percorso esistenziale verso una vita autentica.

Bibliografia

- Brazelton T., Greenspan S. (2001). *I bisogni irrinunciabili dei bambini*. Milano: Raffaello Cortina.
- Castaldi M.C. (2022). Aver cura dell'orientamento: dalla responsabilità educativa alla generatività pedagogica. *Attualità Pedagogiche, Rivista Scientifica dell'Università degli Studi di Salerno*, 4(1), 54-62.
- Dewey J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey J. (1974). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.
- Demetrio D. (1999). *Il gioco della vita*. Milano: Guerini Associati.
- Doidge N. (2007). *Il cervello infinito*. Milano: Ponte delle Grazie.
- Mannese E. (2011). *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- 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.
- Massa R. (Ed.). (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Merzenich M. (2013). *Soft-Wired: How the New Science of Brain Plasticity Can Change Your Life*. San Francisco: Parnassus Publishing, LLC.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Noè A. (2010). *Perchè non siamo il nostro cervello. Una teoria radicale della coscienza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricciardi M. (2022). *Pedagogia generale e pedagogia del lavoro. Intersezioni culturali*. Limena (PD): Libreriauniversitaria.it edizioni.
- Zamagni S. (2020). *Disuguali. Politica, economia e comunità: un nuovo sguardo sull'ingiustizia sociale*. Sansepolcro (AR): Aboca.

Benessere e sostenibilità. Costruire una cultura del lavoro sostenibile¹

Gina Chianese

Professoressa Associata - Università degli Studi di Trieste
gchianese@units.it

Barbara Bocchi

Ricercatrice (RTDa) - Università degli Studi di Trieste
barbara.bocchi@units.it

1. Costruire una cultura della sostenibilità al lavoro

Il tema della sostenibilità costituisce un caposaldo dell'Agenda 2030 che attraversa trasversalmente i 17 obiettivi di sviluppo. Secondo il documento, lo sviluppo socialmente sostenibile mira a ridurre le disuguaglianze in termini di benessere, salute e inclusione.

Attraverso il progetto europeo *Education as a Constructor of Social and Cultural Sustainability for the 21st century (SUS21)* si è promossa la sostenibilità sociale e culturale nel campo dell'educazione degli adulti e della società civile, con riferimento a sei diversi temi: istruzione di qualità (obiettivo 4), riduzione delle disuguaglianze (obiettivo 10), consumo e produzione responsabile (obiettivo 12), parità di genere (obiettivo 5), salute e benessere (obiettivo 3).

All'interno del consorzio dei partner² il gruppo di ricerca dell'Università di Trieste³ si è occupato di redigere un questionario e una matrice di autovalutazione attraverso l'identificazione di indicatori chiave per costruire e promuovere una cultura del lavoro sostenibile. Tale Intellectual Output (IO), in ultima istanza, contribuisce a rendere gli individui responsabili delle proprie condizioni e situazioni lavorative e del loro ruolo di agenti attivi del cambiamento e a favorire movimenti resilienti a livello individuale e organizzativo.

Il quadro teorico si basa sull'approccio eco-sociale all'educazione – legato a un concetto ampio di benessere che combina le prospettive ecologiche e sociali con le trasformazioni culturali della comunità e con le determinanti del benessere individuale (Salonen, 2015) e sulla prospettiva trasformativa (Mezirow, 2000) che sottolinea gli aspetti riflessivi e di cambiamento dell'apprendimento.

- 1 Il saggio costituisce il lavoro congiunto delle due autrici, tuttavia sono da attribuire a Gina Chianese il paragrafo 1, a Barbara Bocchi il paragrafo 2.
- 2 Il Consorzio di partner è composto da diverse organizzazioni di educazione degli adulti di vari Paesi: Finlandia, Polonia, Cipro e Italia.
- 3 Il team è formato da: Gina Chianese (responsabile di progetto), Matteo Cornacchia, Marco Ius e Barbara Bocchi.

A partire da una disamina teorica del concetto di benessere al lavoro, in questa sede ci si concentrerà sulla definizione del Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD) che lo definisce come il «creare un ambiente che promuova uno stato di soddisfazione che permetta ai dipendenti di prosperare e di raggiungere il loro pieno potenziale a beneficio di loro stessi e della loro organizzazione» (CIPD, 2016, p. 21). Questa definizione si lega ai concetti di *flourishing* (Seligman, 2011; Huppert, So, 2009) e di *Benessere* (Spaltro, 2006) intesi quali temi centrali capaci di mettere a sistema i bisogni, le competenze e le capacità dell'individuo con la qualità delle condizioni di lavoro (Eurofound, 2019). Attraverso la ricerca si è inteso esplorare la percezione del luogo di lavoro quale contesto in cui poter “fiorire” e come luogo di “benessere” e non solo di mal-essere come da diverse fonti e situazioni viene, invece, confermato (Gozzoli, Gazzaroli, 2022).

Pertanto, il team dell'Università di Trieste nel corso degli incontri formativi con un gruppo di educatori della cooperativa “La Quercia” ha utilizzato metodi attivi come il lavoro di gruppo, le arti espressive e il Lego Serious Play per favorire l'espressione degli elementi che influenzano la condizione di benessere percepito personale e organizzativo.

Nel corso del progetto biennale sono state realizzate, attraverso un approccio bottom up che ha visto il coinvolgimento diretto di un gruppo di educatori, le seguenti attività:

- mappatura dello stato dell'arte e quadro teorico sullo studio e la ricerca del benessere;
- mappatura delle buone pratiche in Italia e in Europa;
- incontro di formazione sul benessere nei contesti educativi con gli educatori, volti a indagare:
 1. indicatori di benessere e felicità con redazione dell'albero delle parole significative;
 2. “costellazione di parole» attraverso un percorso narrativo-espressivo;
 3. condizioni di benessere e malessere al lavoro attraverso il Lego Serious Play;
- Focus Group;
- questionario e matrice di autovalutazione;
- analisi dei dati e report.

Di seguito saranno proposti alcuni topics emersi nel corso della ricerca e analizzati attraverso dei Focus Group.

2. La ricerca: l'analisi dei dati

I Focus Group hanno costituito l'occasione per monitorare e analizzare in profondità alcune tematiche emerse nel corso della ricerca e per attuare un follow up capace di restituire elementi nuovi per approfondire e continuare la ricerca esplorando nuovi punti di vista e progettando soluzioni condivise con i partecipanti.

Ai Focus hanno partecipato su base volontaria gli educatori della Cooperativa “La Quercia”. In particolare, a due Focus hanno partecipato gli educatori che avevano frequentato l’intero percorso di ricerca; agli altri due, quelli che non avevano aderito alla proposta.

Nella gestione dei Focus Group sono state utilizzate una serie di domande-stimolo volte ad indagare gli aspetti:

- inerenti al benessere lavorativo (a partire dall’albero delle Parole che riportava quelle scelte con una maggiore frequenza);
- considerati problematici e come possibili fonti di stress;
- percepiti come risorse e fonti in grado di garantire benessere lavorativo;
- di natura personale ritenuti importanti per l’ottimale svolgimento del loro lavoro;
- concreti, capaci di aumentare le condizioni di benessere lavorativo.

I quattro Focus Group si sono svolti online per favorire la partecipazione di tutti e sono stati condotti da un moderatore-facilitatore che poneva le domande e focalizzava i temi di discussione.

Le conversazioni sono state registrate, trascritte integralmente e sottoposte ad analisi di contenuto attraverso il software Nvivo 12. L’approccio classico all’analisi di contenuto riguarda l’analisi interpretativa del testo sulla base di categorie. Attraverso l’analisi con NVivo, si chiariscono quali sono i Nodi e si vanno successivamente a creare ulteriori sotto-categorie (Classificazioni). Si procede poi all’individuazione di categorie concettuali sulla base di affinità semantiche. I Nodi identificati estratti attraverso le analisi di contenuto sono stati sette:

- Retribuzione adeguata;
- Riconoscimento;
- Soddisfazione sul lavoro,
- Ruolo della cooperativa nel rispondere al benessere dei soci;
- Benessere (ulteriori indicatori);
- Problematiche;
- Proposte.

In questa sede l’analisi sarà limitata al quinto nodo “Benessere: ulteriori indicatori”. Nel corso dei Focus i partecipanti hanno, infatti, avuto modo di approfondire ulteriormente il significato del termine benessere al lavoro individuando ulteriori sotto-categorie da analizzare, corrispondenti a nuovi indicatori di benessere. Tra quelli emersi, i più significativi sono risultati: l’importanza del ruolo del coordinatore come garante della coesione e del benessere del gruppo; la necessità di gestione e di supporto emotivo; la comunicazione consapevole e necessaria tra i membri del gruppo; la coesione tra i colleghi; un ambiente lavorativo sereno e infine, un’intenzionalità progettuale in risposta al lavoro in emergenza.

Riferendoci proprio a questo ultimo punto, ma in stretta connessione anche alle precedenti categorie, riportiamo alcuni stralci significativi:

“L’interesse per il lavoro viene sempre meno. Cosa servirebbe per rendere più lieve il mio lavoro? Qualcuno con cui confrontarci, non lamentele ma un vero confronto sul versante educativo. A volte mi piacerebbe fare il muratore almeno vedo cosa hanno fatto prima di me [...] arrivo e vedo tre file di mattoni messe in un certo modo, vedo con quale logica e continuo e così dopo di me [...] quando invece arrivo in “emergenza” su un servizio, non so nulla di come ha lavorato il mio collega, di quale era il progetto, dei ragazzi che incontro, [...]”.

Particolarmente sentita tra gli educatori è la necessità di benessere che passa dal riconoscimento professionale:

“L’educatore sembra sempre quello che porta fuori i disabili e parlare del mio lavoro di dopo scuola diventa: sì, vado con i bambini, poi gioco poi faccio i compiti . E mi dicono: allora non fai niente! . Bisogna diffondere il pensiero che dietro determinate azioni c’è un pensiero”.

E ancora rispetto alla gestione e al supporto emotivo:

“Da un po’ di tempo è come se non avessi colleghi, lavoro da solo, per questo sono legato al lavoro di comunità [...] è per questo che partecipo a questi incontri: per essere meno solo”.

La ricerca ha messo in evidenza non solo ulteriori indicatori che possono diventare una base progettuale per ripensare il lavoro educativo, ma soprattutto la necessità di riformare il lavoro di cura in un’ottica di benessere condiviso dove solo chi sta bene può, a sua volta, far stare bene.

Bibliografia

- CIPD (2016). *Growing the health and well-being agenda: From first steps to full potential*. In https://www.cipd.co.uk/Images/health-well-being-agenda_2016-first-steps-full-potential_tcm18-10453.pdf.
- Eurofound and International Labour Organization (2019). *Working conditions in a global perspective*. Geneva: Publications Office of the European Union, Luxembourg, and International Labour Organization.
- Huppert F.A., So T.T. (2013). Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837-861.
- Gozzoli C., Gazzaroli D. (2022). When Are Organizations Sustainable? Well-Being and Discomfort in Working Contexts: Old and New Form of Malaise. *Sustainability*, 14, 8752.

- Mezirow J. (2000). *Learning as Transformation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Salonen A., Konkka J. (2015). An Ecosocial Approach to Well-Being: A Solution to the Wicked Problems in the Era of Anthropocene. *Foro de Educación*, 13(19), 19-34.
- Seligman M.E.P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Florence, MA: Free Press.
- Spaltro E. (2006). L'idea di benessere lavorativo. *Terza Corsia*, XI, luglio-settembre, 6-7.

Il benessere organizzativo nei servizi educativi comunali di Trieste

Matteo Cornacchia

*Professore Associato - Università degli Studi di Trieste
mcornacchia@units.it*

1. Premessa

In ragione della sua offerta di servizi educativi rivolti alla fascia dagli 0 ai 18 anni di età, il Comune di Trieste rappresenta un unicum nel panorama nazionale, sia per la storia attraverso cui tali servizi si sono venuti a costituire, sia per la scelta di non appaltarli a soggetti del privato sociale, sia, infine, per l'elevato numero di persone coinvolte tanto fra gli operatori quanto fra i destinatari. Nel capoluogo giuliano la prima scuola dell'infanzia (all'epoca "scuola materna") fu istituita nel 1838, mentre il primo nido d'infanzia (all'epoca "asilo nido") risale al 1924; a queste iniziative va poi aggiunta l'apertura del primo ricreatorio comunale nel 1908: si trattava di una particolare istituzione sorta inizialmente con lo scopo di prevenire forme di delinquenza offrendo ai giovani delle classi sociali più povere un'alternativa alla strada. Negli anni la funzione dei ricreatori è molto cambiata e da punti di incontro per "ragazzi difficili" (per usare un'espressione cara a Bertolini) sono diventati strutture organizzate che propongono attività ricreative, sportive e parascolastiche in stretta collaborazione con gli istituti comprensivi della città. L'attuale offerta di servizi educativi comunali si compone di 18 nidi d'infanzia che accolgono oltre 800 bambini e bambine dagli 0 ai 3 anni; 30 scuole dell'infanzia, frequentate da oltre 2500 bambini e bambine dai 3 ai 6 anni; 13 ricreatori a cui si rivolgono oltre 3800 ragazzi e ragazze fino ai 18 anni di età.

2. La formazione in servizio del personale educativo nel Comune di Trieste

Uno degli aspetti più sorprendenti di questa imponente offerta educativa è rappresentato dal fatto che tutte le strutture e, soprattutto, il personale necessario per gestirle fanno direttamente capo al Comune, in netta controtendenza rispetto a molte altre realtà in cui questo genere di servizi viene appaltato o delegato a soggetti del privato sociale nelle more del principio di sussidiarietà orizzontale. L'area "Scuola ed Educazione" del Comune di Trieste impiega complessivamente 711 persone fra educatori/rici e insegnanti, alle quali vanno aggiunte ulteriori 29 figure con funzioni di coordinamento pedagogico. Al di là dei costi di gestione e del peso che la voce "educazione" ha sul bilancio comunale – aspetto che non rileva ai fini

del presente contributo ma che meriterebbe una riflessione a parte sul mantenimento del welfare pubblico – l’efficacia di un simile impianto organizzativo è determinata anche dalle modalità di reclutamento e dal programma di formazione continua del personale. Su quest’ultimo punto, l’amministrazione del capoluogo giuliano ha attivato da diversi anni una convenzione a cadenza biennale con il Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università di Trieste attraverso cui l’attività di formazione continua del personale educativo viene affidata a docenti e ricercatori di area (prevalentemente) pedagogica dell’ateneo triestino. Nel biennio 2019-2020 tale convenzione ha avuto un taglio diverso dal solito, nel senso che la proposta di formazione è stata inclusa in un più ampio progetto di ricerca-azione orientato alla valutazione del benessere organizzativo (Avallone, Paplomatas, 2004) nei servizi educativi. In fase di definizione degli obiettivi formativi, infatti, i dirigenti del Comune avevano evidenziato alcuni segnali di potenziale disagio fra gli operatori collegati, fra le altre cose, ad alcune vertenze sindacali per la stabilizzazione dei precari e la riorganizzazione dei servizi. I docenti dell’Università di Trieste hanno pertanto ritenuto di non tralasciare quell’informazione e di farne, anzi, oggetto di approfondimento attraverso un’indagine quanti-qualitativa volta a rilevare i climi organizzativi interni ai nidi d’infanzia, alle scuole dell’infanzia e ai ricreatori: i risultati dell’analisi, poi, sono divenuti anche l’oggetto della successiva fase di formazione secondo lo schema tipico della ricerca-azione. L’intuizione di lavorare sul benessere di educatori e insegnanti si è infine rivelata ancor più efficace in ragione delle restrizioni che, di lì a poco, sarebbero intervenute a causa della pandemia da Covid-19: l’oggettiva difficoltà a riprogrammare tutte le attività educative a distanza e le enormi complicazioni determinate da quella situazione hanno generalmente acuito fatiche e insoddisfazioni fra tutti gli operatori, giustificando ancor di più un intervento specificamente dedicato al tema del benessere organizzativo.

3. Le fatiche del lavoro educativo

La parte del progetto formativo dedicata all’indagine si è svolta attraverso la combinazione fra strumenti quantitativi (un questionario sul benessere organizzativo di 36 quesiti, differenziato per tipologia di servizio e somministrato online) e qualitativi (focus group e intervista online a domande aperte dopo la lettura di alcuni brani/materiali stimolo). Non potendo entrare nel merito degli aspetti metodologici che hanno caratterizzato l’impianto di ricerca nel suo complesso, mi limiterò a riportare in questa sede i risultati finali che sono stati oggetto degli incontri formativi in tre sessioni plenarie conclusive (anche in questo caso articolate per tipologia di servizio).

Il tema generale del benessere di educatori/rici e insegnanti è stato tradotto nell’immagine ad esso contraria della “fatica del lavoro educativo” scelta, anche nel dare il titolo all’intero percorso biennale, a partire dalle suggestioni offerte dal saggio di Demetrio *L’educazione non è finita* (2009) a proposito degli “sfinimenti”

cui bisogna essere disposti a sottoporsi nella relazione educativa in netta contrapposizione a rappresentazioni superficiali e stereotipate del profilo dell'educatore: ne sono emerse sette principali "fatiche" che, nell'opinione degli operatori, restituiscono tutta la complessità del loro ruolo.

La prima fatica individuata è quella degli *adempimenti*, a segnalare una complessiva burocratizzazione delle mansioni educative riscontrata nel vertiginoso aumento del tempo speso per attività d'ufficio (riunioni di équipe, relative verbalizzazioni, stesura di rapporti, ecc.) e sottratto alla relazione educativa con i destinatari, divenuta un aspetto quasi minoritario nella programmazione quotidiana o settimanale.

La seconda fatica, intitolata alla *legittimazione*, riguarda proprio l'immagine stereotipata che spesso accompagna il lavoro educativo, al quale non viene sempre riconosciuto uno specifico percorso di qualificazione professionale di livello universitario (specie nel caso dei ricreatori per l'involontario richiamo, appunto, ad attività di tipo custodialistico-ricreative e non strettamente educative); l'effetto è quello di costringere gli operatori a continue rivendicazioni circa il loro inquadramento non soltanto nei confronti dell'opinione pubblica, ma anche all'interno della rete organizzativo-professionale in cui sono inseriti.

La terza fatica è riconosciuta nella pratica della *delega* cui famiglie, scuola ed altri professionisti fanno sempre più ricorso; in una fase storica caratterizzata da una costante "emergenza educativa" (Ulivieri et al., 2018) educatori ed educatrici si trovano in molte circostanze a dover coprire mancanze altrui e farsi carico di funzioni oltre il loro mandato ma che, se non venissero assunte, lascerebbero gli educandi privi di riferimenti.

La quarta fatica consiste nell'*accoglienza* di vicende educative che si inscrivono in complicate storie di vita segnate da emarginazione, disagio, povertà economiche e culturali, vulnerabilità; si tratta di situazioni sempre più diffuse nei servizi territoriali, molto spesso in assenza di un'adeguata supervisione pedagogica, con conseguenti ricadute sul piano del coinvolgimento emotivo e del senso di efficacia per condizioni di esercizio vincolanti e non modificabili.

La quinta fatica è stata descritta attraverso l'immagine dell'*alienazione*, nel senso che la natura del lavoro educativo, ontologicamente orientato al lungo periodo, comporta il rischio di non poter valutare (e apprezzare) fino in fondo i risultati del proprio intervento professionale per il loro manifestarsi in momenti anche molto distanti sul piano temporale dalle circostanze in cui la relazione educativa ha avuto luogo.

La sesta fatica è rappresentata dalla relazione con l'*altro*, conseguenza della dimensione collegiale del lavoro educativo; se da una parte questo aspetto rappresenta senz'altro una ricchezza, dall'altra comporta un notevole impiego di energie da riservare alla mediazione specie nel contesto delle équipe multidisciplinari, dove più facilmente emergono visioni e prospettive di intervento rappresentative di culture professionali molto diverse.

La settima fatica, infine, intreccia il piano strettamente professionale a quello *esistenziale*: il fatto di lavorare nell'ambito della cura e della relazione di aiuto, in-

fatti, non rende educatori ed educatrici immuni dalle proprie crisi, dalle proprie fragilità, dalle normali difficoltà della vita adulta che si frappongono nelle traiettorie biografiche di ciascuno.

Bibliografia

- Avallone F., Paplomatas A. (2004). *Salute organizzativa. Psicologia del benessere nei contesti lavorativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cornacchia M., Madriz E. (2017). La liquidità dell'educatore: note per una formazione sostenibile. *Metis*, VII, 1.
- Demetrio D. (2009). *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*. Milano: Raffaello Cortina.
- Iori V. (Ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Ulivieri S. (Ed.). (2018). *Le emergenze educative nella società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Percorsi umanizzanti in Pedagogia Medica. La Medicina Narrativa e le Medical Humanities

Chiara D'Alessio

*Professoressa Associata - Università degli Studi di Salerno
chdalessio@unisa.it*

1. Introduzione

L'OMS ha più volte espresso in documenti ufficiali l'importanza di una adeguata preparazione del personale sanitario come elemento per garantire la sostenibilità dei sistemi sanitari.

La pedagogia medica si occupa della formazione pre e post-laurea del personale sanitario con metodologie diverse. L'ordinamento didattico del corso di laurea in Medicina e Chirurgia pone attenzione sia all'acquisizione della competenza tecnica che allo sviluppo delle capacità di relazione: nella pratica però risulta prioritaria l'acquisizione della competenza tecnica. Non è però sufficiente limitarsi all'indicare le parole giuste da utilizzare durante la comunicazione con il paziente: occorre insegnare al curante a creare relazioni, a saper leggere tra le righe, a capire il senso ed il significato di ciò che viene detto, imparando anche a riconoscere e modulare i propri stati emozionali.

La SIPeM (Società Italiana di Pedagogia Medica) si propone di favorire lo sviluppo, il coordinamento e la valorizzazione delle conoscenze, delle ricerche e degli studi con l'obiettivo di diffondere i principi di questa disciplina nella formazione del medico e del personale sanitario, in modo da produrre misurabili miglioramenti nella cultura e nei servizi sanitari del Paese. La SIMeN (Società Italiana di Medicina Narrativa)¹ ha come finalità quella di approfondire e divulgare le tematiche attinenti la MN coinvolgendo pazienti, caregiver, associazioni, operatori sanitari e sociali, ricercatori.

In questa sede si analizzano due prospettive della Pedagogia Medica: la MN e le Medical Humanities, le quali, se inserite all'interno di un percorso assistenziale-educativo possono contribuire a formare i professionisti della salute alla costruzione di relazioni di cura autentiche.

1 La scrivente è iscritta sia alla SIPeM che alla SIMeN.

2. La Medicina Narrativa

La narrazione della malattia è il punto di partenza del colloquio tra medico e paziente. Il paziente esplicita la sua condizione confrontandosi con un esperto e ciò lo aiuta a ritornare allo stato di benessere precedente: in caso di malattia cronica, all'accettazione della malattia e i cambiamenti a cui conduce.

Con il termine di MN (dall'inglese Narrative Medicine) si intende una metodologia d'intervento clinico-assistenziale basata su una specifica competenza comunicativa. La narrazione è lo strumento fondamentale per acquisire, comprendere e integrare i diversi punti di vista di quanti intervengono nella malattia e nel processo di cura. Il fine è la costruzione condivisa di un percorso di cura personalizzato (storia di cura). La Narrative-Based Medicine (NBM) si integra con l'Evidence-Based Medicine (EBM) e, tenendo conto della pluralità delle prospettive, rende le decisioni clinico-assistenziali più complete, personalizzate, efficaci e appropriate. Le narrazioni di pazienti e curanti sono elementi imprescindibili di una medicina fondata sulla partecipazione attiva dei soggetti coinvolti nelle scelte. Le persone, attraverso le loro storie, diventano protagoniste del processo di cura.

La MN inizia a diffondersi negli anni '80 per contrastare il modello biomedico tradizionale. In seguito, la docente e medico internista Charon (2006) avvia un programma di medicina narrativa, una metodologia di intervento clinico-assistenziale basata su una specifica competenza comunicativa, che aiuta pazienti e curanti a comprendere meglio i propri vissuti, utile a riconoscere e interpretare le storie di malattia favorendo reazioni adeguate alla terapia.

I curanti si avvalgono di uno strumento denominato cartella parallela alla cartella clinica, dove vengono annotati vissuti, sentimenti ed emozioni che caratterizzano il lavoro di cura, normalmente non espressi nella cartella tradizionale.

Charon utilizza questo strumento anche a scopo didattico, annotando narrazioni particolarmente significative di pazienti che consentono di approfondire la conoscenza di sé e dell'altro. Il confronto con la persona malata sradica infatti le proprie certezze esistenziali e risveglia interrogativi sulla vita e sul dolore, aiutando i curanti a conoscere profondamente sé stessi. La studiosa sostiene che l'applicazione alla formazione medica della MN sviluppa maggiori capacità di attenzione e di creazione di legami con i pazienti.

In questo modo, oltre a professionisti formati sugli aspetti strettamente organici, essi saranno professionisti riflessivi, capaci di entrare in relazione empatica con i malati e i propri caregiver, di affiancare i pazienti nella lotta quotidiana verso la guarigione, nell'accettazione della malattia o dell'accompagnamento alla morte.

Sta ai curanti far dialogare, coniugandoli, l'approccio storico-narrativo della NBM con quello logico-formale dell'EBM, pratica medica che richiede che le migliori prove derivanti dalla ricerca vengano integrate all'esperienza clinica e alla valutazione del singolo caso del paziente.

Launer (2022) sottolinea come l'approccio narrativo possa aiutare il medico a diventare consapevole del suo ruolo sociale, evidenziando la dimensione di potere presente nella relazione con paziente e i familiari. Egli sostiene l'importanza del

soffermarsi sul linguaggio utilizzato, poiché la sfida di tale approccio sta nel contenere la dimensione di un racconto che va finalizzato ad un risvolto operativo delle cure.

Zannini (2008) esamina il rapporto tra disponibilità di tempo e approccio narrativo nella relazione con il paziente, sostenendo quanto sia necessario nella pratica quotidiana avere tempi dedicati al racconto proporzionati alla complessità del percorso di cura.

Marini (2016) mettendone in luce origini e stato attuale, dimostra come EBM e NBM possano essere una coppia in sintonia; esamina l'arte di ascoltare con particolare riferimento all'empatia, costruito base delle scienze umane; paragona il linguaggio di medici, pazienti ed operatori di cura ad una torre di Babele dove gli stili comunicativi divergono, riporta storie di pazienti e di medici evidenziando il potere esplorativo della MN. Definisce un nuovo concetto di "normalità" in Medicina; spiega come sia possibile colmare il divario tra personalizzazione di cura e ricerca attraverso i risultati emersi dalle storie dei pazienti.

L'utilizzo della narrazione ha la finalità di sviluppare nuovi atteggiamenti verso sé stessi e le funzioni svolte ed insegna a riflettere sui modi con cui si vive la relazione con il malato e le esperienze di malattia e di morte. La narrazione da parte dei discenti delle esperienze svolte durante il tirocinio di formazione ha una funzione pedagogica e trova applicazione anche nella stesura del portfolio personale sugli aspetti biografici dei curanti. Uno strumento utilizzato è il diario riflessivo al cui interno il curante annota le riflessioni durante l'incontro con il paziente. La stesura del diario avviene un secondo momento e, presentata ad un tutor che può commentare il lavoro singolo o in gruppo, favorisce confronto ed arricchimento reciproci. La scrittura diaristica unisce alla conoscenza del malato la conoscenza di sé. Il diario riflessivo, nella dimensione di pratica formativa, può essere assunto come elemento di sorpresa, dando importanza all'imprevedibilità dei suoi contenuti e, come strumento didattico, non va trasformato in pratica costrittiva alla riflessività. Esso suggerisce inoltre una considerazione sul ruolo dell'educatore non solo attuatore di pratiche e competenze ma insieme guida e portatore di esperienze vissute.

3. Le Medical Humanities

La MN si pone all'interno dell'ampia prospettiva delle Medical Humanities, campo multidisciplinare che coinvolge discipline umanistiche (pedagogia, storia, filosofia, letteratura, etica, religione), scienze sociali (psicologia, sociologia, geografia della salute), letteratura ed arti visive, applicandole alla formazione e alla pratica medica (Bleakley, 2020).

Letteratura ed arti aiutano a sviluppare competenze di osservazione, analisi, empatia e riflessione necessari per amplificare l'umanità nelle cure. L'esperienza artistica (sia nel momento della fruizione che della produzione) migliora le capacità cognitive generali, in particolare il pensiero speculativo, analitico e critico e po-

tenza l'intelligenza emotiva: se ne intravedono dunque le potenzialità derivanti dalla loro applicazione alla formazione medica.

Un importante canale formativo nell'ambito delle Medical Humanities è rappresentato da film centrati sulla malattia: per citarne alcuni, *A Beautiful Mind*, *Figli di un Dio minore*, *Risvegli*, *Patch Adams*, *Un medico un uomo*, *Un medico di campagna*, che consentono l'interpretazione della malattia nelle dimensioni fisiopatologica, emotiva e come oggetto di giudizio e stigma.

Il modo per innescare tali processi è la programmazione di interventi formativi che abbiano lo scopo di sviluppare la consapevolezza di sé, delle proprie aspettative, del proprio stile comunicativo, delle proprie risposte emozionali. Solo così si potrà comprendere il punto di vista del paziente.

La progettazione dell'assistenza sanitaria basata sui bisogni e sui diritti dei pazienti considera la MN anche in relazione all'economia degli investimenti nel sistema sanitario, nel passaggio dalla gestione della malattia intesa solo in senso fisiologico alla gestione sostenibile della malattia anche nella sua dimensione emotiva. Per tale motivo occorrerebbe, superando i timori, investire economicamente in Medical Humanities. Marini propone un approccio innovativo alla MN vista come ponte tra scienza, assistenza clinica, organizzazione delle cure, economia sanitaria e Medical Humanities: ambiti, in medicina, ancora frammentati.

Bibliografia

- Bleakley A. (2020). *Routledge Handbook of the Medical Humanities*. New York: Routledge.
- Charon R. (2006). *Narrative medicine. Honoring the Stories of Illness*. New York: Oxford University Press.
- Launer J. (2022). *Reflective Practice in Medicine and Multiprofessional Healthcare*. Boca Raton, Florida: CRC press.
- Marini M.G. (2016). *Medicina Narrativa. Colmare il Divario tra Cure Basate sulle Evidenze e Humanitas Scientifica*. Vercelli: Effedi.
- Zannini L. (2008). *Medical Humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti di cura*. Milano: Raffaello Cortina.

L'umanesimo del lavoro in Romano Guardini

Carlo Mario Fedeli

Professore Associato - Università degli Studi di Torino
carlo.fedeli@unito.it

Considero un indicatore molto significativo dell'interesse per la figura e l'opera di Romano Guardini il fatto che in questa sessione compaiano due contributi su di lui, e ringrazio vivamente il collega Bossio per il suo.

Introduco il mio, di taglio più storico-pedagogico, osservando che molte delle questioni oggi cruciali per la comprensione del fenomeno del lavoro hanno conosciuto sorprendenti anticipazioni nella pedagogia di lingua tedesca del primo Novecento. Sulla scia dell'invito del professor Elia a riscoprire, attraverso Hessen, la bellezza del lavoro, potremmo proseguire andando a rileggere, sempre in un'ottica di superamento del funzionalismo, anche la concezione di lavoro "educativo" e *Arbeitsschule* di Kerschensteiner.

1. "Tutta l'asprezza del lavoro e delle professioni dei nostri giorni"

In Guardini l'attenzione al fenomeno del lavoro è presente fin dall'inizio della sua biografia intellettuale e l'accompagna come una costante. Qui posso solo esporre per cenni le sue coordinate fondative e la sua maturazione. Enuncio subito la ragione di fondo che l'alimenta, la sostiene e, col passare del tempo, la "densifica". Il fenomeno del lavoro, nella sua complessità, rientra obiettivamente nel campo di realtà del "mondo", inteso come totalità, che è non solo uno dei poli costitutivi dell'esistenza umana (Guardini, 1939), ma anche l'oggetto specifico della cattedra (*Religionsphilosophie und katholische Weltanschauung*) alla quale egli viene chiamato, nella primavera del 1923, a Berlino.

Già in uno dei primissimi scritti Guardini si domanda se l'interesse per la cultura e la civiltà del Rinascimento, allora risvegliatosi in Germania, può condurre a una rinnovata concezione in senso umanistico dell'opera dell'uomo, nelle sue varie declinazioni. Il giudizio è perplesso e critico: pur riconoscendo il valore immortale della "ricchezza traboccante di vita" e della "grandezza – veramente geniale – dei suoi uomini e delle loro opere", egli osserva che il Rinascimento, nel "suo contenuto più proprio ed essenziale", nel "suo spirito e [...] magistero", non appare in grado di aiutare l'uomo contemporaneo a "reperire quel nuovo stile [di vita e di pensiero, capace di abbracciare e sostenere] tutta l'asprezza del lavoro e delle professioni dei nostri giorni, la forza delle tensioni sociali, l'asciutta obiettività e

il rigore della macchina, la felice grazia e leggerezza dei ponti d'acciaio" (Guardini, 1911, *passim*).

Verso la fine del periodo in cui è assistente ecclesiastico della *Juventus* di Magonza, Guardini dà alle stampe una densa riflessione sul lavoro e la professione (Guardini, 1919), finalizzata *in primis* ad aiutare i membri della *Juventus* tornati vivi dal fronte, o giunti al termine degli studi superiori, nella ricerca della loro personale vocazione nel lavoro e nella vita.

Nell'agosto dell'anno seguente Guardini sale al Castello di Rothenfels, sul Meno, al secondo convegno annuale del movimento giovanile cattolico *Quickborn*. Il convegno – di cui dirà che “ha avuto per me conseguenze come poche altre cose” (Guardini, 1949, p. 7) – gli permette di conoscere quei giovani e l'ideale che li anima. Il frutto di questo incontro è un legame immediatamente pedagogico: a quanti gli chiedono di accompagnarli nella loro formazione cristiana, egli comincia a indirizzare una serie di lettere, che saranno di lì a qualche anno raccolte insieme come *Briefe über Selbstbildung* (Guardini, 1921-1924).

2. “Una nuova base di intelligenza e di libertà”

Fin da questi primi momenti della biografia e della riflessione di Guardini si può vedere come il lavoro costituisca per lui, in quanto fattore caratterizzante la fisionomia e la struttura della società, uno dei principali ambiti cui l'educazione deve preparare e introdurre. Ma questa prima sensibilità conosce un ulteriore e veramente decisivo approfondimento proprio dall'interno del rapporto via via più stretto coi giovani del *Quickborn*. Accenno brevemente ai due passaggi o snodi cruciali.

Il primo prende la forma di un secondo scambio epistolare. Appena terminata la guerra, il padre di Guardini muore improvvisamente. Vengono a mancare le ragioni della permanenza della famiglia a Magonza: la madre e i fratelli rientrano in Italia. Romano resta in Germania, prosegue gli studi teologici e cerca di mantenere come può il legame con loro. Un modo è quello di frequentarli per brevi soggiorni di vacanza a Varenna, sul lago di Como. Il ritornare nella “terra che da vent'anni non avevo più visto” (Guardini, 1959, p. 9) gli offre l'occasione per sviluppare, fra la Pentecoste del 1923 e l'autunno del 1925, una lunga riflessione, attraverso quelle che diverranno le *Briefe vom Comer See* (Guardini, 1927). In esse il lavoro non compare come oggetto di specifica trattazione, ma piuttosto come uno dei fenomeni che fanno da sfondo a una riflessione fondativa che s'interroga sulle questioni più rilevanti – alla luce delle trasformazioni in corso – per la formazione umana e cristiana.

Questo passo dell'ultima lettera, nella quale Guardini cerca di cogliere, con uno sguardo retrospettivo, il cambiamento d'epoca che sta avvenendo, descrive bene il cuore della questione:

Sento che avverrà una penetrazione in profondità. L'uomo d'oggi non è più quello del diciannovesimo secolo; quell'uomo che, sicuro di sé, si muoveva con arroganza nella sfera della realtà fisica e di quella psichica. Si ha l'impressione che si sia aperta una dimensione interiore che attiri a sé l'uomo. C'è una nostalgia che ci spinge verso l'interiore, verso la quiete; una volontà di trarsi dalla mischia e di entrare nel raccoglimento. Ma in un raccoglimento che non neghi l'essere e l'agire della vita che ci attornia, ma sia nel cuore di questa. Noi intuiamo delle possibilità di concentrarci, di interiorizzarci nel quotidiano, nella vita tale e quale è oggi. Credo che riconosceremo che la tecnica, l'industria, la politica stessa hanno bisogno di quiete e di fervore per adempiere al loro compito. Chi vive in questo mondo ha bisogno dell'arte di trovare in se stesso e in qualcosa di più profondo di sé un punto d'appoggio da dove partire per afferrare questo mondo (Guardini, 1959, pp. 107-108).

Il secondo passaggio ha per teatro il Castello di Rothenfels. Il lavoro educativo che, sotto la direzione di Guardini, si sviluppa in esso fra il 1927 e il 1939 e s'irradia nelle cerchie di giovani e adulti che lo frequentano si polarizza attorno a tre capitali questioni: l'autenticità dell'esistenza umana nell'era della scienza e della tecnica; la tensione dialettica fra natura e cultura come polarità costitutive del vivere; la sperimentazione di un "rinnovamento cristiano" della vita, che provenga "veramente dal cuore"¹.

Tutto ciò che viene sperimentato a Rothenfels in quei dodici anni, così radicalmente affermativi dell'umano, crea l'*humus* che nutrirà anche la successiva riflessione di Guardini sulla possibilità di un "nuovo" umanesimo, affidata agli scritti, maggiori e minori, del secondo dopoguerra (Guardini 1950, 1951, 1962, 1993). Le sfide crescenti che la società di massa, la scienza e la tecnica, l'interconnessione ormai planetaria delle dinamiche economiche, sociali e politiche cominciavano a porre rendevano sempre più urgente e necessaria una riflessione pedagogica di quella portata. Quasi profeticamente, l'ultima lettera dal Lago di Como ne aveva individuato così la pietra angolare:

Il mondo della tecnica e le sue forze scatenate non potranno essere dominati che da un nuovo atteggiamento che ad esse si adatti e sia loro proporzionato. L'uomo è chiamato a fornire una nuova base di intelligenza e di libertà che siano, però, affini al fatto nuovo, secondo il loro carattere, il loro stile e tutto il loro orientamento interiore. L'uomo dovrà porre il suo vivo punto di partenza, dovrà innestare la sua leva di comando là, dove nasce il nuovo evento (Guardini, 1959, pp. 90-91).

Per quanto, naturalmente, il fenomeno del lavoro presenti oggi aspetti e caratteristiche nuove rispetto alla prima metà del Novecento, mi sembra che la lunga e pensosa riflessione di Guardini su di esso suggerisca "una strada che ancora oggi

1 Per una più ampia descrizione di tale lavoro educativo sia permesso rinviare a Fedeli, 2018.

può essere percorsa” (Miano, 2020, p. 27) con piena aderenza alla realtà e senso di responsabilità.

Bibliografia

- Fedeli C.M. (2018). *Guardini educatore*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Guardini R. (1911). “Das Interesse der deutschen Bildung an der Kultur der Renaissance...”. *Historisch-politische Blätter für das katholische Deutschland*, 148 (1911), 881-891.
- Guardini R. (1919). Zum Begriff des Berufes. *Akademische Bonifatius-Korrespondenz*, 35 (1919), 29-41.
- Guardini R. (1921-1924). *Briefe über Selbstbildung*. In *Einzelheften*. Burg Rothenfels am Main: Deutsches Quickbornhaus.
- Guardini R. (1927). *Briefe vom Comer See*. Mainz: M. Grünewald, Wiesbaden: Hermann Rauch.
- Guardini R. (1939). *Welt und Person. Versuche zur christlichen Lehre vom Menschen*. Würzburg: Werkbund.
- Guardini R. (1949). *Rede bei der Gedenkfeier am Pfingstmontag 1949*. In H. Kahlefeld (hrsg.), *Burg Rothenfels 1955. Romano Guardini zum 70. Geburtstag*, Burg Rothenfels am Main 1955.
- Guardini R. (1950). *Das Ende der Neuzeit. Ein Versuch zur Orientierung*. Basel: Hess.
- Guardini R. (1951). *Die Macht. Versuch einer Wegweisung*. Würzburg: Werkbund.
- Guardini R. (1959). *Lettere sull'autoformazione*. Brescia: Morcelliana.
- Guardini R. (1962). *Sorge um den Menschen*. Würzburg: Werkbund.
- Guardini R. (1993). *Ethik. Vorlesungen an der Universität München*. Hrsg. von H. Mercker, Mainz-Paderborn: M. Grünewald-F. Schöningh.
- Miano F. (2020). *Spirituale e storico nell'etica. Studi su Romano Guardini e Emmanuel Mounier*. Napoli-Salerno: Orthotes.

Dal punto di svolta al punto di equilibrio. Formare alla *medietà* per il benessere organizzativo

Ines Giunta

Ricercatrice - Università Ca' Foscari Venezia
ines.giunta@unive.it

1. Il punto di svolta: verso una nuova saggezza

Il riconoscimento della natura non lineare delle dinamiche delle organizzazioni complesse e la consapevolezza della loro fondamentale interconnessione e interdipendenza con altri fenomeni pone la comprensione di fronte alla necessità di dover disporre di una visione del mondo ecologica, che proceda ad una revisione profonda dei nostri *sguardi* (disciplinarmente incapsulati), ad una loro necessaria confluenza su questi fenomeni (una interdisciplinarietà finalmente praticata) e, conseguentemente, ad un radicale slittamento di prospettiva (dagli oggetti e dalle strutture materiali ai processi e ai pattern di organizzazione immateriali) (Capra, 2021). Un *punto di svolta epistemica*.

Il presupposto di fondo che giustifica questa necessità epistemica si fonda sull'idea, ormai ampiamente accettata dalla comunità scientifica, che le *strutture sociali*, siano esse partiti politici, città, scuole o, nel nostro caso, aziende, rispondano ad una medesima *bio-logica*, che siano costituite, cioè, da una un insieme auto-regolato che genera sia la rete sia il suo confine e caratterizzate da continue interazioni con l'esterno. Sul solco di questa consapevolezza, in anni recenti negli ambienti aziendali e gestionali si è molto discusso della natura propria delle loro organizzazioni in quanto strutture complesse e dei rischi legati ad un'idea di crescita immaginata come illimitata su un pianeta finito: sono, tuttavia, ancora pochi gli esempi virtuosi di cambiamenti profondi degli assetti che vadano nella direzione tracciata. Siamo, con tutta evidenza, ad un *punto morto*.

A tale riguardo, se non è compito della pedagogia entrare nel merito delle politiche di management da adottare, lo è senz'altro quello di porre a tema il fatto incontrovertibile che, da qualsiasi prospettiva la si analizzi, la *transizione* verso un futuro sostenibile non è un più problema concettuale, ma eminentemente educativo: la nuova visione della realtà, e le implicazioni economiche, oltre che sociali e politiche, che la caratterizzano passano, infatti, attraverso la capacità di riuscire ad *educare* a quella particolare forma di consapevolezza che Bateson (2002) definisce *saggezza sistemica*, la cui essenza è fondata sul rispetto profondo della *sapienza* della natura (che da sempre garantisce il perpetuarsi della vita) e sul progressivo riconoscimento delle strutture circuitali che la caratterizzano (De Biasi, 1992).

Segnarne l'esigenza come obiettivo per il futuro vuol dire, tuttavia, contestualmente avere registrato il più incredibile dei paradossi, che riguarda la curiosa distorsione per effetto della quale la coscienza rimane (drammaticamente) cieca di fronte alla *natura sistemica* dell'essere individuale, alla *natura sistemica* della cultura in cui vive e alla *natura sistemica* del sistema ecologico che lo circonda e cioè, indefinitiva, al suo modo di essere e stare al mondo più profondo. Questo fenomeno è attribuito da Bateson (2022) ad un'abitudine di pensiero strumentale indicata con l'espressione *finalità cosciente*, che è nutrita da una rappresentazione dualistico-oppositiva organizzata per finalità e operante per scorciatoie, estraendo, cioè, sequenze che, non avendo la struttura ad anello caratteristica della struttura sistemica globale (Manghi, 2004), abdicano di fatto alla possibilità di ricorrere al criterio della doppia descrizione e, con essa, a quella di contemplare anche quella parte di mondo che è fatta di relazioni e interdipendenze. È proprio a seguito di questa importante presa di coscienza che diventa, dunque, necessario esplorare tanto il processo quanto i principi regolativi comuni che dispiegano il funzionamento di questi sistemi complessi.

2. Il punto di equilibrio

Uno dei principi consolidati in natura e su cui si fonda la saggezza sistemica è che il vivente possa *accrescersi* solo entro i *limiti delle proprie possibilità*, che come tali non sono illimitate. Il desiderio, la spinta verso l'*oltre*, prima manifestazione di questa potenza ed espressione dello spinoziano *conatus conservandi*, spiega Natoli (2022), vuole assolutamente e per un tempo anch'esso *indefinito*, ma non è infinito, nel senso che trova un limite alla sua espansione nella *interna exhaustione* o nelle forze esterne. Ed è in questo scarto tra la potenza e la coscienza, la zona buia in cui il non sapere *fino a quanto* scolora nell'illusione di potere *più di quanto* si possa in realtà, che per il filosofo si è giocata la storia evolutiva dell'uomo nei termini di quello che definisce un *gioco al limite*, condotto secondo una logica che intercetta nell'*oltrepassamento* la vittoria prometeica su ogni finitudine. Oggi questo *oltrepassamento* prende le forme inquietanti di una *tensione senza intenzione etica*, di un *conatus* fine a se stesso tipico del pensiero lineare del mainstream, il quale persegue una logica di crescita economica e aziendale perpetua, indiscriminata e deregolamentata come panacea per tutti i problemi del mondo, che si concretizza nel valorizzare una produzione senza sosta, un aumento dei consumi anche non prettamente necessari e una filosofia dell'usa e getta insensibile ai costi sociali e ambientali delle sue attività (Capra, 2014), nei quali, invece, dovrebbe riconoscere i limiti alla sua potenza.

Questa consapevolezza della necessità di dover porre un *limite* ad una tensione interna amministrandola e governandone le derive si traduce nella ricerca sapiente di un *punto d'equilibrio*, che matura come domanda e si traduce nel bisogno formativo di *educare* ed *essere educati all'equilibrio*, e, in definitiva, alla saggezza sistemica.

L'altro è che viviamo in un ambiente costantemente perturbato, o, come direbbe Spinoza *in continua variatione* (Natoli, 2022). Dai batteri alle popolazioni umane, siamo sistemi adattivi fortemente interconnessi, la cui evoluzione è pensabile nei termini di un processo *storico e innovatore* (Ceruti, 2018) di cui è impossibile prevedere gli sviluppi. In questi ecosistemi esistono, infatti, solo di rado rapporti lineari di causa ed effetto: la loro natura è, piuttosto, intrinsecamente *dinamica e non lineare*, contiene, cioè, innumerevoli *cicli di feedback* attraverso i quali la rete globale si autoregola e si autoequilibra. Coerentemente con queste premesse, risulta evidente come sia impossibile comprendere i grandi problemi del nostro tempo storico, tra cui quelli relativi ad una concezione del lavoro appiattita su logiche estranee al soggetto che ne mortificano il valore, astraendoli dalle loro interconnessioni e considerandoli separatamente.

Ne consegue che, affinché un'organizzazione complessa riesca ad amministrare la propria *variatione* è necessario che il sistema compia un continuo sforzo di equilibratura tra le dinamiche che attiva e le risposte che gli provengono dai sistemi con i quali entra in relazione e, cioè, rispetto ad una *tensione esterna*. Anche in questo caso, in una logica pedagogica, questa consapevolezza si traduce nella necessità di *un'educazione all'equilibrio* orientata alla comprensione tanto del processo quanto dei principi della saggezza sistemica.

3. Omeostasi e medietà

Ora, a tutti i livelli di complessità e nelle diverse creature, il processo che permette di guadagnare o e mantenere una *stabilitas* (Natoli, 2022), ossia un equilibrio dinamico nonostante le variazioni, interne o esterne che siano, viene chiamato *omeostasi*. Per quanto in *natura* il meccanismo che ne spiega il funzionamento sia da considerarsi come un'eredità evolutiva finalizzata a garantire la sopravvivenza del vivente, sia automatico, proceda in un modo per lo più inconscio e sia di per sé semplice, spiega ancora Natoli, esso, tuttavia, si complessifica in considerazione della particolare condizione umana, quando cioè la tutela dell'intervallo compatibile con la vita diventa cosciente e opera il controllo dei processi vitali introducendo la possibilità che, in una situazione data, il soggetto valuti le opzioni migliori e decida di conseguenza. Nell'uomo, quindi, il processo omeostatico evolve in *omeostasi autobiografica*, finalizzata a qualcosa di più della sopravvivenza: alla stabilizzazione di sé.

Inoltre, visto che è nella natura dell'uomo unirsi in gruppo e costituire una società, è possibile estendere questa capacità di controllo dei processi vitali alle convenzioni sociali e alle regole morali, introducendo con ciò l'esistenza di una terza forma logica di omeostasi, quella *culturale*. In particolare, il programma omeostatico delle *organizzazioni* corrisponderebbe a quell'aspetto della cultura che riguarda gli assunti fondamentali che guidano un'organizzazione e che si concretizzano nei comportamenti, nei valori e nelle relazioni che la caratterizzano determinando i livelli di benessere tanto dell'azienda quanto di chi vi lavora.

Una volta individuato il processo che garantisce il raggiungimento del punto di equilibrio, è possibile passare ai principi che lo regolano (Capra, Luisi, 2014; Capra, Henderson, 2013; Brown, 2011) e che svolgono una funzione euristica nella definizione di un approccio all'evento-formazione (Annacontini, 2008) consapevole delle esigenze segnalate. Il primo di questi principi suggerisce che per ogni struttura, organizzazione e istituzione vi sia una *grandezza ottimale*: la massimizzazione di una qualsiasi singola variabile – per esempio il profitto – condurrà inevitabilmente alla distruzione del sistema. Il secondo raccomanda l'importanza del *riciclo* in natura: allo stesso modo in cui alcune parti degli organismi o degli ecosistemi crescono mentre altre muoiono e rilasciano dei componenti che favoriscono nuova crescita, così, una crescita economica potrà essere sostenuta se anch'essa includerà un equilibrio dinamico tra crescita, declino e riciclo. Il terzo prevede che, esattamente come avviene per ogni essere vivente, un'economia sarà sana se si troverà in uno stato di *equilibrio dinamico* caratterizzato da fluttuazioni continue delle sue variabili.

4. Conclusioni

In conclusione, il disvelamento del paradosso della cultura occidentale reca con sé la necessità di produrre spiegazioni che si sottraggano alla tentazione di attribuire il primato alla finalità cosciente e la integrino, piuttosto, in quanto comunque parte dei processi conoscitivi del vivente, nel quadro più globale ed ecologico della saggezza sistemica, in ragione della quale la vita è sempre e comunque un *gioco di equilibri*. Visto da questa prospettiva, il vivente ci appare soprattutto come una creatura chiamata, oggi come ieri, all'esercizio della *mesotés* aristotelica. Ma oggi, come mai prima, il raggiungimento *punto di equilibrio* è accompagnato da nuove consapevolezze circa il suo funzionamento che, pur nell'imprevedibilità costitutiva degli esiti che si produrranno, forniscono quantomeno preziose indicazioni su come procedere saggiamente.

Consapevoli di questo fine, compito della pedagogia diventa quello di *educare lo sguardo* ad un approccio globale che potenzi la conoscenza, prima, e la percorrenza, dopo, degli aspetti che la saggezza sistemica indica come praticabili ai fini di sostenere le reti ad ogni livello e, in definitiva, la vita stessa.

Bibliografia

- Annacontini G. (2008). *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*. Pisa: ETS.
- Bateson G., Bateson M.C. (2002). *Dove gli angeli esitano: verso un'epistemologia del sacro*. Milano: Adelphi.
- Brown L. (2011). *Un mondo al bivio. Come prevenire il collasso ambientale ed economico*. Milano: Edizioni ambiente.
- Capra F. (2021). *La rete della vita*. Milano: BUR.

- Capra F., Henderson H. (2013). *Crescita qualitativa*. Sansepolcro: Aboca.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Biasi R. (1992). Il fine non perseguibile. Su Bateson e la 'non-comunicazione'. *Aut aut*, 251.
- Manghi S. (2004). *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*. Milano: Raffaello Cortina.
- Natoli S. (2022). *Il posto dell'uomo nel mondo*. Milano: Feltrinelli.

Professionalità e gentilezza per costruire benessere

Silvia Guetta

Professoressa Associata - Università degli Studi di Firenze
silvia.guetta@unifi.it

1. Introduzione

Generatività, innovazione, benessere formativo e organizzativo sono pratiche che si apprendono se il loro esercizio è sostenuto da una chiara *forma mentis* fondata sui valori della gentilezza. Diversamente da quello che sperimentiamo in molti contesti scolastici e luoghi di lavoro, gli studi sul benessere in comunità e nelle aziende hanno messo in evidenza come la gentilezza non si riferisca solo alle buone azioni, ma rientri pienamente nelle strategie che portano al successo scolastico e aziendale.

La gentilezza non è cortesia e neppure accondiscendenza esteriore o remissività. Caratterizzandosi come una complessità di aspetti di cura per la relazione, essa porta, nelle specifiche esperienze professionali e lavorative, l'elemento strategico per l'azienda perché impatta positivamente nell'universo delle relazioni in cui è inserita: si traduce infatti in una maggiore attenzione per le parti che la costituiscono, per l'ambiente nel quale s'inserisce, per il pubblico al quale si rivolge.

Il contributo mette in evidenza alcuni studi in questo ambito e le proposte metodologiche per la costruzione di forme di benessere personale, professionale, lavorativo e aziendale.

2. Essere gentile fa stare bene

La gentilezza va ben oltre il significato comune di buona educazione. È un valore sociale di fondamentale importanza che crea senso di appartenenza, condivisione, rispetto reciproco, empatia, perdono, gratitudine e interconnessione. Essa è una risorsa umana di grande efficacia e potenza spesso calpestata, oppure svalutata da modelli sociali e culturali ancorati a strutture violente. Fin da piccoli apprendiamo come la gentilezza contribuisca a farci stare meglio, a vivere il piacere della relazione affettiva, a godere delle scoperte di cui la quotidianità è ricca. Già a tre anni i bambini sanno esprimere chiaramente quando ci sono situazioni di gentilezza e quando il comportamento di un'altra persona crea disturbo o malessere. Se hanno avuto modo di sperimentare e di riconoscerne il significato, i bambini sono in grado di

esprimere il loro disappunto e di chiedere che il comportamento degli adulti nei loro confronti cambi per essere più gentile (Tomasello, 2009).

Da cosa imparano i bambini a riconoscere la gentilezza e a chiederla agli adulti? Essa può essere appresa proponendo e condividendo modelli comportamentali e comunicativi che accompagnano la crescita quotidiana, l'incontro con le persone, l'esplorazione della realtà e del proprio sentire. Questi comportamenti e modi di comunicare vengono percepiti con uno stato di benessere e di arricchimento della vita interiore della persona. "La gentilezza si trova proprio al cuore di ciò che noi siamo, ci mostra come siamo fatti, che cosa vogliamo, cosa pensiamo" (Ferrucci, 2005, p. 10).

Sviluppando le sfumature e le molteplici dimensioni della gentilezza è possibile conoscere un'importante dimensione dell'umano. L'essere umano, come ricorda Morin (1999), va conosciuto nella sua completezza e interdipendenza interiore, ancora prima che esteriore. Non alimentare i canali dello spirito, del sentimento, del movimento e della cognizione conduce a forme di squilibrio e di malessere interiore che ricadono necessariamente sulla qualità delle relazioni interpersonali e sui contesti sociali in cui viviamo (Lumera, De Vivo, 2021).

La gentilezza ha anche un'azione fortemente inclusiva. Lumera e De Vivo (2021) sostengono "che è possibile indagare l'impatto biologico, vitale emotivo, mentale, sociale e spirituale di 5 valori: gentilezza, ottimismo, perdono, gratitudine e felicità". Ferrucci (2005) ne aggiunge altri, tra questi: l'empatia, la sincerità, la memoria, il servizio, l'appartenenza, la fiducia, la gioia¹. I valori rimandano a delle azioni concrete, forniscono gli strumenti e le strategie per il miglioramento della salute e il mantenimento della longevità. Tali valori vengono ricondotti a 6 pilastri (Lumera, De Vivo, 2021) che sostengono il miglioramento della qualità di vita e del benessere personale e sociale: relazioni felici, alimentazione, meditazione, movimento fisico, musica, contatto con la natura. La biologia dei valori vuole dimostrare, dati ed esperienze alla mano, che non è il più forte sul piano fisico, mentale economico, ma è il più gentile e il più cooperativo a essere maggiormente adatto al cambiamento e alla sopravvivenza su questo pianeta. La gentilezza risulta essere la strategia evolutiva migliore per vivere più a lungo in salute e felicemente.

La biologia della gentilezza si collega alle ricerche in ambito epigenetico (Lip-ton, 2006). Gli studi sulla biologia cellulare hanno dimostrato l'influenza delle relazioni e della qualità di vita nel mantenere la vitalità o, al contrario favorire l'invecchiamento delle cellule. Viene quindi dimostrato scientificamente che la nostra salute non dipende da una condizione geneticamente predeterminata o solo da fattori ambientali. Le nostre credenze, le relazioni con l'ambiente esterno, la fisiologia interna e, soprattutto, la nostra percezione dell'ambiente/realtà rappresentata, interagiscono e intervengono sull'operato dei nostri geni.

1 Piero Ferrucci presenta 19 valori (2005).

3. Educazione alla gentilezza alla mente inclusiva e alla interdipendenza eco-sistemica

Già negli anni '50 del secolo scorso, Feuerstein (2008) sosteneva che il raggiungimento del successo formativo non dipendesse dal bagaglio genetico ereditato. Non si tratta quindi di tirare fuori dalla persona quello che ha dentro secondo il classico riferimento a *ex-ducere*. Per lo psicopedagogo erano piuttosto l'intenzionalità e la qualità della relazione educativa le responsabili dell'attivazione di circuiti neurali preposti ai processi di apprendimento (Guetta, 2001), gli attivatori del miglioramento della qualità di vita delle persone.

Indagini scientifiche hanno evidenziato che l'esperienza di meditazione permette ai bambini e ai ragazzi di sperimentare e di imparare a riconoscere le condizioni di benessere (Goleman, 2013). Attraverso le meditazioni e gli altri pilastri delle azioni gentili (relazioni felici, alimentazione, movimento fisico, musica, contatto con la natura) è possibile educare alla scoperta dell'energia vitale e al principio di interconnessione che la nostra mente ha lungamente abbandonato (Nhat Hanh, 1993; Dalai Lama, Goleman, 2009). Un principio fondamentale che aiuta a riconoscere ciò che intossica il cuore, a interconnettere il sentire con il pensare, a scoprire la propria dimensione spirituale, con gli altri e con l'ambiente.

Attraverso i percorsi e i valori della gentilezza si offrono gli strumenti per interagire in modo proattivo in situazione di conflitto. Essere proattivi permette la rottura della circolarità dello stress che causa situazioni di malessere per gli effetti fisici che attiva. Integrata ad altre competenze, individuabili nelle *life e social skills* (Denti, Whang, 2012), si possono delineare le molteplici strade che portano alla scoperta e alla consapevolezza della ricchezza interiore come patrimonio comune di tutti gli esseri e che abitano la casa comune, il nostro pianeta.

4. Gentilezza per il benessere delle aziende

Nelle sintetiche considerazioni presentate sopra, emerge chiaramente che è necessario integrare educazione/apprendimento, con le scienze del benessere per poter progettare forme di convivenza pacifica e migliorare la qualità nella cura della rete delle relazioni.

Purtroppo, questa priorità viene elusa perché contrapposta alla necessità di vivere una realtà frettolosa, distratta, spinta a consumare e a riempire vuoti affettivi con superficiali surrogati. Così succede che, nonostante l'immediata piacevole percezione che ne deriva quando viene donato o ricevuto un atto gentile, oggi la gentilezza continua ad essere così estranea al senso comune, tanto da venire considerata persino pericolosa.

Lo è, in particolar modo, nel mondo della produzione, che detta i tempi stretti e l'automatizzazione delle azioni, e nel mondo dell'economia per la necessità di guardare al guadagno come risultato del successo, a scapito della qualità di vita. Mostrare gentilezza e attenzione al benessere delle persone viene ritenuto un fat-

tore di debolezza che rende l'azienda vulnerabile e poco competitiva (Bauman, 2011).

Gli aspetti quantitativi, invece, permettono un miglior controllo delle dinamiche e una più facile lettura dei risultati. Questa tendenza viene sempre più rinforzata dai sentimenti di paura, precarietà, impotenza vissuti oggi alla luce della consapevolezza delle condizioni di grande sofferenza del nostro pianeta e dall'aumento sproporzionato del riarmo e della minaccia del nucleare che è entrata nella quotidianità (Lumera, De Vivo, 2022).

A differenza di quanto una certa propaganda di sviluppo economico vuole fare credere, ciò che conta per le persone sono soprattutto le relazioni di qualità che si creano e sviluppano sia negli ambienti lavorativi che non (Bartolini, 2021). A tale proposito Palma e Canuti (2022) affermano che i benefici della cultura della gentilezza si riscontrano nella riduzione dei "costi relazionali", costi che non appaiono ufficialmente in nessun bilancio, ma si manifestano in inutili lamentele, nel rifiuto di lavori, negli errori da distrazione, nei progetti non consegnati e nelle promesse non mantenute. Le ricerche in questo ambito, cresciute dopo il periodo pandemico, hanno messo in evidenza come la mancanza di relazione crei delle forti criticità e hanno mostrato come anche nell'azienda sia fondamentale riconoscere l'importanza della gentilezza come azione di inclusione, empatia e miglioramento della qualità di vita (Palma, Canuti, 2022). Aspetti questi che vengono sempre più ritenuti come investimenti a lungo termine dell'impresa, come prevenzione delle malattie professionali e un modo "economico" per attirare nuovi clienti ed essere vincenti sul mercato.

Concludiamo considerando come la gentilezza, in alcuni contesti, cominci ad essere ritenuta tra i più importanti principi di *management* da applicare sistematicamente alla gestione delle aziende. Nel rapporto "State of People Strategy. How HR Results in Times of Change" del 2023², viene evidenziato come il reclutamento sia passato dalla seconda priorità più alta delle risorse umane, all'ottava. Le aziende stanno reinvestendo in coinvolgimento e diversità, equità, inclusione e appartenenza.

Ecco che la gentilezza diventa un elemento davvero strategico per l'azienda perché impatta positivamente nell'universo delle relazioni in cui è inserita: si traduce infatti in una maggiore attenzione per le parti che la costituiscono, per l'ambiente nel quale s'inserisce e per il pubblico al quale si rivolge.

Bibliografia

- Bartolini S. (2021). *Ecologia della felicità. Perché vivere meglio aiuta il Pianeta*. Milano: Mondadori.
- Bauman Z. (2011). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.

2 <https://lattice.com/state-of-people-strategy-report-2023>

- Dalai Lama, Goleman D. (2009). *Le emozioni che fanno guarire*. Milano: Mondadori.
- Denti L.G., Whang P.A. (2012). Kindness is society: participatory social justice for all. *Rattling Chains: Exploring Social Justice in Education*, 19, 99-109.
- Ferrucci P. (2005). *La forza della gentilezza*. Milano: Mondadori.
- Feuerstein R. (2008). Conductive Education and Structural Cognitive Modifiability. *Race*, 7(1), 5-8.
- Goleman D. (2013). *Focus. Perché fare attenzione ci rende migliori e più felici*. Milano: Rizzoli.
- Guetta S. (2001). *Il successo formativo nella prospettiva di Reuven Feuerstein*. Napoli: Liguori.
- Lipton B.H. (2006). *La biologia delle credenze. Come il pensiero influenza il DNA e ogni cellula*. Cesena: Macro Edizioni.
- Lumera D., De Vivo I. (2021). *Biologia della Gentilezza*. Milano: Oscar Mondadori.
- Lumera D., De Vivo I. (2022). *Ecologia interiore*. Milano: Oscar Mondadori.
- Morin E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nhat Hanh T. (1993). *La pace è ogni passo: la via della presenza mentale nella vita quotidiana*. Roma: Ubaldini.
- Palma A.M., Canuti L. (2022). *L'arte di essere gentili. Buone pratiche quotidiane*. Firenze: Edizioni Terra Nuova.
- Sen A. (2002). Response to commentaries. *Studies in Comparative International Development*, 37, 78-86.
- Tomasello M. (2009). *Why We Cooperate?* Cambridge: MIT Press.

Una costellazione di parole e di storie. Una formazione creativa per promuovere benessere negli educatori

Marco Ius

*Ricercatore - Università degli Studi di Trieste
marco.ius@units.it*

1. Una cornice per un'attività di formazione/ricerca

Il Progetto Europeo “SUS21 - Education as a Constructor of Social and Cultural Sustainability for the 21st century”, conclusosi a marzo 2023, ha visto la partecipazione di partner di quattro Paesi che, basandosi sugli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030, hanno collaborato per la promozione della sostenibilità attraverso la creazione di documenti, moduli formativi e strumenti da disseminare nei contesti di educazione degli adulti (formazione di base, formazione continua, contesti formali e informali).

L'attività di ricerca del gruppo triestino (Chianese, Ius, Cornacchia, 2022) si è focalizzata sul tema del benessere organizzativo nei contesti professionali (CIPD, 2016) con particolare riferimento al lavoro degli educatori. Nello specifico, la ricerca si è prefissa di identificare alcuni indicatori utili a promuovere sostenibilità nel lavoro a partire dai quali redigere una matrice di autovalutazione sulle pratiche di benessere al fine di responsabilizzare gli individui sulle proprie condizioni e situazioni lavorative e sul proprio ruolo di potenziali agenti di cambiamento. Lungo il percorso è stato coinvolto un gruppo di educatori di una cooperativa in un ciclo di incontri finalizzati a promuovere e raccogliere, con attività di formazione/ricerca e tramite focus group, punti di vista e riflessioni sul tema del benessere nel proprio lavoro e nella propria organizzazione. All'interno di un approccio di apprendimento trasformativo (Mezirow, Taylor, 2009) gli incontri formativi sono stati facilitati attraverso l'utilizzo di metodi attivi e creativi al fine di incontrare e stimolare i partecipanti in modalità innovative (disegno onirico applicato all'ambito formativo, Lego Serious Play®). Questo ha consentito di far emergere i diversi punti di vista, prestando particolare attenzione a mantenere la coerenza tra l'emersione e raccolta di contenuti e l'utilizzo di metodi che promuovono benessere individuale e nel gruppo (Ius, Moretto, 2018; Ius, 2020).

Il presente contributo intende presentare, discutere e riflettere sul processo e sui risultati dell'incontro che ha accompagnato 17 educatori a un approfondimento a partire da 5 parole chiave emerse durante l'attività proposta nella sessione precedente, con la quale è stato costruito l'Albero delle parole (Reciprocità, Rispetto, Retribuzione, Riconoscimento, Raggiungimento) (cfr. contributo di Chia-

nese e Bocchi p. 1213-1217). L'attività proposta si è prefissa di consentire ai partecipanti di esplorare in modo più approfondito i pensieri e i vissuti che caratterizzano la loro esperienza lavorativa e i loro rapporti all'interno dell'organizzazione per la quale operano.

Consapevoli del potenziale educativo e formativo dei contesti in cui i pensieri e le emozioni vengono condivisi e partecipati all'interno delle relazioni (Mannese, 2016), è stata offerta a ciascuno l'opportunità di esprimersi, di comunicare i propri pensieri e sentimenti sul proprio benessere lavorativo, di ascoltare gli altri, di co-creare storie metaforiche e di dare e ricevere "messaggi" per potenziare il proprio e altrui benessere professionale.

L'approccio moreniano (Moreno, 1985; 2007) e l'attività espressiva sono stati intenzionalmente scelti per stimolare la spontaneità e la creatività del gruppo e offrire una cornice di lavoro attenta a mantenere una coerenza tra il contenuto trattato (il benessere) e il metodo (un lavoro di gruppo piacevole e stimolante come elemento di promozione del benessere organizzativo).

La struttura dell'attività ha seguito i seguenti passi. Ciascun partecipante, dopo aver scelto la parola chiave maggiormente significativa per la propria esperienza, è stato invitato a fare un "disegno automatico" con l'iniziale della parola, a fare un disegno libero, ad assegnare un titolo a entrambi i disegni e, attraverso un'inversione di ruolo, a individuare un "messaggio potente" che il disegno esprimeva all'autore. Si è passati a una condivisione dell'esperienza e di quanto emerso dai disegni prima in coppia e poi in 4 sottogruppi all'interno dei quali è stato proposto di co-creare una storia comune che contenesse gli elementi simbolici contenuti nei singoli disegni. La lettura in grande gruppo delle tre storie create nei sottogruppi ha dato avvio alla condivisione di pensieri, emozioni e riflessioni su contenuti in merito al benessere nel luogo di lavoro e sul processo di lavoro proposto. Tutti i materiali raccolti sono stati successivamente utilizzati per l'ideazione di un video messo a disposizione dei partecipanti come restituzione degli esiti dell'incontro.

2. L'analisi e i risultati

Il materiale raccolto consiste in:

- 17 coppie di disegni di ciascun partecipante, dei quali si presenta di seguito a titolo esemplificativo (cfr. Fig. 1) quanto prodotto da un'educatrice che lavorando sulla parola *Reciprocità* ha intitolato il primo disegno *La fiera*, il secondo *Natura Sommersa* e ha individuato il messaggio *Muoviti! Vai! Mettiti in movimento!*;
- 4 storie di gruppo dal titolo *Strada, Il sereno dopo la tempesta, Sogno e Incontro*. Riportiamo il testo della prima storia con l'obiettivo di mostrare un esempio che consenta di cogliere il linguaggio simbolico con il quale le storie sono state co-costruite. *Un giorno un cavalluccio marino incontra un altro pesce che vuole*

mandarlo via perché non sembra un pesce. Il cavalluccio urla e si offende senza convincere il pesce. Gli consiglia di calmarsi. Il cavalluccio allora si fa più gentile e convince il pesce. Con il suo modo gentile insegna il rispetto al pesce e vanno insieme a bersi una limonata. Insieme creano una rete di amici che unisce tutti gli animali marini. C'è una rinascita e calma;

- la trascrizione della fase di *debriefing* e di riflessione sull'attività proposta.



Fig. 1: Parola Reciprocità

L'analisi qualitativa del materiale iconico e narrativo raccolto è stata condotta attraverso il software Nvivo con un sistema di codifica *bottom-up* che ha portato a evidenziare i seguenti temi che sono stati associati dagli educatori al benessere e considerati come fattori che lo promuovono. Li presentiamo sinteticamente per aree riportandoli in corsivo.

In primis, si evidenzia la dimensione relazionale in cui *incontro tra diversi e gli opposti*, e la *dimensione inter-personale/culturale* consente di *costruire rete* grazie al *rispetto e reciprocità*, alla *comunicazione gentile* e alle occasioni di *convivialità* che portano *freschezza e dissetano*. Il secondo tema riguarda il bisogno di contesti in cui *l'esperienza del disorientamento viene vista come costitutiva*, in cui vi è la *disponibilità a rinascere dal conflitto e dagli ostacoli*, *integrando i diversi "pezzi" dell'identità professionale*, potendo bilanciare *rischio e sicurezza*, lavorando con *calma* sulle *teorie implicite ed esplicite*, *focalizzandosi sulle pratiche* e soprattutto sui *riflessi difficili da cogliere*. Il terzo tema concerne la capacità di focalizzarsi sul *positivo/risorse*, sul sapere *celebrare i risultati raggiunti*, mantenendo uno sguardo che si nutre degli *ideali* e che necessita di *lenti per cercare "leggerezza" in un lavoro che è potenzialmente pesante* grazie ad azioni di *valutazione e autovalutazione*.

3. Discussione e riflessioni aperte

L'analisi brevemente proposta, oltre ad aver contribuito insieme alle altre attività formative e di ricerca alla definizione della griglia per i focus group (cfr. contributo di Chianese e Bocchi pp. 1213-1217), sembra confermare la coerenza tra contenuti e obiettivi del progetto europeo e la scelta metodologica che sulla quale l'attività formativa è stata delineata. In particolare, quanto i partecipanti hanno

prodotto e condiviso porta a sostenere l'opportunità di creare contesti in cui il lavoro di formazione e ricerca destinato agli educatori possa integrarsi e consentire a questi ultimi di ritrovarsi in una comunità di riflessione sulla propria identità professionale e di servizio grazie a un approccio che, nell'essere partecipativo, può diventare formativo e trasformativo. Se, da una parte, il metodo e gli strumenti proposti sollevano domande su come continuare ad approfondire il senso e le possibilità di utilizzare questi metodi nella ricerca pedagogica, dall'altra interpellano coloro che si occupano di tale ricerca su come integrare il ruolo del ricercatore in campo pedagogico con l'identità di pedagogista sempre finalizzata alla crescita dell'altro, che anche la relazione di ricerca non può esimersi dal perseguire.

Bibliografia

- Bermolen A., Dal Porto M.G., Moretto L. (2001). *La via del simbolo: Psicodramma olistico e tecniche espressive in gruppi di crescita*. Roma: CVX.
- Chianese G., Ius M., Cornacchia M. (2022). Promoting sustainable workplace and well-being through innovative educational practices. In J. Fombona Cadavieco, R. Navas Sanz (Eds.), *Impact of the AEi Project: Adults, Employment and Inclusion / Impacto del Proyecto AEi: Adultos, Empleo e Inclusión*. 2nd International Conference Adult Education for Employment and Inclusion, CyLAEI 2022 (pp. 85-87). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- CIPD (2016). *Growing the health and well-being agenda: From first steps to full potential*. In https://www.cipd.org/globalassets/media/comms/news/aaaaaaahealth-and-well-being-at-work_tcm18-40863.pdf
- Ius M., Moretto L. (2018). Let's start drawing resilience: A method to actively involve social professionals in trainings. In C. Jourdan-Ionescu, S. Ionescu, É. Kimessoukié-Omolomo, F. Julien-Gauthier (Eds.), *Resilience et culture, culture de la resilience* (pp. 934-944). Québec, Canada: Livres en ligne du CRIRES.
- Ius M. (2020). Una storia che ha cura di chi ha cura: formazione e ricerca sul benessere dei professionisti che lavorano con bambini e famiglie. *Studium Educationis*, 21(1), 126-137.
- Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mezirow J., Taylor E. (Eds.). (2009). *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Moreno J.L. (1985). *Manuale di psicodramma. Il teatro come terapia*. Roma: Astrolabio.
- Moreno J.L. (2007). *Who shall survive? Principi di sociometria, psicoterapia e sociodramma*. Roma: Di Renzo.

Il coordinatore come ruolo di “cerniera” in un servizio educativo complesso

Elisabetta Madriz

Ricercatrice - Università degli Studi di Trieste
emadriz@units.it

1. La “cerniera” tra dimensione interna ed esterna

La figura del coordinatore dei servizi educativi si caratterizza per una multifaccettatura identitaria che, se da un lato ha trovato proprio a partire dalla legge 205/2017 una sua collocazione formativa all'interno delle lauree magistrali della filiera educativa, dall'altro fatica ancora a definirsi non tanto nelle funzioni specifiche, quanto più nel riconoscimento sociale della marcatura pedagogica che contrassegna il suo ruolo. Al di là degli aspetti di tipo gestionale che fanno innegabilmente parte delle funzioni assegnate al coordinatore, all'interno dei servizi educativi ciò che gli viene richiesto può essere metaforicamente rappresentato con l'immagine di una “cerniera”: se nella dimensione interna egli opera come “sarto” e “manutentore” del lavoro di équipe, nella dimensione esterna è impegnato costantemente a tenere uniti i lembi di una rete di relazioni tessute tra attori diversi. Al tenere distinte, negli aspetti di tipo tecnico-gestionale, queste due dimensioni, interna ed esterna, deve corrispondere una raffinata capacità pedagogica di qualificare intenzionalmente le relazioni, con i singoli e i gruppi, lavorando alla creazione di contesti e situazioni di servizio rispondenti ai bisogni educativi espressi dal territorio. Un coordinatore, dunque, non lavora per compartimenti stagni (équipe, mondo dei servizi, bisogni educativi dei singoli e delle comunità, etc.) ma fa del suo impegno una vera e propria tessitura relazionale, su temi, registri e codici diversi, funzionali a interpretare le realtà comunitarie cui il servizio si rivolge per dare ad esse risposte educative coerenti, organizzate e in sintonia con gli altri interventi ad esse rivolte. Come afferma Premoli, “si tratta di una funzione di leadership e di formazione, assunta da professionisti dotati di maturità personale, di competenze centrate sulla progettazione pedagogica, sulla gestione del gruppo di lavoro e delle risorse umane, di esperienza sul campo, integrata – o disponibile a integrarsi – nella cultura organizzativa e pedagogica dell'ente di appartenenza” (2011, p. 80), capace di situarsi all'interno di contesti ecologici più ampi e complessi.

Un esempio interessante, in tal senso, risulta essere il così definito *servizio educativo domiciliare* (SED, da qui in avanti), che ha una valenza preventiva nella promozione di capacità e di autonomie personali e familiari, nell'attivazione di risorse

individuali e collettive, nella creazione e nello sviluppo di ambienti educativi diffusi. Esso si colloca all'interno della rete delle risorse territoriali (si connota, infatti, come una forma particolare del lavoro educativo territoriale), opera nei luoghi di vita dei minori per attivare e rinforzare le risorse personali e collettive, atte al superamento di quelle difficoltà sociali e relazionali che impediscono la crescita armonica dei minori. È un servizio che si pone a servizio della comunità nella sua dimensione singolare (la persona) e nella sua dimensione plurale (dalla famiglia a tutte le agenzie educative in cui il minore cresce), e proprio per questo il suo coordinamento risulta complesso ed articolato.

L'intento dei prossimi paragrafi è quello di indagare e rendere espliciti, in un lavoro di prima analisi, quel *profilo nascosto* (De Ambrogio, Casartelli, Cinotti, 2020) del coordinatore pedagogico, che rende il suo operato, interno ed esterno, tanto complesso quanto determinante per la qualità dell'offerta educativa di cui i territori sociali della contemporaneità hanno forte bisogno.

2. Il lavoro interno all'équipe: l'opera di sartoria e di manutenzione

La parola latina "sartor" deriva dal verbo "sarcire", che significa restaurare, rammentare. Il lavoro del sarto è un lavoro raffinato e complesso, che contempla molteplici competenze, sia di ambito creativo sia di ambito tecnico: le une senza le altre non possono portare ad alcun risultato apprezzabile. La manualità spesa nella concretezza, la conoscenza dei "materiali di lavoro" e delle "proporzioni dei modelli", la creatività, la capacità di "prendere le misure" e di rendere un "abito" adatto alla singola persona e alle sue caratteristiche si declinano opportunamente, nel coordinamento pedagogico, in quella capacità di lavorare con l'équipe e per l'équipe: essa è orientata, in particolare a "creare condizioni perché gli operatori di primo livello possano svolgere al meglio il proprio lavoro" (Premoli, 2011, p. 80). Un SED è per sua stessa definizione un servizio rivolto al territorio e alle famiglie, dunque gli educatori *crescono nel servizio* per mezzo della pratica che incontra quotidianamente i limiti, le fatiche, le difficoltà delle famiglie e dei minori nei loro contesti. Il fatto stesso che non vi sia un luogo formale istituzionale che accolga gli interventi, ma che essi avvengano nei luoghi materiali e simbolici della quotidianità, chiede alla professionalità educativa che agisce al loro interno una particolare sensibilità

Per questa ragione il lavoro di cucitura e manutenzione dell'équipe impone al coordinatore di agire in una duplice direzione: sugli aspetti personali di ogni educatore/educatrice – in quelle capacità che ciascuno/ciascuna trae dalla sua persona e perfeziona nella scienza pedagogica – e sugli aspetti professionali, che nelle biografie formative hanno assunto particolari posture e posizionamenti culturali e scientifici. Se l'abilità "sartoriale" si manifesta nella capacità di tenere insieme le dimensioni della persona e quelle della professionalità in un sistema identitario plurale che è costituito dal lavoro di équipe, viceversa quella della manutenzione opera in funzione della promozione della qualità dell'operato educativo, nella di-

rettrice dell'intenzionalità e nella consapevolezza di agire verso un bene comune proprio a partire dalle situazioni particolari cui si rivolgono gli interventi educativi.

Il coordinatore, dunque, deve “offrire ascolto alle storie per come si presentano ma anche per le loro potenzialità, tenere a bada risonanze e convinzioni [...] deve invitare alle riflessività, chiedendo ai presenti di esprimere il loro pensiero su ciò che viene detto. Rispetto, apertura, leggerezza, curiosità sono atteggiamenti che evitano di cadere nella tentazione di dare risposte e diventare istruttivi; al contempo insegnano a sostare nell'incertezza, a riconoscerla e a non temerla” (Formenti, 2009, pp. 124-125).

3. Il lavoro esterno all'équipe: tessiture relazionali sottili e resistenti

Il ruolo poliedrico (Grassi, 2022) del coordinatore assume la sua più evidente connotazione nelle funzioni che egli svolge esternamente all'équipe, laddove gli interlocutori sono multipli, particolari per i gradi di relazione e, quindi, di simmetria o di asimmetria insiti nel mandato che il servizio assume. Da un lato il rapporto istituzionale con servizi sociali, servizi sanitari, tribunali, scuole connota il risvolto pubblico del lavoro di un SED, dall'altro l'incontro con le famiglie costituisce il terreno più delicato e “privato” di quel patto a fondamento dell'intervento educativo. Come sostiene D'Antone, “la strutturale interconnessione tra il servizio educativo e le istanze del Servizio sociale rappresenta un importante legame tra le istanze educative e quelle più specificamente legate alle problematicità e alla tutela sociali” (2017, p. 173): di questa interconnessione strutturale il coordinatore si fa garante, sia sotto il profilo della progettualità che la sostiene sia sotto quello della modalità intrinsecamente relazionale, attraverso cui l'intervento a favore della famiglia si realizza. Questa caratteristica relazionale nutre l'intero sistema in cui si va a promuovere la capacità di crescita della famiglia e dei minori: tale sistema, infatti, è responsabile della corretta “strutturazione di legami di rete con il territorio” (D'Antone, 2017, p. 174) che viene inteso nella sua più ampia accezione. Esso pedagogicamente “ci si offre come luogo di appartenenza, di apprendimento, di realizzazione di sé, di relazioni sociali [...] uno spazio che nell'essere vissuto trova il suo senso e la sua destinazione” (Madriz, 2021, p. 425). All'interno di questo spazio condiviso il coordinatore si spende a sostegno delle reti territoriali (Toni, 2014) e diventa tessitore di relazioni sottili, matrici generative della futura efficacia progettuale.

Bibliografia

- Cabiati E. (2021). *Il coordinamento passo dopo passo. Metodologia e strumenti per i servizi di welfare*. Trento: Erickson.
- D'Antone A. (2017). Educativa domiciliare e spazio neutro in qualità di servizi a sostegno

- della famiglia come sistema educativo: linee essenziali ed elementi per il ripensamento del curriculum dell'educatore sociale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 161-180.
- De Ambrogio U., Casartelli A., Cinotti G. (2020). *Il coordinatore dei servizi alla persona*. Roma: Carocci.
- Formenti L. (2009). Educare all'incertezza: l'orientamento presso l'università. *Riflessioni Sistemiche*, 1, 118-126.
- Grassi C. (2022). *Ruolo e funzioni del coordinatore pedagogico nella gestione delle relazioni complesse*. Lucca: Maria Pacini Fazzi.
- Madriz E. (2021). L'educativa domiciliare. Voci e pensieri della professionalità agita. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *Le responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali* (pp. 424-431). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Premoli S. (Ed.). (2008). *Il coordinamento pedagogico dei servizi socioeducativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Premoli S. (2011). Di che coordinatore c'è bisogno oggi? Il ruolo di coordinamento tra incertezza e speranza. *Animazione Sociale*, 254, 78-86.
- Toni P. (2014). *Coordinatore pedagogico, professione multitasking. 30 modelli per gestire*. Bergamo: Junior.

La pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro

Maria-Chiara Michelini

Professoressa Associata - Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"
mariachiara.michelini@uniurb.it

1. Cornici culturali

Il presente saggio cercherà di mettere a fuoco un possibile contributo della pedagogia nell'ambito della prospettiva dell'umanesimo del lavoro.

L'espressione è da tempo utilizzata con una certa frequenza, pur nell'ambito di approcci diversi, ed è caratterizzata da una certa polisemia. La storia dell'imprenditoria italiana è ricca di esempi positivi (si pensi a Olivetti e Mattei), riconducibili a visioni aziendali che considerano la persona e i suoi bisogni elemento essenziale del lavoro. Ancora oggi imprenditori illuminati affermano una concezione del produrre che avvenga in un contesto fatto di tempi, luoghi, forme organizzative capaci di rispettare e valorizzare la persona nelle sue esigenze e caratteristiche. Su questo solco si è fatta strada una concezione di economia integrale come ripensamento di strategie di mercato, di utilizzo della tecnologia, di forme produttive ed organizzative centrate su valori di dignità della persona. Entro tale concezione l'impresa, il lavoro e la persona, pur essendo luoghi distinti, vengono interpretati come tre facce della medesima medaglia da ricomporre per il benessere di tutti e per la ricchezza (Folador, Buffon, 2020, p.175). In casi di questo tipo, il costrutto di nuovo umanesimo ha un significato autentico e pregnante. Viceversa, altre concezioni, pur intendendo valorizzare l'umano nel lavoro, lo hanno fatto entro un paradigma complessivo sinteticamente riconducibile al capitale umano, come orizzonte per il quale l'uomo rappresenta un mezzo in vista di un fine costituito dal profitto, dall'incremento della ricchezza. In tal senso il benessere del lavoratore e la valorizzazione dei suoi talenti costituiscono strumentalmente una leva utile all'incremento della produttività dell'impresa e, quindi, della sua crescita economico-finanziaria. In questo senso Benasayag parla di passaggio dall'umano alle risorse umane, in cui l'uomo è scomposto e catturato a pezzi dalla macro-economia, come capitale, per cui la singola impresa prenderà quei funzionamenti che sono utili ai propri scopi, evitando l'interferenza di altre dimensioni della persona. Sta qui il discrimine fondamentale rispetto ad una concezione riconducibile all'approccio dello «sviluppo umano» o anche «delle capacità» (Sen, 2001; Nussbaum, 2011; Nussbaum, 2012). Si tratta di un orientamento ampiamente condiviso e apprezzato che stigmatizza i limiti degli approcci utilitaristici, primo fra tutti quello che misura la qualità della vita di una

nazione sulla base dell'utilità totale o media del PIL. Nella loro analisi su di esso, Nusbbaum e Sen evidenziano la sottovalutazione della libertà. Analogamente, Sen sottolinea l'insufficienza di approcci che tendono a dividere equamente le risorse fra tutti i cittadini, senza considerare le diverse condizioni individuali. L'equità in senso democratico è infatti da intendersi come promozione dello sviluppo di ogni persona, con il conseguente impiego delle risorse necessarie in relazione alle specifiche esigenze. Detto in estrema sintesi, il rapporto tra le risorse, intese come mezzo, e la persona, considerata come fine, ribalta il senso dell'approccio allo sviluppo umano, rispetto a quelli riconducibili al capitale umano.

In questa cornice, Benasayag, utilizzando le metafore di *endoscheletro* ed *esoscheletro*, affonda la sua critica radicale alla nostra società che non lascia più ai contemporanei la possibilità di vivere «così come sono». Il biopotere postmoderno, afferma, impone il diktat di divenire gelatina plasmabile rispetto alle istanze del mercato e dell'impresa. In tal senso egli analizza gli effetti interiori devastanti della cultura della performance, come adattamento al modello proposto. In campo pedagogico, egli interpreta, parallelamente «la pedagogia delle competenze» come «una visione meccanica e troppo semplicistica dei fatti e dei gesti dell'umano» (Benasayag, 2018, p. 82). Il tutto lo porta ad un interrogativo radicale circa la fine dell'umanesimo come passaggio dell'uomo che, grazie alla sua storia personale possiede certe qualità, a «un uomo senza qualità» (p. 36).

2. Il contributo della pedagogia per un lavoro giusto

In questo scenario, riteniamo che la pedagogia oggi sia chiamata a compiere uno sforzo sia nella direzione dell'approccio critico alla concezione del lavoro, sia nella direzione dell'elaborazione e messa in atto di proposte concrete e percorribili. In verità, va riconosciuta una certa tendenza a sfuggire tale impegno, contribuendo a rimarcare la delegittimazione posta in essere da più parti nei suoi confronti. Da questo punto di vista la pedagogia è chiamata sia ad un'elaborazione teorica, che sappia animare il pubblico dibattito sociale in merito alla cultura della performance e dei risultati, sia alla responsabilità della presenza in tutti gli ambiti di lavoro, non limitandosi a quelli già raggiunti in qualche misura da tale visione, per loro storia e specificità. In particolare, pensiamo che la pedagogia abbia il compito di storicizzare l'idea di uomo e di lavoro esplicitando in che modo oggi sia possibile controvertire il diktat dell'educazione come conformazione e adeguamento alle istanze neoliberiste, affermando sia in sede teorica che operativa quanto tale prospettiva sia contraria ad un'autentica concezione dello sviluppo umano, con inevitabili ricadute anche sul piano del progresso economico e sociale, soprattutto guardando al lungo periodo. Va perciò proposta un'idea di lavoro giusto, in quanto non solamente capace di assicurare una remunerazione equa a chi lo ha svolto, ma anche in quanto corrisponde al bisogno di autorealizzazione della persona che agisce e, in virtù di ciò, è in grado di dare pieno sviluppo alle sue capacità. Il lavoro va considerato come attività intrinsecamente trasformativa, che interviene sulla

persona e sulla società, nutrendosi delle motivazioni intrinseche dei soggetti e non soltanto di quelle estrinseche.

Oltre al piano politico e culturale, la pedagogia è chiamata a ripensare l'educazione e la formazione contribuendo a far sì che tutte le persone crescano e si sviluppino per come esse sono, non conformandosi ad un modello prestabilito. In tal senso occorre individuare modelli e scelte operative che consentano ai soggetti di vivere delle vere esperienze di conoscenza che esigono tempo lento e scultura del vivente (Benasayag, p. 98), contrariamente all'attuale tendenza a trasformarle in operazioni di informazione (tempo veloce e reattivo) che scolpiscono il nostro cervello, sviluppando circuiti neuronali specifici.

Anche il Life Long Learning, che sembra sempre più essere inteso strategia per adattarsi alle istanze pressanti del mercato globale adeguando pensiero, azione, formazione di ciascuno, senza discussione critica a riguardo, va re-interpretato nel suo senso. Il dovere di apprendere per tutta la vita riguarda obiettivi che altri sembrano avere il diritto di stabilire. In tal senso è necessario che la pedagogia operi in vista di modelli di formazione delle persone alla consapevolezza di sé, come dimensione legata all'esercizio del pensiero riflessivo nell'ambito delle professioni e nell'elaborazione culturale, in ordine alle strutture delle attività e delle organizzazioni capaci di assicurare il profilo morale del lavoro. Harari (2020) sottolinea come, in un mondo alluvionato di informazioni irrilevanti, la lucidità è potere e la vera partecipazione al dibattito sul futuro dell'umanità, dipende dalla capacità di una visione chiara. Le persone hanno bisogno di strumenti critici per interpretare le tante informazioni, per distinguere ciò che è importante da ciò che è irrilevante e soprattutto per potere inquadrare tutte le informazioni in un più ampio scenario mondiale.

Conseguentemente occorre affrontare il tema della forma organizzativa a cui tendere, la quale coincide con quella della comunità, molto più che con quella dell'impresa a cui, viceversa, la logica neoliberista tende a schiacciare le prospettive. Il modello della comunità, viceversa, permette la piena valorizzazione della creatività di chi lavora, consentendo sviluppo umano e sociale. Anche nel mondo imprenditoriale si stanno facendo strada da tempo ipotesi di questo tipo. La pedagogia è chiamata ad offrire il proprio contributo per dare spessore e traducibilità operativa al modello comunitario dell'organizzazione del lavoro, a partire dalla sua caratterizzazione essenzialmente riflessiva, oltre che democratica, dialogica e partecipativa. Occorre, in tal senso, esplorare il possibile, percorrendo le strade della ricerca e della sperimentazione che diano corpo a tale dimensione, nel solco delle ipotesi di *comunità di pratica* di Wenger e di *comunità di pensiero* (Michellini, 2016).

Bibliografia

Alessandrini G., Pignalberi C. (2011). *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Benasayag M. (2016). *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa* (trad. it). Milano: Feltrinelli.
- Biesta G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5(3&4), 169-180.
- Dewey J. (1984). *Democrazia e educazione* (trad. it.). Firenze: La Nuova Italia.
- Harari Y.N. (2020). *21 lezioni per il XXI secolo*. Giunti Editori/Bompiani.
- Michelini M.C. (2006). *Progettare e governare la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Michelini M.C. (2016). *Fare comunità di pensiero*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin E., Zagrebelsky G. (2012). *Comunità planetaria e nuovo umanesimo*. Milano: Mimesis.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2011). *Non per profitto: perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Giovannini E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen A. (2002). *Globalizzazione e libertà*. Milano: Mondadori.
- Sen A. (2001). *Lo sviluppo e libertà: perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Oscar Mondadori.
- Sen A. (2001). *Etica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina.

Il dibattito formativo come bene relazionale comune¹

Marco Milella

Professore Associato - Università degli Studi di Perugia
marco.milella@unipg.it

Agnese Rosati

Professoressa Associata - Università degli Studi di Perugia
agnese.rosati@unipg.it

1. Beni comuni e dibattito

Finalità del contributo presente è quella di porre in risalto nel percorso formativo, sotto il profilo personale e culturale, il ruolo del dibattito. Considerato come processo di sviluppo di pensiero ed esercizio di parola, il dibattito è principalmente espressione di un bene relazionale comune da custodire e coltivare, anche con una riflessione formativa matura e attenta, in grado di farsi carico di un processo generale di cura verso le persone e le comunità. Nonostante, quindi, di beni comuni e relazionali si parli sempre più spesso, l'attenzione e la cura quotidiane verso di essi è ancora carente. Teorizzare e auspicare astrattamente gli stessi beni, sovente, non corrisponde alla loro messa in pratica. Pure quando si ritiene di essere fautori delle concezioni filosofiche che li sostengono, succede che, al contrario, si perseguono, quasi automaticamente, "benesseri" individuali e individualistici. Per questa ragione, crediamo siano necessarie occasioni di confronto, momenti di apertura e scambio funzionali alla cura delle relazioni, un processo che passa attraverso l'ascolto e il dialogo, lo sguardo e la parola. Sono questi, a parer nostro, gli elementi alla base di una relazione che richiede alle persone di saper far spazio nella propria esistenza alle storie degli altri, per confrontare le esperienze, riflettere sui vissuti e le narrazioni, comprendere i silenzi ed ascoltare le voci. È questo, in fin dei conti, il senso del saper "so-stare" nelle relazioni, attraverso un esercizio di vita quotidiana impegnativo, poiché scoprirsi soggetti attivi e presenti nelle relazioni richiede accoglienza, pazienza, tempo, costanza, umiltà, riflessione e approfondimento (Milan, 2020; Schiavone, 2022). Nell'incontro con l'altro sono i sentimenti, i pensieri e le parole a dare corpo ad una polifonia che permette di accedere alle dimensioni interiori più profonde, per saper interpretare ciò che accade e che troppo spesso non siamo in grado di comprendere pienamente. Questo richiede ai soggetti e alle stesse istituzioni di superare la naturale tendenza all'autoreferenza e alla chiusura, responsabile di una visione limitata e limitante per i soggetti perché non aperta ad accogliere variabili, idee e posizioni divergenti. Delineare una visione di

1 Questo contributo è frutto di una riflessione comune, tuttavia la stesura delle singole parti è da attribuire a Marco Milella per il §§ 2 e ad Agnese Rosati per il § 1.

insieme, per questo complessa e strutturata, permetterà alle persone di arricchire anche le proprie prospettive interpretative, importanti per saper mediare bisogni e negoziare significati che nascono da interazioni, scambi e ‘presenze’ (Hinde, 1997; Dunbar, 2004). Il farsi “pontieri” (Milan, 2020), attraversare con sensibilità e intelligenza i confini dell’io, è mettersi in ascolto di sé e dell’altro, secondo una interpretazione antropologico-dialogale (ibidem, p. 107) che spezza la circolarità autoreferenziale per aprire all’accoglienza tutto degli altri e di noi, comprese le fragilità e la vulnerabilità. La coltivazione di questo spirito di prossimità che trova sostegno nelle pratiche dialogiche, dà un nuovo vigore al senso di comunità di cui oggi si avverte la debolezza e la stanchezza. Questa stanchezza, per Byung-Chul Han (2020), corrode la forza ‘rassicurante’ dell’unione, una prossimità che pare perdersi nell’illusione di non necessitare di legami, mentre nella realtà globalizzata siamo diventati tutti «il nostro prossimo» (Schiavone, 2022, p. 150). Questa “fusione”, a cui i fenomeni planetari spingono le popolazioni, rappresenta una nuova dimensione dell’umano (Ibidem), perché è chiaro che «senza contatto non c’è vita» (Benasayag, Cany, 2021, p. 73); i rapporti con il mondo e le relazioni interumane, sono un itinerario vitale nell’esistenza di ogni uomo, per le sollecitazioni che offrono, gli incontri che regalano, le esperienze da condividere e i vissuti che meritano sempre di lasciare qualcosa e di insegnare.

In considerazione di ciò si può dire che l’io diventa un luogo di accoglienza di quella estraneità che sembra appartenere agli altri, i quali, però, fanno parte di noi, perché «simili ad una corda che intreccia i fili di molte altre vite» (Bodei, 2013, p. 28). Questa consapevolezza, a cui il dibattito formativo avvicina, permette anche di recuperare un’origine comune, che i processi di umanizzazione custodiscono e la “stanchezza del noi” può altrimenti far dimenticare (Han, 2020).

2. Formare a dibattere autenticamente

In quest’ottica, si deve proporre una vera e propria formazione ai beni relazionali che sia capace di sensibilizzare alla fruizione delle risorse pubbliche (Scitovsky, 2007), anche e soprattutto di quelle ecologiche. L’impresa non è facile e l’esito positivo non è scontato. Infatti, una simulazione (Selterman, 2015), avvenuta, proprio in un contesto formativo, in aule universitarie e divenuta famosa con il nome di “dilemma dei beni comuni”, ha messo in luce come i comportamenti della maggioranza stentano a riconoscere l’opportunità di scelte cooperative, strategiche e razionali. In mancanza di tali decisioni, infatti, il comportamento individualistico si rivela improduttivo e ingiusto anche per chi lo attua. Tali ingiustizie trovano un pernicioso *humus* nell’incapacità di aprire un dialogo interiore con se stessi e di confrontarsi con gli altri e nella perdita della fiducia di poter apprendere da ogni incontro e dalle diversità di opinioni, percezioni e concezioni. Proprio formare al rispetto della differenza vuol dire considerarla sinonimo e condizione di ogni relazione. Per far questo è opportuno apprendere e ri-apprendere costantemente a dialogare con gli altri e, ermeneuticamente, con se stessi. La dimensione

del dibattito formativo prende forma nel dialogo con sé stessi attraverso emozioni, idee, pensieri e visioni altrui. La sua importanza, che rappresenta anche un'urgenza formativa odierna, consiste nel portare alla luce le nostre più profonde concezioni per metterle alla prova nell'esercizio di mettersi nei panni degli altri. In questo modo, sia nell'ascolto che nell'argomentare a favore di posizioni diverse è possibile convivere, in modo non violento, con convinzioni e percezioni altrui, e trovare anche un rafforzamento delle proprie o il bisogno di cambiarle. Il tutto implica l'immergersi in un gioco relazionale che, similmente alla recitazione, richiede di "fingere" (inteso etimologicamente non come sinonimo di "rendere falso", ma di "inventare", "costruire") di essere sia se stessi che qualcun altro, allo stesso tempo. Il dialogo interiore, inoltre, apre le porte a un esercizio formativo basilare per il dibattito: lo scambio delle parti. Platone, che alla forma del dialogo affida il suo pensiero, è consapevole degli effetti della cristallizzazione dei "ruoli" in una disputa e delle potenzialità intrinseche all'inversione dei ruoli nella dinamica delle domande e delle risposte tanto che nel *Protagora* (2000, p. 832), fa dichiarare a Socrate di essere disposto a rispondere alle domande di Protagora e, poi, a invertire i ruoli. In questo modo, il dibattito autentico prevede un costante apprendimento che rivela che il significato del parlare risiede prima di tutto nell'imparare ad ascoltare. Un ascoltare che si qualifica soprattutto come apertura sempre nuova nei confronti delle persone e delle parole. Solo così è possibile prestare attenzione a ciò che, a causa delle abitudini, del rumore di fondo e della brutalità dei toni non era più udibile. Si tratta, quindi, di non smettere mai di ridare significato alle parole e a chi le pronuncia, sapendo che tale restituzione non può essere mai definitiva. Quando e se si presumesse ultimata tale operazione si toglierebbe la base euristica del dibattito, la sua ragion d'essere. Essa non è tanto quella di trovare risposte, ma di imparare dagli altri e da se stessi a porre nuove domande. Succede spesso, infatti, che parole, idee e pensieri vengano alterati dall'usura e dall'uso, come le banconote che, a forza di circolare, si consumano. Bisogna, quindi, formare al dialogo che le parole possono avere con se stesse. Questo dialogo implica un dinamismo delle parole che si trova, per esempio, nell'ironia (Mizzau, 1984, p. 68) quando i vocaboli, muovendosi nei loro significati, capovolgendosi, sembrano "danzare" (Giorello, 2019, p. 73). E per ridare vita alle parole, bisogna che esse siano soggetto e oggetto di sempre nuove domande. Il dibattito formativo deve servire a non smettere di porsi domande e, quindi, di indagare. "L'essenza della domanda è il porre e mantenere aperte delle possibilità" (Gadamer, 1983, p. 349). Queste possibilità si concretizzano nella opportunità di riconoscere i nostri inevitabili pregiudizi, di sentire la loro continua finitezza e inadeguatezza per metterli in movimento, in cammino per cercare e realizzare forme e pratiche di auto-etero-tras-formazione, di vera e autentica co-evoluzione. Il bisogno e il desiderio di cambiamento sono frutto del sentirsi finiti ed incompleti, immersi in un tempo e in uno spazio che non controlliamo, che ci condizionano (anche se non lo ammettiamo) e che possiamo attraversare, creativamente, solo se accettiamo di riconoscere che ci influenzano. Il modo con cui facciamo domande e cerchiamo risposte è il nostro apporto al divenire del presente. Dibattere formativamente

serve anche a sentire il prezioso bisogno di cambiamento delle nostre premesse nei confronti della vita e del mondo. In questo modo, tale attività deve essere un impegno formativo costante per combattere le ingiustizie, apprendendo a mettersi anche nei panni altrui. Solo così si può riconoscere che le proprie convinzioni possono rafforzarsi o cambiare e che, soprattutto, le ragioni dell'altro non sono qualcosa da eliminare, ma la dimensione stessa del dialogo interiore. Tale dialogo è una forma di prevenzione e terapia di tutte quelle forme di auto-dispregio, che portano le vittime, le persone più deboli a fare proprie le percezioni e le concezioni dei carnefici. Solo così il dibattito può manifestarsi come quel bene relazionale comune che esercita l'immaginazione umanizzatrice: la stessa che ci permette di fare ipotesi, di condividere percezioni, concezioni e credenze altrui e di dialogare su di esse.

Bibliografia

- Han B.C. (2012) (2020). *La società della stanchezza*. Milano: Nottetempo.
- Hinde R.A. (1997). *Relationship: a dialectical perspective*. Hove, UK: Psychology Press.
- Benasayag M., Cani B. (2022). *Il ritorno dall'esilio. Ripensare il senso comune*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bodei R. (2013). *Immaginare altre vite. Realtà, progetti, desideri*. Milano: Feltrinelli.
- Dunbar R.I.M. (2004). *The human story*. London: Faber&Faber.
- Gadamer H.G. (1983). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Giorello G. (2019). *La danza della parola. L'ironia come arma civile per combattere schemi e dogmatismi*. Milano: Mondadori.
- Milan G. (2020). *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri ... tracce per una sceneggiatura pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mizzau M. (1984). *L'ironia. La contraddizione consentita*. Milano: Feltrinelli.
- Platone (2000). *Tutti gli scritti*. Milano: Bompiani.
- Schiavone A. (2022). *L'Occidente e la nascita della civiltà planetaria*. Bologna: Il Mulino.
- Selterman D. (2015). *Why I give my students a 'tragedy of the commons' extra credit challenge*.
<https://www.washingtonpost.com/posteverything/wp/2015/07/20/why-i-give-my-students-a-tragedy-of-the-commons-extra-credit-challenge/>.
- Scitovsky T. (2007). *L'economia senza gioia*. Roma: Città Nuova.

Leadership e formazione *art-based*

Alba G.A. Naccari

Professoressa Associata - Università degli Studi di Roma "Foro Italico"

alba.naccari@uniroma4.it

1. Leadership, benessere organizzativo, espressione artistica

Nella formazione alla leadership, in ambito pedagogico, si argomenta sempre più in merito alla necessità di integrare alle competenze economiche e giuridiche, quelle squisitamente “umane”, volte a saper valorizzare collaboratori e dipendenti come *cultura in atto*, ovvero come persone capaci di motivarsi, di esprimere i propri talenti in azienda, di comunicare e condividere con i colleghi il proprio sapere e saper fare. Un/a leader così formato/a può implementare i processi virtuosi dell’interazione tra i collaboratori, così da andare nella direzione di una *learning and teaching organization*, cioè un’organizzazione che grazie al confronto aperto e costruttivo tra le persone, può *fare memoria* dei saperi generati, migliorando i propri campi d’azione e contribuendo alla crescita dei dipendenti stessi.

Di conseguenza, il/la manager così formato/a possiede specifiche competenze relazionali, capacità empatiche (Goleman, 2018) e di ascolto, è capace di leggere i bisogni dei suoi dipendenti legati sia alle caratteristiche dell’attività lavorativa richiesta sia alle unicità delle personalità coinvolte, sa “risuonare” con i loro bisogni. E’, quindi, un/a leader capace “di far leva sulle emozioni”, dotato/a di “fondamentali abilità psicologiche, come la capacità di mantenere alto il morale dei propri collaboratori e favorirne la motivazione e l’impegno” (Ivi, pp.17-19)

Tutto questo va nella direzione di quel *benessere organizzativo* (Rossi, 2012), i cui valori ispiratori sono la collaborazione, la cura e l’accoglienza, non la competizione ed il potere. Questo concetto di benessere va pensato in interazione armonica con il benessere della collettività più ampia nella quale l’azienda è inserita. Il/la leader diventa, così, anche un/a leader etico/a (Mollo 2016), ovvero un/a manager che sa considerare nelle proprie scelte il bene del territorio, città e ambiente, in cui opera, nella considerazione e sviluppo del bene comune. Queste caratteristiche implicano, altresì, le capacità autoriflessive (Thich Nhat Hanh, 2014), ovvero il sapersi leggere dentro, saper stare in ascolto di sé, prendersi cura della propria evoluzione umana, vivere il lavoro con presenza e consapevolezza, così da poter meglio leggere il presente, interagire con gli altri ed essere capaci di ascolto attivo, e di risoluzione di problemi e difficoltà relazionali.

Oltre che progettare la formazione per i propri dipendenti, quindi, un manager che sa integrare gli aspetti «umani» e «umanizzanti» nel proprio lavoro, è sempre orientato all’autoformazione nella sua globalità e complessità, e tende a considerare

il lavoro stesso come dimensione non solo auto-realizzativa ma formativa essa stessa per se stessi e per gli altri.

Molte di queste competenze e capacità possono essere sviluppate attraverso modalità formative che facciano della produzione artistica e creativa il principale mediatore didattico. I processi artistici, quali la produzione plastico-pittorica, quella coreografica e quella narrativa, così come sono indagati e prospettati nelle metodologie arte-terapeutiche, consentono, infatti, di contattare il mondo dell'*Erlebnis*, ovvero il variegato mondo dell'esperienza interiore, valoriale e relazionale, così da esserne più consapevoli, e affinarne le potenzialità. Le diverse forme artistiche sono un condensato culturale di possibilità umane, ivi comprese le competenze relazionali; confrontarsi autenticamente e soggettivamente con esse consente, quindi, di contattare in se stessi/e attitudini e valori che possono così essere implementati e resi più consapevoli, appropriandosene creativamente (Naccari, 2006). *Abitando* con il proprio corpo, le emozioni e l'immaginazione i simboli coreografici, plastico-pittorici e/o narrativi è possibile allora anche migliorare e/o riattivare modi di essere in interazione, di rapportarsi, di condividere, di prendersi cura dell'altro...

2. Un laboratorio basato sull'arte per i futuri e le future leader

Attività pedagogiche a mediazione artistica, coerenti con quanto sopra sinteticamente argomentato, sono state proposte in una Attività Formativa a Scelta (AFS, 4 CFU), agli/le studenti/esse del corso di laurea magistrale in *Management dello sport* (LM 47) presso l'Università del Foro Italico di Roma, nell'a.a. 2015-16 e nell'a.a. 2018-19, per un totale di 15 studenti e studentesse (6 il primo anno 9 il secondo, il laboratorio era pensato per non più di 20 studenti per anno di corso, la necessità di utilizzare la palestra ha fatto sì che gli orari non fossero congeniali alla frequenza di un numero più elevato di studenti e studentesse). Nel primo anno ha partecipato alla conduzione, insieme all'autrice di questo brevissimo resoconto, la docente di Economia, Cristiana Buscarini, che ha avuto modo di integrare i vari feedback conclusivi sulle attività a partire dalla prospettiva delle sue competenze disciplinari. In entrambi gli anni sono stati presenti 1/2 tirocinanti esterni/e, esperti/e in discipline artistiche, che hanno potuto sostenere le conduttrici nella redazione del diario di bordo dell'attività, così da monitorare in maniera più efficace il processo formativo. Le diverse pratiche artistiche sono state integrate tra loro nella valorizzazione dei temi simbolici esplorati come temi generativi di apprendimento (Freire, 2004) così com'è proprio del metodo simbolico-antropologico (Naccari, 2012).

Gli obiettivi del corso, condivisi con i/le partecipanti, sono stati proprio quelli di agevolare e strutturare quella specificità di competenze "umane" che rischiano di essere poco incentivate e valorizzate in un management eccessivamente orientato al marketing ed al successo economico (Sen, 2006). Nello specifico gli obiettivi concordati sono stati: essere più consapevoli del proprio personale stile affettivo-

relazionale, migliorare le competenze relazionali, contattare e implementare le personali attitudini connesse alla gestione dei gruppi, acquisire la consapevolezza dei molteplici aspetti della relazione umana (verbali, non verbali, culturali), comprendere e gestire i diversi aspetti delle dinamiche di gruppo nella mediazione artistica, sviluppare attitudini di leadership *risonante* (Goleman, 2018).

Le metodologie concrete, proposte per ciascun anno per 8 incontri di 3 ore ciascuno, a cadenza settimanale, si sono basate sull'integrazione di diverse arti performative e non, dal movimento scenico, alla danza, alla produzione plastico-pittorica. Generalmente attività di teatro danza, danza contemporanea, improvvisazione e/o immaginazione in movimento hanno aperto la lezione, attivando vissuti connessi agli obiettivi individuati grazie allo spessore simbolico-metaforico del movimento; successivamente, sono state utilizzate metodologie di tipo grafico-pittorico e/o narrativo per rielaborare e iniziare a focalizzare in maniera consapevole quanto contattato e/o appreso-sviluppato. Nelle diverse proposte si è spesso fatto uso di produzioni coreografiche e/o narrative di gruppo, così da permettere di entrare nelle dinamiche relazionali in modo più significativo (rispetto alla comunicazione verbale) e più centrato sulle emozioni, l'immaginazione, le capacità empatiche e l'interazione basata sull'integrazione di ruoli differenti. Si è fatto anche un discreto uso di giochi-esercizi in coppia, orientati alla sperimentazione della fiducia in sé e nell'altro, integrando in questo modo codici affettivi di leadership sia di tipo "materno" che "paterno" (Trentini, 2004, pp.107-116). Si è cercato anche di far fare esperienza di strategie educative a mediazione artistica che consentissero di canalizzare-sublimare-trasformare catarticamente quelle emozioni che possono boicottare un positivo strutturarsi delle relazioni, generando conflitti, quali ad esempio, la rabbia, l'aggressività, la competizione.

Al termine dell'intero percorso si è proposta la lettura simbolico-ermeneutica delle opere prodotte, (coreografiche, plastico pittoriche e narrative), attraverso la metodologia dell'amplificazione culturale come restituzione-rispecchiamento simbolico-narrativo del processo di apprendimento-cambiamento effettuato (Naccari, 2012, pp. 95-96). Questo ulteriore spazio narrativo-riflessivo ha permesso di posizionarsi in modo più costruttivo rispetto a se stessi/e, scegliendo la più congruente prospettiva ermeneutico-esistenziale, così da vedere meglio e dare maggiore spazio ad aspetti di sé connessi alle attitudini relazionali considerate ed auspiccate come più congeniali.

La valutazione delle attività è stata realizzata sia attraverso modalità art based, che attraverso un questionario a domande aperte centrato sull'autopercezione dei/lle partecipanti in merito alle conquiste effettuate; i diversi dati raccolti hanno evidenziato la positività formativa dei processi attivati in relazione agli obiettivi attesi, nel rispetto delle differenze e della unicità delle soggettività coinvolte. Ciascuno/a dei/lle ragazzi/e ha infatti potuto sia diventare più consapevole dei propri punti di forza nella gestione dei gruppi e in generale nelle relazioni, sia iniziare a contattare e prendersi cura degli aspetti vissuti come manchevoli e bisognosi di ulteriori possibili sviluppi.

Bibliografia

- Freire P. (2004). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA (Ed. orig. 2004).
- Goleman D. (2018). *Essere leader: Guidare gli altri con l'intelligenza emotiva*. Milano: BUR (Ed. orig. 2002).
- Mollo G. (2016). *Il leader etico*. Perugia: Morlacchi.
- Naccari A.G.A (2006). *Persona e movimento. Per una pedagogia dell'incarnazione*. Roma: Armando.
- Naccari A.G.A. (2012). *La mediazione corporea per un'educazione olistica. Simboli in movimento tra pedagogia e terapia*. Milano: Guerini.
- Rossi B. (2012). *Il lavoro felice*. Brescia: La Scuola.
- Sen A.K. (2006). *Etica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- Thich Nhat Hanh (2014). *L'arte di lavorare in consapevolezza*. Città di Castello PG: Terra Nuova (Ed. orig. 2012).
- Trentini G. (2004). *Oltre il potere. Discorso sulla leadership*. Milano: Franco Angeli.

Il lavoro come luogo di costruzione dell'identità personale: piste di riflessione pedagogica dalla "Laborem exercens" di Giovanni Paolo II

Giorgia Pinelli

Gruppo RES - Università di Bologna
giorgia.pinelli3@unibo.it

1. Premessa

Non è possibile comprendere l'enciclica *Laborem exercens*, promulgata da Giovanni Paolo II nel 1981, senza far riferimento ad alcuni elementi della sua vita e della sua formazione. Basti pensare all'esperienza vissuta dall'allora ventenne Karol Wojtyła: chiusa l'Università Jagellonica nel 1939 dai nazisti, tra il 1940 e il 1944 per evitare la deportazione egli fu costretto a lavorare presso le cave di pietra di Zakrzówek, e in seguito alla Solvay come addetto alle caldaie. Poté così sperimentare il lato umanizzante del lavoro, e nel contempo la disumanizzazione in cui esso può compiersi: la riduzione dell'uomo ad oggetto di sfruttamento, la brutale indifferenza rispetto alle condizioni dei lavoratori. Un'eco di tutto ciò traspare ne *La cava di pietra*, breve poema pubblicato sotto pseudonimo nel 1957. Vi si riconosce la potenza creativa del lavoro umano, capace di imprimere il marchio della razionalità umana nel mondo delle cose:

Il lavoro ha inizio dentro; fuori tanto si dilata
che presto prende le mani, raggiunge i confini del respiro.
Ecco, guarda: la volontà tocca nella pietra una profonda campana.
Quando il pensiero coglie una certezza,
cuore e mano insieme raggiungono la vetta più alta.
[...] La pietra ti dà la sua potenza, il lavoro matura l'uomo
che ne riceve ispirazione per un difficile bene.
Dal lavoro ha dunque inizio una crescita di cuore e di mente
che tante persone coinvolge e tanti eventi importanti
ed in mezzo ai martelli matura l'amore! (Wojtyła, 1957/2001, p. 197).

D'altro canto, non vi si tace la dolorosa condizione di chi vive l'ingiustizia della personalizzazione/alienazione, rappresentata plasticamente dalla tragica morte – passata in sordina, come ordinaria amministrazione – di un operaio ridotto ad "oggetto animato", spogliato della sua dignità proprio dal lavoro che doveva consentirgli di esprimerla:

Non era solo. I suoi muscoli si diramavano in una folla immensa
finché alzavano il martello, finché vibravano di energia -

ma questo durò solo finché egli sentì il terreno sotto i piedi,
finché la pietra non gli squarciò la tempia
e non gli entrò nelle stanze del cuore.
Sollevarono il corpo. Sfilarono in silenzio.
Da lui ancora emanava fatica ed un senso d'ingiustizia.
Avevano bluse grigie, scarpe infangate fin sopra la caviglia.
Ed in quel modo rivelavano
che cosa tra la gente dovrebbe aver fine.
Il suo tempo si fermò con violenza. Sui quadranti di bassa tensione
le lancette, liberate di colpo, scesero a zero.
La pietra bianca entrò in lui, corrose la sua essenza
e a sé l'assimilò tanto da farne pietra.
Chi alzerà quella lastra? Chi sdipanerà di nuovo i pensieri
in quelle tempie squarciate – come si squarcia l'intonaco di un muro? (Ivi,
p. 203).

2. Il lavoro come *azione della persona*

Altrettanto decisivo il percorso intellettuale compiuto dal Wojtyła filosofo dell'azione, che concede al marxismo di aver colto correttamente la prassi nel suo definire attivamente i tratti dell'uomo, la cui essenza è dinamica (e non astrattamente statica) e cambia nella storia. Il futuro pontefice rigetta però recisamente il materialismo storico.

Marx postulava l'esistenza di un legame deterministico tra il carattere materiale dell'uomo e la sua prassi storica. L'uomo, in tale prospettiva, non sarebbe che il prodotto della propria attività lavorativa, la quale è però a sua volta sempre la risultante di forze socio-economiche e materiali, di rapporti di produzione storicamente affermatasi: di realtà impersonali, sulle quali egli non ha potere¹. Wojtyła riconosce invece un'essenza metafisica dell'uomo, "irriducibile" (cfr. 1978/1995) alle forme storiche o materiali, benché incarnata in esse e dinamizzata nella concreta esistenza personale. Semmai, la storia è il luogo in cui l'uomo può prender coscienza della propria natura e "divenire ciò che è" (cfr. Buttiglione, 1982, pp. 41-42).

A parere di Wojtyła ogni atto umano, anche se proteso transitivamente all'esterno, ha un lato intransitivo che ricade sul soggetto agente e contribuisce a plasmarne il volto, nella misura in cui esso implica la sua persona integralmente. Prima ancora che gli effetti o i prodotti del lavoro/agire umano, è l'agire stesso ad operare sull'uomo e a trasformarlo. Accogliendo l'accezione fenomenologica del termine, egli riconosce nell'atto umano una *trascendenza orizzontale*, per cui nell'intenzionalità conoscitiva e volitiva il soggetto oltrepassa se stesso e si protende verso il mondo. Le si aggiunge però una *trascendenza "intensiva" e "verticale"*, nella

1 È celebre il detto lapidario de *L'ideologia tedesca*: "Non è la coscienza che determina la vita, ma la vita che determina la coscienza" (Marx, Engels, 1932/1972, p. 13).

quale la persona si scopre immanente al proprio atto ma, al tempo stesso, tramite l'atto si scopre sempre più "una" nell'azione: realizza la propria natura, anche eticamente (cfr. Wojtyła, 1969/1999, pp. 285-339). Agendo e lavorando l'uomo può migliorare e diventare sempre più se stesso; o viceversa de-umanizzarsi, disperdersi nel mondo delle cose.

3. Il lavoro come luogo umanizzante ed educativo

Le riflessioni suesposte costituiscono l'infrastruttura di *Laborem exercens*², ove la "radice avvelenata" di ogni politica economico-sociale è identificata con una riduzione a merce/cosa del lavoro (e dunque dell'uomo): con uno sguardo funzionalistico ed utilitaristico, tentazione sempre presente nella storia umana, che enfatizza la "dimensione oggettiva" del lavoro a scapito di quella, più essenziale, "soggettiva": "In tutti i casi di questo genere [...] *l'uomo viene trattato come uno strumento di produzione*, mentre egli - egli solo, indipendentemente dal lavoro che compie - dovrebbe essere trattato come suo soggetto efficiente e suo vero artefice e creatore" (par. 7).

Il versante soggettivo del lavoro apre al suo "sostrato etico", nel quale convergono tre "cerchi di valori". Esso si configura in primo luogo come

un bene dell'uomo. Ed è non solo un bene «utile» o «da fruire», ma un bene «degn», cioè corrispondente alla dignità dell'uomo, un bene che esprime questa dignità e la accresce. [...] Il lavoro è un bene dell'uomo - è un bene della sua umanità -, perché mediante il lavoro l'uomo *non solo trasforma la natura* adattandola alle proprie necessità, ma anche *realizza se stesso* come uomo ed anzi, in un certo senso, «diventa più uomo» (par. 9).

Gli altri due cerchi rimandano al nesso strutturale del lavoro con la dimensione familiare e comunitaria: con la vocazione relazionale inscritta nel nostro DNA antropologico, che lega il nostro "io" a relazioni generative che ci consegnano a noi stessi (cfr. par. 10). In altri termini il lavoro, poiché è umano, appare dotato della "forza sociale" che consente "di costruire una comunità" (par. 20).

In definitiva, l'aspetto soggettivo del lavoro si connette direttamente

al fatto che colui che lo compie è una persona, un soggetto consapevole e libero, cioè un soggetto che decide di se stesso. [...] *il primo fondamento del valore del lavoro è l'uomo stesso*, il suo soggetto. A ciò si collega subito una conclusione molto importante di natura etica: per quanto sia una verità che l'uomo è destinato ed è chiamato al lavoro, però prima di tutto il lavoro

2 L'enciclica fu voluta dal pontefice polacco per celebrare il novantesimo anniversario della *Rerum novarum*, promulgata da papa Leone XIII il 15 maggio 1891 e riconosciuta come atto di nascita della Dottrina sociale della Chiesa cattolica.

è «per l'uomo», e non l'uomo «per il lavoro». [...] *lo scopo del lavoro*, di qualunque lavoro eseguito dall'uomo – fosse pure il lavoro più «di servizio», più monotono, nella scala del comune modo di valutazione, addirittura più emarginante – rimane sempre l'uomo stesso (par. 6).

Questa lettura appare pedagogicamente rilevante, soprattutto rispetto alle condizioni attuali del mercato del lavoro (riduzione di personale, precarietà, sfruttamento, enfasi sulla performance...) ed alle loro inevitabili ricadute – potenziali o già accertate – sulla persona e sulla comunità umana; o, ancora, rispetto a visioni socialmente diffuse nel mondo occidentale, che tendono a squalificare il lavoro manuale attribuendo un maggior grado di umanizzazione all'istruzione teorica.

In realtà, l'ingresso in ambito lavorativo comporta l'inserimento in un mondo vitale: un contesto comunitario di lavoro e vita, una trama auto-espansiva di rapporti personali contrassegnata almeno potenzialmente da profondità di immedesimazione e di partecipazione, uno spirito di appartenenza e “di corpo”. Plasmando a vario titolo la realtà sotto la guida di un Maestro (Moscato, 2016) o nella logica della “comunità di pratica” (Pinelli, Caputo, 2021) si è plasmati e ci si plasma nella propria identità personale. Di questa consapevolezza è necessario riappropriarsi, tanto nell'ottica della formazione professionale ad ogni suo livello, quanto nella prospettiva della conduzione/gestione dei concreti contesti lavorativi.

Bibliografia

- Buttiglione R. (1982). *L'uomo e il lavoro. Riflessioni sull'enciclica “Laborem exercens”*. Bologna: CSEO.
- Giovanni Paolo II (1981). *Lettera enciclica “Laborem exercens”*, https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091981_laborem-exercens.html.
- Marx K., Engels F. (1972). *L'ideologia tedesca* (F. Codino, Trad.). Roma: Editori Riuniti (lavoro originale scritto 1845-46, pubblicato 1932).
- Moscato M.T. (2016). Premesse per una pedagogia del lavoro: l'apprendistato come forma strutturale. *Formazione Lavoro Persona*, 16, pp. 52-76.
- Pinelli G., Caputo M. (2021). *Progetto di ricerca-azione “Istituto Vladimiro Spallanzani”. Report sintetico del triennio di ricerca*. <http://amsacta.unibo.it/6835/>.
- Wojtyła K. (2001). La cava di pietra. In Idem, *Tutte le opere letterarie* (pp. 193-203). (A. Kurczab & M. Guidacci, Trad.). Milano: Bompiani (lavoro originale pubblicato 1957).
- Wojtyła K. (1999). *Persona e atto* (G. Reale & T. Styczeń, Trad.). Santarcangelo di Romagna: Rusconi (lavoro originale pubblicato 1969).
- Wojtyła K. (1995). La soggettività e l'irriducibilità nell'uomo. In Idem, *Perché l'uomo* (pp. 45-57). (A. Sertola, Trad.). Milano: Mondadori (lavoro originale pubblicato 1978).

Il contributo dell'epistemologia della complessità alla pedagogia del lavoro. Riflessioni, tematiche, possibili sviluppi

Stefano Polenta

*Professore Associato - Università degli Studi di Macerata
stefano.polenta@unimc.it*

1. Premessa

L'epistemologia della complessità offre alla pedagogia del lavoro la possibilità di tematizzare in modo nuovo concetti come quelli di innovazione, benessere, persona e organizzazione. Il contributo ne offrirà una sintetica esplorazione, prendendo in esame la capacità dei sistemi complessi di "autoorganizzarsi" e di generare un "tutto che è più della somma delle parti" (tralasciando, per motivi di spazio, il tema dell'innovazione al bordo fra ordine e caos).

2. "Complessità" e pedagogia del lavoro

Sin dal suo sorgere, la prospettiva della complessità si è presentata come metodologia universale applicabile ai diversi livelli di realtà, come "teoria generale dei sistemi", per dirla con Ludwig von Bertalanffy. L'economia e il management non ne potevano rimanere esclusi ma, nonostante gli studi pionieristici di Brian Arthur e John Holland del Santa Fe Institute risalenti agli anni '80 dello scorso secolo, l'incontro è ancora tutto da costruire.

L'interesse degli economisti è stato attirato dal concetto di "autoorganizzazione". A differenza di come avverrebbe nella "classica" organizzazione verticistica, che stabilisce a monte comportamenti e assetti organizzativi, l'autoorganizzazione si sviluppa *bottom-up* quando si permette ai lavoratori di interagire in modo "non-lineare", ovvero lasciando che sia il libero gioco interattivo fra tutte le componenti del sistema a generare quelle che vengono definite "proprietà emergenti" o "proprietà del tutto". In tale prospettiva, centrale è la rete dinamica fra tutte le componenti del sistema che è capace di generare un "tutto" che è "più" della "somma delle parti". Il management non deve vincolare i comportamenti, che annullano i gradi di libertà dei lavoratori, irrigidendo il sistema, ma definire le regole di interazione e lasciare che siano le dinamiche non lineari a permettere l'emergere di comportamenti adattivi complessi (De Toni, Bernardi, 2008). Regole semplici e agenti competenti possono far produrre qualcosa di innovativo. Il comportamento più adeguato "emerge" dalla "competizione" e "cooperazione" fra gli "agenti", tenendo conto "dei vincoli e delle possibilità" *ad intra* (dinamiche di potere interne

all'impresa, modalità relazionali, regole dell'ambiente di lavoro, ecc.) e *ad extra* (opportunità e strade impercorribili nell'ambiente in cui agisce l'impresa). Per tale ragione il manager deve “fornire ai collaboratori tutti gli strumenti che consentano loro di diventare dei veri e propri imprenditori interni” (De Toni, 2010, p. 88) innescando la “danza” della complessità.

La logica delle *non-cognitive skills*, enfatizzando le caratteristiche personali del lavoratore e la sua capacità di relazionarsi, va in questa direzione, ovvero di un soggetto “propositivo” in grado esercitare la propria *agency*, ma anche di negoziarla con altri.

Tali prospettive vanno viste positivamente perché assegnano al lavoratore un ruolo più “attivo”: la sua carriera professionale non è solo un adeguarsi a direttive che vengono dall'alto, ma un contribuire attivamente all'evoluzione dell'azienda, formandosi al contempo egli stesso. La prospettiva della complessità è, infatti, co-evolutiva, co-costruttiva, intrinsecamente collaborativa: affinché il “di più” della somma delle parti emerga c'è bisogno di una dinamica di gruppo. Il lavoratore non è solo un terminale di *input e output*, ma qualcuno che entra a far parte di un “tutto”, influenzandolo ed essendone a sua volta influenzato, in una co-determinazione reciproca. Il tema della *decision making* distribuito è un risvolto delle considerazioni appena espresse.

3. Competizione *versus* cooperazione

Occorre a questo punto evidenziare – in sede di critica pedagogica – come l'enfasi unilaterale sulla competizione a scapito della cooperazione promossa dall'attuale capitalismo avanzato tenda privilegiare l'idea che la complessità sia una sorta di scontro darwiniano fra agenti. Questo tipo di mentalità è fortemente presente nella cultura d'impresa. Basti pensare al nome della rivista della Fondazione COTEC, *Innovazione e competitività*, o al classico testo *Competizione e conoscenza* di Friedrich von Hayek. Non manca occasione, anche a livello culturale e educativo, di invocare la parola “competitività” come sinonimo di crescita e sviluppo. Legare prioritariamente l'innovazione alla competizione è, però, devastante da un punto di vista educativo, perché svalorza la dimensione della cooperazione. Le “proprietà emergenti” dei sistemi complessi vanno intese, invece, come il frutto della competizione e della cooperazione. Spiega Morin (1974): “il rapporto tra individui, come il rapporto tra individuo e gruppo, è regolato da un doppio principio di cooperazione-solidarietà da una parte, e di competizione-antagonismo dall'altra”. Con la precisazione, a nostro parere, che è la cooperazione a dover prevalere sulla competizione, altrimenti i sistemi umani si disgregano. L'aggressività è funzionale all'evoluzione di un sistema solo se questo è il grado di “contenerla” e elaborarla. Se così avviene, i singoli e i gruppi sentono di poter rivendicare “assertivamente” i propri interessi/scopi. Il sistema-impresa se ne avvantaggia aumentando le possibili strategie a cui attingere per adattarsi alla realtà, a patto, però, che esista una cultura della mediazione che permetta di comporre le divergenze

mettendole al servizio degli scopi dell'impresa. Abbiamo bisogno, cioè, di una cultura del conflitto "sano", dove la divergenza è consentita perché può essere negoziata.

4. Il "clima" aziendale come principio formativo implicito

A tale proposito, occorre sottolineare che un'azienda è pervasa da una cultura, da una tradizione, da un modo di interpretare il mondo, da un'"atmosfera" che si respira al suo interno. Possiamo spiegare questa dimensione facendo riferimento al concetto di "campo" (Weiss, 1973, pp. 31-33) per indicare quella peculiare qualità collettiva che caratterizza un sistema e che si riverbera sulle parti, influenzandone il comportamento e garantendone una coesione non meccanica, ma organica e "vivente". In questo modo "ogni parte 'risponde' a qualsiasi [...] turbamento dell'equilibrio collettivo come se anch'essa 'sapesse' esattamente come meglio mantenere l'integrità dell'intero sistema" (*ivi*, p. 19). Lewin (1938) aveva osservato come un gruppo democratico è pervaso da un "clima" che "spinge" le nuove persone che entrano nel gruppo a comportarsi democraticamente. La "cultura" che si respira in un'organizzazione, allora, fa sentire i suoi effetti ("di campo") sui lavoratori, orientandoli e sostenendoli nei propri percorsi lavorativi, agendo quindi come una sorta di principio formativo implicito. I collaboratori, cioè, non sono agenti "ciechi", che procedono per prove ed errori, ma, in quanto "parti del loro tutto", "respirano" la cultura dell'impresa percependone la direzionalità, sentendo di "appartenere" a un progetto al quale poter dare il loro contributo ed essendone, correlativamente, sostenuti e aiutati. La "mission" si riverbera nelle diverse aree funzionali, che così riescono a orientare meglio il loro lavoro a quanto è utile all'azienda. Quando si parla di "benessere" lavorativo ci si riferisce in gran parte a queste dinamiche. La cultura aziendale, se sentita provenire dal contributo di tutti, è fonte di nutrimento e di fiducia e sostiene implicitamente anche quei percorsi negoziali che sono in grado di modulare le conflittualità e la competizione. Scrive De Toni:

Le resistenze non saranno mai superate se all'organizzazione mancherà un'anima, una comune ispirazione, un "dream", una passione che coinvolga tutti i collaboratori nel gusto della scoperta, della ricerca, nella costruzione del nuovo, nella soddisfazione di creare qualcosa di proprio, di distintivo, nel dare significato alla propria storia, al proprio progetto di vita, a un progetto di società più giusta e solidale (2010, p. 94).

Creare una cultura d'impresa è il modo per far valere le istanze della leadership in maniera non autoritaria, ma distribuita, che non comporta un abdicare dalla leadership, delegandola ai processi autoorganizzativi, che genererebbe solo caos e conflittualità, se non dinamiche regressive nell'organizzazione (Kernberg, 1999). Per Olson e Eoyang (2001), "l'auto-organizzazione [...] non è un *laissez-faire* ma-

nagement. Significa impegnarsi nel guidare l'evoluzione dei comportamenti e delle interazioni invece che specificare i comportamenti effettivi". Nella prospettiva che stiamo avanzando, pertanto, è importante far sì che la "mission" si incarni in un "tessuto" relazionale, o di campo, tale da essere percepibile ad ogni livello dell'azienda, con il duplice vantaggio di "far sentire parte di" e di orientare il comportamento.

Questa prospettiva ci permette di vedere in modo nuovo la formazione, che deve puntare a far crescere il lavoratore in quanto tale, nella consapevolezza che questi metterà poi a disposizione tutta la sua "personalità" all'interno dei processi interattivi "non lineari" fra intelligenze. Peraltro, è noto il meccanismo dell'ex-attamento, introdotto da Stephen J. Gould e Elisabeth S. Vrba, ovvero il riutilizzo di strutture già maturate dagli esseri viventi per funzioni che originariamente non avevano. Noti esempi – come quello di Steve Jobs che, grazie al riuso delle competenze maturate durante un corso intensivo di calligrafia, ha escogitato la cifra distintiva dei prodotti Apple coniugando la funzionalità dei personal computer con uno stile armonioso e elegante – indicano come le competenze arricchiscono innanzitutto la persona perché, poi, l'uso che ne potrà fare è creativamente imprevedibile.

Riferimenti bibliografici

- De Toni A.F., Bernardi E. (2008). *Il pianeta degli agenti. Teoria e simulazione ad agenti per cogliere l'economia complessa*. Torino: UTET.
- De Toni A.F. (2010). Teoria della complessità e implicazioni manageriali: verso l'auto-organizzazione. *Sinergie*, 81/10, 77-96.
- Kernberg O.F. (1999). *Le relazioni nei gruppi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lewin K., Lippitt R. (1938). An Experimental Approach to the Study of Autocracy and Democracy: A Preliminary. *Sociometry*, 3/4, 292-300.
- Morin E. (1974). *Il Paradigma Perduto. Che cos'è la natura umana?* Milano: Bompiani.
- Olson E.E., Eoyang G.H. (2001). *Facilitating Organization Change. Lessons from Complexity Science*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Weiss P.A. (1973). *The Science of Life: the Living System – a System for living*. New York: Futura Publishing.

Alla ricerca di una Paideia del lavoro, oltre la contrapposizione tra *otium* e *negotium*, nella lezione pedagogica di Aldo Agazzi

Andrea Porcarelli

Professore Associato - Università degli Studi di Padova
andrea.porcairelli@unipd.it

1. Premessa

Gli interrogativi che riguardano le rappresentazioni sociali del lavoro hanno radici lontane e presentano quadri di riferimento differenti. Si parte dall'antica immagine in cui si distingueva nettamente tra il *labor*, il lavoro faticoso da riservare agli schiavi, e quelle *arti liberali* che si potevano svolgere nell'ambito di quell'*otium* che solo le persone libere (e agiate) potevano permettersi e che avrebbe nobilitato la loro umanità (*humanitas*). Molte sono le evoluzioni di tale rappresentazione nel corso del tempo, anche grazie ai progressivi innesti dovuti alla cultura biblica e al cristianesimo (in cui abbiamo una fortissima rivalutazione del lavoro, anche manuale, che diviene parte della spiritualità del monachesimo benedettino), per raccogliere infine le istanze di equità e giustizia sociale che prendono forma in età moderna e contemporanea, fino ad arrivare all'inserimento del diritto al lavoro tra i diritti umani fondamentali, di cui si fa carico anche la Costituzione, proclamando che la nostra Repubblica è “fondata sul lavoro” (art. 1).

Ogni rappresentazione sociale e culturale del lavoro contiene in sé una *paideia*, perlomeno implicita, che può rappresentare l'anima di qualsiasi percorso di educazione al lavoro o di orientamento scolastico e professionale. Tra gli autori che si sono posti in modo più sistematico il problema di passare da una *paideia* implicita ad un'esplicita pedagogia del lavoro, ci sembra significativo il contributo di Aldo Agazzi, che dialoga in modo proficuo con tutta la tradizione culturale dell'Occidente per elaborare una propria proposta di *paideia* del lavoro per un'educazione al lavoro. Il contesto disciplinare in cui ci si colloca è quello della *Pedagogia sociale* (Porcarelli, 2021), alla quale lo stesso Agazzi (1968) ha portato un contributo significativo, per il suo costituirsi come disciplina nel dibattito pedagogico italiano.

2. Il lavoro nell'ambito dell'attività umana

Agazzi ha una visione personalista (Vico, 2008; Porcarelli, 2012) che considera la natura umana in termini dinamici, in rapporto alla storia e alla cultura, in cui si inquadra la sua visione del lavoro per cui “il lavoro è il motore primo, l'incremen-

tatore, la sorgente inesausta della vita storica del genere umano, ossia della civiltà con i suoi incrementi, del progresso con le sue forze di persistenza e di avanzamento, in quanto esso è antecedente anche alla possibilità di esplicazione delle attività umane non lavorative (...): *lavoro eguale civiltà*" (Agazzi, 1958, p. 122).

Premesso che l'uomo agisce sempre in modo olistico, ovvero, "considerato nella sua integralità di struttura e di dinamica, è attività totale e agisce sempre nell'integralità e nell'unità della sua attività" (ivi, p. 126), è possibile individuare alcune forme principali (Agazzi le chiama *forme irriducibili*) dell'attività umana, che rappresentano le principali manifestazioni dell'attività di quell'essere fisico-spirituale che è la persona umana, la cui distinzione dipende dalle diverse manifestazioni dello spirito e, nel singolo uomo, dall'intenzione prevalente con cui la sua libertà intelligente si porta sulle varie tipologie di azione. In particolare si parla in primo luogo di un'*attività teoretica*, o del pensiero, ordinata al conoscere (empirico, scientifico e filosofico), che mira alla ricerca del vero; vi è poi un'*attività pratica*, ossia dell'azione, che riguarda il campo della moralità e orienta la volontà a compiere il bene secondo la coscienza etica di ciascuno; possiamo parlare di un'*attività estetica*, che si esplica nel gusto per la fruizione e la produzione del *bello* e che colleghiamo all'arte; possiamo parlare di un'*attività sociale* in cui la persona umana dà corso alla sua strutturale apertura relazionale all'altro, inteso sia come il prossimo (nelle relazioni interpersonali), sia come comunità sociale; l'*attività religiosa* si collega al tipo di esperienza che ciascuno vive con la dimensione trascendente, ovvero con il sacro; l'*attività tecnica, economica* ed il *lavoro* possono essere considerati un gruppo coeso di attività tra loro strettamente collegate e sono la sfera che qui ci interessa. Per cogliere la specificità dell'attività lavorativa in quanto tale, Agazzi propone una definizione lucida e articolata:

Il lavoro è dunque l'attività primordiale dell'uomo in quanto essere vivente collocato nel cuore della natura tra cui deve vivere e durare. È l'attività che egli esplica immediatamente, al servizio dei bisogni della propria vita: sostenersi e ripararsi: l'attività che sopperisce al necessario. Se non che il lavoro non si arresta qui, Essendo la più immediata esplicazione della natura umana, esso progredisce di pari passo con l'avanzare dei secoli, lungo l'ascesa del progresso: l'uomo allora esprime dal suo lavoro anche tutte le forme dell'utile, in prodotti e in servizi, e popola il mondo con le opere realizzate dalla propria tecnica. E via via che egli avanza, allenta i vincoli che lo legano alla materia fino a sciogliersene quasi del tutto. Avremo, allora, i caratteri distintivi del lavoro dove: l'opera umana si proponga come fine un prodotto o un servizio necessario o utile alla vita; dove si abbia uno sforzo diretto a tale produzione, volto sul mondo esterno e sulla materia per coordinarla al fine; dove si senta presente il senso del dovere, di quell'obbligatorietà morale che il lavoro implica come dovere verso di sé e verso la società (ivi, pp. 271-272).

Il lavoro umano, proprio in quanto tale (in quanto *umano*), reca sempre in sé tutte le caratteristiche distintive della natura umana, come la consapevolezza degli

scopi e la motivazione a perseguirle, nell'ambito di un agire libero, che comunque tiene conto delle complesse relazioni interpersonali e sociali che lo caratterizzano, in termini sempre più complessi. Per questa ragione il lavoro umano, pur avendo stretti rapporti con la sfera dell'utile (dal bisogno di sostentamento alla più complessa trama di relazioni socioeconomiche) ha sempre in sé anche una dimensione estetica (il gusto di un lavoro ben fatto entra nella sfera del bello), una dimensione teoretico-contemplativa e una dimensione etica, che è particolarmente significativa in prospettiva educativa.

3. Dai valori del lavoro all'educazione al lavoro

I testi di Agazzi che abbiamo qui richiamato ci permettono di delineare i contorni di una paideia del lavoro di sicuro spessore. Egli identifica anche altri elementi impliciti nel quadro generale di cui sopra, come una profonda interconnessione (tomisticamente "circuminessio") tra le diverse dimensioni dell'attività lavorativa come attività umana. Agazzi afferma che "si deve mirare e giungere a conseguire negli scolari una vera e propria *passio ethica* del lavoro" (Agazzi, 1958, p. 295), sia nel senso generale per cui si ritiene disdicevole l'oziosa vita del fannullone, sia nel senso più specifico, per cui ogni attività professionale ha una dimensione etico-deontologica implicita, che va coltivata per via educativa. A ciò si aggiungono i valori umani che è possibile acquisire attraverso la "scuola del lavoro", in riferimento non solo ad alcuni specifici ambiti di competenza, ma soprattutto a competenze umane trasversali, come il senso di squadra, la capacità di collaborare, rispettare le regole e le altre persone, la capacità di affrontare con costanza la fatica, lo sforzo e talvolta anche la sofferenza che le attività lavorative spesso comportano.

Per tutte queste ragioni è importante che il lavoro sia ben presente anche nell'esperienza scolastica, con modalità adeguate all'età degli allievi, cioè partendo da un incontro ludico e gioioso con alcune realtà umane professionalmente caratterizzate, per arrivare – nella scuola secondaria – a fare esperienza di un lavoro "vero" (come dovrebbe configurarsi l'*Alternanza scuola-lavoro* – oggi PCTO – per essere autenticamente formativa) in cui ciascuno possa coltivare le proprie passioni e attitudini: "il lavoro deve esserci nei vari gradi dell'educazione, come concorso all'educazione integrale, come *banco di prova* delle attitudini stesse, indi a svolgimento specifico di quelle operative e di mestiere" (ivi, p. 241). Gli stessi insegnanti, in quanto lavoratori a contatto quotidiano con gli studenti, sono chiamati ad essere "testimoni" di professionalità, abnegazione, senso del dovere e rispetto assoluto delle regole e delle persone.

Concludiamo la nostra riflessione sottolineando come la prospettiva agazziana, elaborata in un'epoca in cui tanto il mondo del lavoro come il mondo della scuola erano profondamente differenti da quelli odierni, deve alla sua profondità il fatto di risultare ancora attuale, anche per rispondere alle sfide di un tempo presente "ostaggio di miti, ideologie e riduzionismi che sfamano una cultura capace di piegare le mani, di far abbassare le teste e di afferrare i cuori nel segno della completa

e non conflittuale autoalienazione asservita alle logiche antropofaghe del capitale, il lavoro va liberato, affinché l'uomo trovi in esso occasioni di perfezionamento e possa conquistare altri obiettivi esistenziali, e va ricostruita una società del lavoro" (D'Aniello, 2015, p. 144). Tali sfide richiedono risposte ardite. Per ricostruire una società del lavoro che lo "liberi" dalle ipoteche di un materialismo pervasivo, la pedagogia è chiamata a riprendere la lezione agazziana, che viene esplicitamente citata rispetto all'intento di "diffondere un senso del lavoro visto in via prioritaria come 'opera d'uomo' o attività propriamente umana, ed espressione tipica della persona per la persona, e di debellare per il suo tramite le patologie economiche, con quello che ne seguirebbe concretamente: ovverosia impedire derive strumentali legate al lavoro in atto e alla formazione (...) e promuovere una cultura educativa della produzione e del prodursi che dia luogo ad 'un nuovo umanesimo organizzativo, per la generazione di comunità professionali personalistiche, per la realizzazione di un lavoro buono'" (ivi, pp. 145-146). L'attualità della lezione agazziana sta nell'aver indicato una visione del lavoro di chiaro impianto personalista, con una potenziale capacità di trasfigurare la cultura e la civiltà in cui si innesta. Il personalismo storico di Agazzi, come abbiamo già sottolineato in altra sede (Porcarelli, 2012), si caratterizza precisamente per questo carattere dinamico e culturalmente situato, non solo nel senso che l'agire dell'uomo è "figlio del suo tempo", ma che in forza della libertà intelligente che caratterizza la vita della persona ha la capacità di modificare il corso della storia e della cultura, indirizzandone il senso lungo i sentieri che l'azione libera e concorde di persone intelligenti e sagge potranno individuare.

Bibliografia

- Agazzi A. (1958). *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*. Brescia: La Scuola.
- Agazzi A. (1968). *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*. Brescia: La Scuola.
- D'Aniello (2015). *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*. Fano (PU): Aras.
- Porcarelli A. (2012). *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- Porcarelli A. (2020). *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*. Bologna: Diogene Multimedia (III ed.).
- Porcarelli A. (2021). *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*. Roma: Studium.
- Scurati C. (Ed.). (2005). *Educazione, società, scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi*. Brescia: La Scuola.
- Vico G. (2008). Aldo Agazzi e la teoria dell'educazione. In Id. (Ed.), *Aldo Agazzi. L'amore per l'uomo e la teoresi pedagogica* (pp. 23-52). Milano: Vita e Pensiero.

Game Science Teaching and Assessment: linee di ricerca e ipotesi progettuali per il lavoro dei docenti secondo la prospettiva neuroscientifica¹

Liliana Silva

Ricercatrice - Università degli Studi di Messina
liliana.silva@unime.it

Alessandro Ciasullo

Ricercatore - Università di Napoli Federico II
alessandro.ciasullo@unina.it

1. *Game science* e lavoro dei docenti

Cosa lega la *Game Science* (da ora GS) al lavoro dei docenti? Occorre innanzitutto specificare che con GS s'intende una disciplina che indaga vari fenomeni legati alla nozione di «gioco», inteso sia come modello di comportamento strategico (cioè, processo decisionale interattivo) sia come sistema di regole e meccanismi per le attività ludiche. Diversi sono gli strumenti da adottare in tali processi, con l'influenza anche scientifica dell'acquisizione delle competenze.

Per fare questo occorre considerare la GS, quindi, vicina ai processi che legano il gioco all'apprendimento: l'orizzonte formativo, sempre più orientato alla mediazione con la società complessa e le sue sfide, sembra trovare nel gioco una potente possibilità di sollecitazione della matrice adattiva dei soggetti. Per questo motivo, l'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione vengono interpretati alla luce delle neuroscienze, che interpretiamo secondo i principi dell'inclusione, ovvero la ricerca di tutto quanto permetta a ciascuno di raggiungere gli obiettivi prefissati, per esempio attraverso l'analisi dei canali sensoriali (Presti, 2016).

Altro principio fondamentale per questo ragionamento è la teoria del quattro pilastri di Deahene (2019): attenzione, coinvolgimento attivo, riscontro dell'errore, consolidamento come base del legame tra GS e apprendimento. Alla luce di questi pilastri, la GS affronta quindi tra le altre la tematica del gioco come strumento di apprendimento e ciò la collega al ruolo del docente, il quale esercita la funzione di mediatore e facilitatore dell'apprendimento degli studenti e della sua valutazione.

1 Benché il contributo sia frutto del lavoro congiunto dei due autori, A. Ciasullo ha redatto il paragrafo 2 e L. Silva i paragrafi 1 e 3.

2. Implicito ed esplicito: relazioni adattive trasformative

I processi di apprendimento sono scanditi da due principali caratteristiche: una dimensione implicita inconsapevole e una dimensione esplicita formalizzata (Santoianni, 2020; Ciasullo, 2019). Questi due aspetti convergono al fine di creare una fitta rete di relazioni tra input esterni (mediati dai processi percettivi, dalla loro successiva riorganizzazione mentale), e gli output prodotti dal soggetto (istintivi, cognitivi, emotivi, razionali, condizionati, organizzati).

Gli input stimolativi esterni possono assumere forme programmate, formali, strutturate, sequenziate, che dunque conferiscono agli apprendimenti un livello di formalizzazione di livello esplicito. Tuttavia, buona parte degli apprendimenti umani avvengono attraverso processi neuro-sinaptici e mentali inconsapevoli, automatici, “immediati” di livello implicito (Frauenfelder, Santoianni, 2003; Frauenfelder, Santoianni, Ciasullo, 2018).

L'implicito – agente attivo e costruttivo autonomo – si sostanzia come livello subliminale mentale, capace di svolgere il lavoro di raccordo e germogliamento epigenetico tra individuo e ambiente. La sua marcata “indicibilità”, la difficoltà di descriverne con accuratezza le forme, è dovuta alla stretta correlazione tra capacità percettivo-elaborativa e meccanismi di funzionamento neuronale che nella loro complessa attività non sempre possono essere esplicitati attraverso le logiche formali di correlazione causa-effetto.

Una delle caratteristiche sostanziali dell'implicito è che la sua operatività si realizza svincolata dagli atti di coscienza soggettiva; agisce tenendo insieme l'apprendimento e la memoria implicita, la percezione subliminale, il ruolo dell'attenzione, l'impatto dei processi impliciti sulla risoluzione dei problemi e sulla creatività (Litman, Reber, 2005).

Sembrano così delinearci caratteristiche che tengono insieme:

- i processi impliciti coinvolti nei processi estetici, nell'intuizione sociale, nella creatività, nell'acquisizione implicita della paura e di altre emozioni (Litman, Reber, 2005; Zizak, Reber, 2004; Weiss, Reber, Owen, 2008; Bennett, 2012; Frauenfelder, Santoianni, Ciasullo, 2018);
- le azioni di pensiero e fisiche espresse anche attraverso le abilità sensomotorie (Dimmock, Banting, 2009).

La conoscenza, che si realizza attraverso l'implicito e l'esplicito, sembra potersi così connotare secondo tre attributi che la rendono: situata in alcuni contesti socioculturali e territoriali specifici; distribuita tra i vari membri di una comunità d'apprendimento, anche quando mediata da sistemi digitali; incarnata nella dimensione fisico-organica che la esprime.

Questo ci consente di pensare ai sistemi di formazione attraverso tre logiche principali: quella spaziale, quella sociale e quella corporea. Tutte e tre queste caratteristiche concorrono a strutturarsi sia come elementi fondativi del processo apprenditivo sia come realizzazione esecutiva degli stessi. In tal senso, un processo

educativo può dirsi significativo se è in grado di coinvolgere il soggetto sollecitandone la matrice adattiva sia nei contesti reali che in quelli virtuali, ancor più quando gli stessi diventano sfidanti e coinvolgenti così come potrebbe avvenire attraverso una mediazione reale/virtuale incentrata su processi metodologici *game-based*.

3. *Game-based teaching and assessment*

L'insegnante svolge – nella prospettiva del *Game-based teaching* – un ruolo di facilitatore del lavoro di gruppo, secondo una prospettiva di *cooperative learning*. Tuttavia, mantiene anche allo stesso tempo la prospettiva metacognitiva. Fornisce la spiegazione, gradualmente e l'apprendimento sociale. L'insegnante, infine, si forma e questa formazione avviene anche all'interno dei processi di ricerca (vedi esempio di Ricerca-Formazione - Asquini, 2018).

Quando parliamo di *Game-based assessment*, facciamo riferimento a: a) valutare *il* gioco, ovvero effettuare una valutazione sullo strumento che viene utilizzato; b) valutare *con* il gioco, ovvero utilizzare il gioco come momento di valutazione. Questo approccio, pertanto, segue la prospettiva della valutazione come momento di apprendimento, ovvero dove lo studente, valutando, impara.

Ciò comporta un ulteriore aspetto rilevante, ovvero che valutando con il gioco si producono feedback (es. Ciani et al., 2020) che provengono dall'uso del gioco stesso o dalle scelte strategiche degli altri giocatori. La valutazione, pertanto, proviene direttamente dal gioco e dalla strategia di gioco. Questo approccio consente un aumento della motivazione, data dalla modalità di valutazione senza voti numerici, ma dove si tratta casomai di misurazioni (Anolli, Mantovani, 2011).

Possiamo concludere esplicitando alcune linee guida di quanto sintetizzato sin qui:

- ampliare il lavoro sulle neuroscienze, anche per mezzo dell'utilizzo di giochi di diversa natura, che permettano ai soggetti di mettere in funzione le strategie acquisite e di impersonare l'agito, che è anche pensato;
- lavorare sui processi formativi che mettano in gioco aspetti reali/digitali/virtuali, al fine di sperimentare diverse forme di esperienza anche corporea e sensoriale;
- utilizzare la complessità di una dimensione ludica come processo di apprendimento nei contesti formali, non formali e informali e secondo una prospettiva *lifelong learning*;
- gestire l'approccio ludico, mediato dall'approccio anche neuroscientifico, come strumento di insegnamento e di valutazione, affinché tali processi non solo possano favorire gli aspetti motivazionali, ma anche permettano di limitare gli effetti "disturbanti" degli stessi processi.

Bibliografia

- Asquini G. (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Anolli L.M., Mantovani F. (2011). *Come funziona la nostra mente. Apprendimento, simulazione e Serious Games*. Bologna: Il Mulino.
- Bennett E.E. (2012). *A Four-Part Model of Informal Learning: Extending Schugurensky's Conceptual Model*. Adult Education Research Conference.
- Ciani A., Ferrari L., Vannini I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica: aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Ciasullo A. (2019). Brain Education Cognition. Il "ponte" tra educazione e neuroscienze. *Research Trends in Humanities - Education & Philosophy*, 6, 53-58.
- Dehaene S. (2020). *Imparare: Il talento del cervello, la sfida delle macchine*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dimmock J.A., Banting L.K. (2009). The influence of implicit cognitive processes on physical activity: how the theory of planned behaviour and self-determination theory can provide a platform for our understanding. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(1), 3-22.
- Frauenfelder E., Santoianni F. (Eds.). (2003). *Mind, Learning and Knowledge in Educational Contexts: Research Perspectives in Bioeducational Science*. Cambridge Scholars Publishing.
- Frauenfelder E., Santoianni F., Ciasullo A. (2018). Implicito bioeducativo. Emozioni e cognizione. *RELAAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(1), 42-51.
- Litman L., Reber A.S. (2005). *Implicit Cognition and Thought*. Cambridge University Press.
- Presti D.E. (2019). *Fondamenti di neuroscienze*. Bologna: Il Mulino.
- Santoianni F. (2020). Brain Based Education. La ricerca bioeducativa sperimentale. *RTH Res Trends Human*, 7, 28-33.
- Santoianni F., Ciasullo A. (2018). Adaptive design for educational hypermedia environments and bio-educational adaptive design for 3D virtual learning environments. *Research on Education and Media*, 10(1), 30-41.
- Weiss S.M., Reber A.S., Owen D.R. (2008). The locus of focus: The effect of switching from a preferred to a non-preferred focus of attention. *Journal of sports sciences*, 26(10), 1049-1057.
- Zizak D.M., Reber A.S. (2004). Implicit preferences: The role (s) of familiarity in the structural mere exposure effect. *Consciousness and Cognition*, 13(2), 336-362.

Autobiografia formativa e professioni educative. Un'indagine sulle credenze dei futuri docenti di scuola primaria¹

Valeria Tamborra

Ricercatrice - Università degli Studi di Bari
valeria.tamborra@uniba.it

Michele Baldassarre

Professore Ordinario - Università degli Studi di Bari
michele.baldassarre@uniba.it

1. Introduzione

Nel sistema formativo inteso nel suo complesso, il docente rappresenta la figura chiave cui viene socialmente attribuita la responsabilità del successo o insuccesso dei suoi principali stakeholders, gli studenti e, dunque, dell'intero sistema in sé (Derakhsham et al., 2020). La professione del docente, inoltre, si pratica in relazione: “il possesso di modelli di comportamento orientati a un'efficace gestione dei rapporti interpersonali rappresenta un'importante competenza che permette di affrontare adeguatamente le diverse situazioni che possono presentarsi in ambito scolastico” (Pedditzi, Nonnis, 2009, p. 82). La relazione educativa è il nucleo fondante di ogni azione formativa (Marashi, Assgar, 2019). Infine, una componente essenziale dell'azione educativa è la percezione di autoefficacia del docente accompagnata da credenze positive verso gli studenti e il sistema educativo nel suo complesso. Le credenze dei docenti hanno, infatti, un'influenza profonda sulle loro pratiche (Greenier et al., 2021).

Assieme, questi fattori connotano la professione docente come fortemente impattante sotto il profilo emotivo. Per queste ragioni i docenti risultano essere particolarmente vulnerabili al fenomeno del *burnout*. Maslach e Leiter (1997) definiscono il burnout come uno stato psicologico caratterizzato da una ridotta percezione di autoefficacia, esaurimento emotivo e depersonalizzazione. Gli autori, inoltre, richiamando il costrutto di *Work Engagement* (WE), definito da Schaufeli et al. (2002) come uno stato d'animo positivo legato al lavoro caratterizzato da

1 Sebbene gli autori abbiano condiviso l'intero impianto dell'articolo, si attribuisce a Michele Baldassarre la scrittura dei paragrafi “1. Introduzione” e “3. Conclusioni”; a Valeria Tamborra la scrittura dei paragrafi “2. Il laboratorio di autobiografia formativa” e “2.1. La professione docente percepita dai futuri maestri”.

dedizione e concentrazione, pongono i due concetti (quello di burnout e di WE) agli estremi opposti di un continuum all'interno del quale un docente si posiziona relativamente al suo livello di soddisfazione e coinvolgimento verso il proprio lavoro.

Queste premesse portano la ricerca pedagogica a codificare dispositivi che possano rappresentare un sostegno alla professionalità del docente. Il presente contributo avanza la proposta metodologica della ricognizione biografica quale strategia di *sense-making* volta a rintracciare e ricostruire la trama vitale del professionista della formazione richiamando la sua identità narrativa. La pratica autobiografica è un metodo ricognitivo che mira a identificare apicalità, attribuzioni cognitive e salienze relazionali (Baldassarre et al., 1999).

2. Il laboratorio di autobiografia formativa

Allo scopo di indagare l'influenza del metodo autobiografico sulle credenze legate alla professione docente, è stato somministrato un questionario a un gruppo di 183 studenti del secondo anno di Scienze della Formazione Primaria che hanno frequentato dieci ore di laboratorio di autobiografia formativa nell'ambito dell'insegnamento di Metodologia della ricerca educativa e didattica.

Il laboratorio è stato organizzato in cinque incontri da due ore:

- presentazione del metodo dell'autobiografia formativa e sue basi teoriche;
- attività laboratoriali di ricognizione autobiografica: il passato. Ricostruzione delle tappe fondamentali del proprio percorso formativo;
- attività laboratoriali di ricognizione autobiografica: i mentori. I "maestri" che hanno influenzato significativamente il proprio percorso di crescita;
- attività laboratoriali di ricognizione autobiografica: il futuro. Proiezione nel proprio futuro professionale;
- attività laboratoriali di chiusura: la rete. Sciogliere i nodi irrisolti nel proprio presente e costruire una rete sociale di supporto.

A conclusione delle attività è stato somministrato un questionario semi-strutturato composto da 24 domande elaborate allo scopo di indagare alcuni aspetti legati alla percezione della professione docente e la validità del metodo autobiografico. Di seguito sono riportate alcune risultanze emerse dall'analisi dei dati raccolti.

2.1 *La professione docente percepita dai futuri maestri*

In questa sede vengono presentati i risultati relativi a tre quesiti riferiti al modo in cui gli studenti percepiscono la professione del docente di Scuola Primaria e l'influenza che il percorso di autobiografia frequentato ha avuto su questa percezione.

I grafici presentati in Figura 1 e 2 mostrano le risposte ottenute in merito a come gli studenti immaginassero la professione dell'insegnante prima e dopo l'iscrizione al corso di laurea. Dai dati emerge che prima dell'iscrizione il 42% degli studenti riteneva l'insegnamento una professione complessa, il 20% come una professione semplice e il 17% come un lavoro sicuro. Questa configurazione è cambiata dopo l'iscrizione, convergendo nella percezione dell'insegnamento come una professione complessa per il 94% degli studenti.

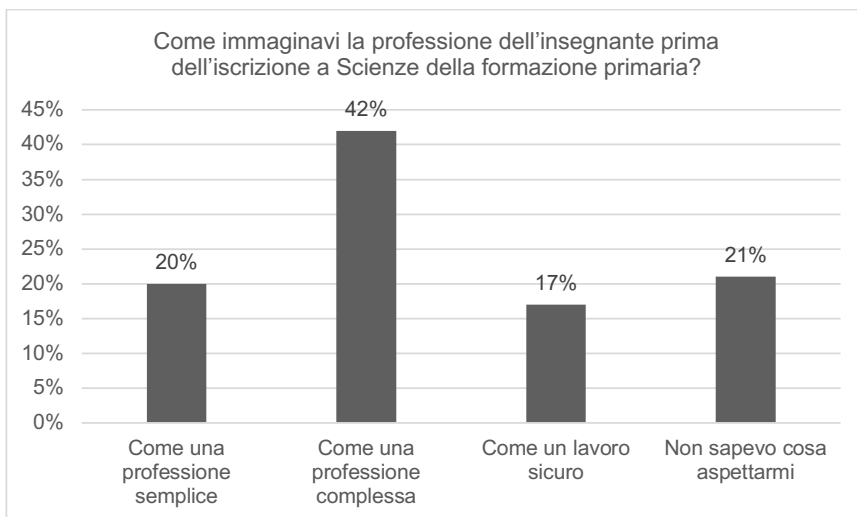


Fig. 1: Percezione della professione prima dell'iscrizione al corso di laurea

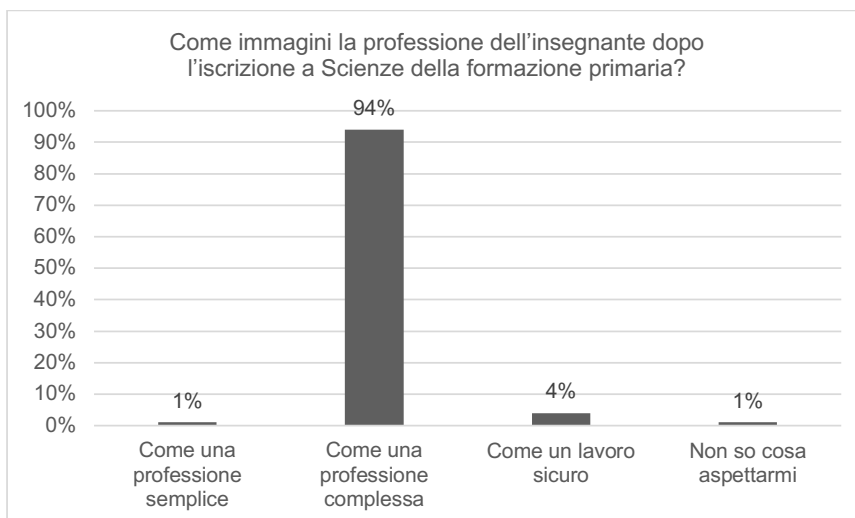


Fig. 2: Percezione della professione dopo l'iscrizione al corso di laurea

In merito all'influenza che il percorso di autobiografia ha avuto sulla percezione della professione, la Tabella 1 riassume le risposte aperte fornite dagli studenti.

<i>In che modo l'attività laboratoriale ha cambiato il tuo modo di considerare la professione docente?</i> <i>Categorie risposte</i>	Fr.	%
Mi ha fatto capire quanto in questa professione siano importanti le emozioni e l'autoriflessione	69	38%
Sono diventata più consapevole su cosa vuol dire essere docente e sul tipo di insegnante che voglio diventare	60	33%
Mi ha permesso di capire che la relazione con gli alunni non si determina esclusivamente nell'azione dell'insegnamento ma soprattutto nel prendersi cura nell'instaurare un rapporto basato sulla fiducia, l'umanità, l'ascolto e l'accoglienza	41	22%
Mi ha permesso di capire quanto sia importante la relazione con i colleghi che va vissuta nei termini di fiducia, ascolto e condivisione	34	18%
Mi ha fatto capire che per essere un buon insegnante bisogna prima di tutto avere cura di sé stessi	27	15%
Non ha cambiato il mio modo di considerare la professione	26	14%
Sono più convinta e sicura di voler essere un'insegnante	14	7%
Mi ha permesso di capire che gli insegnanti hanno bisogno di raccontarsi	11	6%

Tab. 1: Categorizzazione delle risposte fornite dagli studenti al quesito

Come è possibile osservare, il 38% degli studenti ha riferito che il percorso frequentato ha consentito di sviluppare maggiore consapevolezza sull'importante ruolo giocato dalle emozioni nelle professioni educative, il 33% ha riferito di aver acquisito maggiore consapevolezza sul tipo di professionista che vuole diventare, il 40% ha riportato di essere diventato più consapevole dell'importanza di instaurare relazioni umane connotate da fiducia e ascolto sia con gli alunni che con i colleghi; infine, il 15% ha riferito di aver compreso l'importanza per il docente di curare il proprio benessere personale.

3. Conclusioni

Le professioni educative sono profondamente influenzate da una dimensione personale, esperienziale ed emotiva. Il dispositivo metodologico dell'autobiografia formativa crea uno spazio e un tempo per attivare la dimensione della riflessività del professionista della formazione. Riconoscendo la complessità del sistema e dei processi formativi, risulta infatti necessario ricorrere a tale esperienza ricostruttiva e al tempo stesso generatrice di adultità: l'identità si consolida a partire dal rag-

giungimento di una consapevolezza della propria storia vissuta attraverso una riflessione autobiografica (Cambi, 2002).

Nella prospettiva del *lifelong learning*, la storia formativa del professionista della formazione si delinea in maniera ciclica e continua, generando in esso il bisogno di ricorrere a strumenti che permettano di custodire il significato della propria memoria formativa e personale.

L'autobiografia formativa si esplica in attività di scrittura e racconto orale volte a ripercorrere le dinamiche evolutive e formative della propria storia per coglierne il significato e la ricaduta professionale. Ricostruendo il proprio passato formativo, il docente comprende e accetta il presente per riprogettare il proprio futuro professionale. Le narrazioni di sé costituiscono, infatti, un potente strumento formativo per costruire identità e appartenenza, provocando un impatto autentico sull'agire professionale (Mannese, Ricciardi, 2016). Nell'ambito della sperimentazione condotta, che ha coinvolto 183 futuri docenti in un laboratorio di autobiografia formativa, gli studenti hanno dichiarato di considerare l'autobiografia formativa un valido strumento a supporto della professionalità docente. A seguito dell'esperienza vissuta, peraltro, emerge come il laboratorio abbia cambiato la percezione negli studenti della professione docente per il 79% di essi, portando alla luce il valore dell'intreccio delle dimensioni temporali nella propria storia formativa e professionale.

Quanto sperimentato con gli studenti rappresenta la base di una successiva fase della ricerca in cui il metodo sarà sperimentato con i docenti in servizio, con il fine di mettere in luce l'impronta biografica dell'itinerario educativo sullo sviluppo e sullo stato professionale e studiare l'efficacia del dispositivo di autobiografia formativa a sostegno della professionalità docente.

Bibliografia

- Baldassarre V.A., Di Gregorio L. (1999). *La vita come paradigma. L'autobiografia come strategia di Ricerca-Form-Azione*. Bari: Edizioni dal Sud.
- Cambi F. (2022). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Derakhshan A., Coombe C., Zhaleh K., Tabatabaieian M. (2020). Examining the roles of continuing professional development needs and views of research in English language teachers' success. *The Electronic Journal for English as a Second Language (TESL-EJ)*, 24 (3).
- Greenier, V., Derakhshan A., Fathi J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: A case of British and Iranian English language teachers. *System*, 97.
- Mannese E., Ricciardi, M. (2016). Per una pedagogia dell'Ascolto: raccontare per conoscersi. *MeTis*, VI(I).
- Marashi H., Assgar F. (2019). EFL teachers' effective classroom management and learners' anxiety and learning strategies. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7 (2), 65-82.

- Maslach C., Leiter M.P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pedditzi M.L., Nonnis M. (2009). Competenze relazionali e burnout dei docenti: alcuni risultati di ricerca. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, XXI (1), 81-87.
- Schaufeli W.B., Bakker A.B., Salanova M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (4), 701-716.

Fare ricerca e azione con gli insegnanti. Scuola e università come comunità in ricerca¹

Beate Weyland

Professoressa Associata - Libera Università di Bolzano
beate.weyland@unibz.it

Andrea Zini

Ricercatore - Libera Università di Bolzano
andrea.zini@unibz.it

1. Fare ricerca con la scuola fra spazi e didattiche

Cesare Scurati in *Pedagogia della Scuola*, un libro che ha appena compiuto 25 anni e che non smette di essere un punto di riferimento per chi si occupa dei processi trasformativi del sistema scuola, scrive: “La scuola è una comunità educante in ricerca che non rinuncia all’educazione ai valori (etica della giustizia, altruismo, diligenza, rispetto della dignità dell’uomo e fonti ultime della moralità)” (Scurati, 1997, p. 192). I processi trasformativi sono connaturati ai contesti educativi: si coltiva il potenziale umano e questo impegno attualmente si presenta come altamente complesso e dinamico.

Con questo contributo intendiamo presentare alcune riflessioni metodologiche intorno a un percorso di accompagnamento allo “sviluppo della scuola” (Schratz, Steiner Löffler, 1999) che si occupa di definire le trame di possibili trasformazioni legate a questioni riferite all’etica, ai valori, al bene comune della scuola. Inscenare il fatto educativo, infatti, consiste fondamentalmente in un lavoro di comprensione e quindi di creazione delle condizioni perché la triangolazione tra insegnante, allievo e conoscenza dia spazio al contesto, al vasto mondo che contiene tutto il sapere esperienziale, cognitivo, relazionale.

Partendo dall’immagine di docente professionista come individuo che possiede un “bagaglio eterogeneo di orientamenti, modi di porsi, strumenti concettuali, a cui si correlano più specifiche procedure, formati o strategie di intervento, che si sono messi in luce attraverso molteplici esperienze” (Calvani, 2000, p. 125), l’obiettivo è quello di supportare la professione docente in un processo di implementazione-modifica di modelli stereotipati e sviluppo di nuove competenze. Questa prospettiva implica di pensare al docente come a un “professionista che cresce in professionalità attraverso una riflessione più ampia e organizzata sul proprio lavoro e sul contesto in cui la sua azione si inserisce” (Felisatti, Mazzucco, 2013, p. 56) e che, come afferma Luigina Mortari, sviluppa le abilità e le compe-

1 Beate Weyland è autrice del primo paragrafo, Andrea Zini è autore del secondo.

tenze necessarie per “fare del proprio agire l’oggetto di una indagine rigorosa e di una riflessività continua, ossia [...] fare ricerca per costruire valide teorie della pratica educativa” (Mortari, 2011, p. 19).

A partire da un percorso di ricerca avviato nel 2012 presso la Libera Università di Bolzano sulla relazione tra pedagogia e architettura nel processo di progettazione degli edifici scolastici (Weyland, Attia, 2015; Weyland et al., 2019; Weyland, 2021; Weyland, Falanga, 2022), oggi interpretato dal laboratorio interdisciplinare EDEN, *Educational Environments with Nature*, tra il 2016 e il 2018 è nata una attività di supporto consultivo alle scuole che coniugava il bisogno di qualificare gli spazi fisici della scuola con la necessità di aggiornare le pratiche didattiche e di sviluppare l’organizzazione scolastica.

Da queste esperienze è sorta l’idea di veicolare tramite l’università proposte di accompagnamento allo sviluppo della scuola attraverso percorsi di ricerca-formazione (Asquini, 2018) sul processo di progettazione insieme pedagogico-didattica e architettonica degli ambienti in cui inscenare la relazione educativa, al quale partecipano professionisti dell’istruzione, della ricerca educativa, dell’architettura e del design, dell’amministrazione locale. Tra il 2019 e il 2022 ben 24 comunità scolastiche hanno stretto convenzioni di ricerca-formazione con l’università, circa 8 si trovano in Trentino Alto Adige, mentre le altre sono distribuite sul territorio tra Torino, Melfi, Bergamo e Modena, Tortoreto e Cornaredo, Verona e Milano.

In questi processi sono gli enti scolastici stessi a diventare committenti di ricerca e a porre i docenti nel ruolo di co-ricercatori sul campo, al fine di superare il noto divario che sussiste tra gli esiti della ricerca accademica e la loro incidenza in contesti scolastici-istituzionali (Scurati, Zanniello, 1993; Vannini, 2018). Come ricorda Paolo Calidoni (2021), è proprio Scurati che valorizza questa tipologia di ricerca per la sua estensione e flessibilità metodologica e per la capacità di incidere sugli aspetti motivazionali (i perché della ricerca) e relazionali (i rapporti, le comunicazioni, la diffusione dei risultati).

Il successo di questi interventi ha consentito la nascita del laboratorio interdisciplinare EDENLAB, che accoglie le richieste di supporto per l’innovazione insieme spaziale e didattica della scuola, ma che si pone anche l’obiettivo di elaborare gli opportuni strumenti metodologici e di ricerca che permettano di monitorare i processi per trarne dati utili anche alla comunità accademica.

Oltre a sensibilizzare i docenti su quella che Luigina Mortari (2007) definisce “postura del ricercatore” nella sua pratica quotidiana, lo sforzo che si sta mettendo a punto è infatti quello di elaborare un programma di ricerca che faccia convergere i dati raccolti dalle diverse collaborazioni sui tre momenti che Elisabetta Nigris (2018) descrive come centrali: co-situare la ricerca, ossia individuare un obiettivo comune e rilevante per tutti i soggetti coinvolti; individuare il disegno, che deve essere concordato, in base all’*expertise* di ciascuno, sia dai docenti, che forniscono i dati, sia dai ricercatori, che assumono la responsabilità delle metodologie e degli strumenti di ricerca; discutere e co-costruire l’analisi e la sintesi dei dati, al fine di stabilire l’efficacia delle azioni di cambiamento intraprese.

2. Appunti metodologici

La definizione di un tale programma richiede di affrontare questioni metodologiche che accomunano quanti, all'interno della comunità scientifica, sono impegnati a promuovere l'efficacia dei progetti condotti secondo approcci alla ricerca empirica che prevedono forme di interazione tra ricercatori e pratici orientate "alla trasformazione dell'agire educativo, e alla promozione della riflessività dell'insegnante" (Cardarello, 2018, p. 49), ovvero a verificare che essi producano, da un lato, innovazioni congruenti con i problemi posti all'origine del processo e, dall'altro, "presso gli attori gli auspicati cambiamenti significativi" (Nigris, Cardarello, Losito, Vannini, 2020, p. 232), nonché "dati di ricerca rilevanti in assoluto (cioè non limitatamente a un gruppo di insegnanti che la praticano), e funzionali al progresso della conoscenza" (ivi, p. 230) sui temi oggetto di ricerca condivisa. Questo richiede, in primo luogo, che il processo di generazione del cambiamento sia messo a fuoco e che si costruisca un modello per la classificazione dei risultati apprezzabili nella molteplicità dei progetti e in un arco temporale che si estenda anche oltre la durata dell'intervento.

I progetti di cui ci occupiamo in questa sede hanno seguito alcuni passaggi fondamentali (per una descrizione dettagliata si veda Weyland, Falanga, 2022, pp. 167-173). Alle prime fasi di sensibilizzazione, ascolto (raccolta di informazioni sullo status quo, i bisogni e i propositi) e visite sul campo ad altre scuole, seguono fasi in cui l'attivazione degli attori coinvolti prende la forma di workshop generativi, in cui in primo luogo viene sviluppata l'idea degli spazi più significativi per ogni gruppo di interessati (insegnanti; cittadini, genitori e amministratori; bambini e ragazzi) secondo un metodo ispirato al "pattern language" dell'architetto e teorico della progettazione Christopher Alexander (1977), per poi procedere alla modellizzazione, ovvero alla realizzazione di un artefatto capace di descrivere le qualità della scuola secondo il punto di vista di ciascun gruppo. Questo percorso conduce alla redazione di schemi funzionali degli spazi e del *concetto pedagogico*, un documento "a partire dal quale si stabiliscono sia le azioni riguardanti gli interventi architettonici o di arredo, sia i progetti di sperimentazione", fase conclusiva del percorso, finalizzati "a mettere alla prova le proposte formulate e a verificare la possibilità di implementare nuove metodologie didattiche, nuove organizzazioni dell'orario, nuovi usi degli spazi" (ivi, p. 170) in modo controllato con uso di strumenti di monitoraggio e di documentazione. L'impegno attuale del gruppo di ricerca consiste nel mettere a punto un modello per la classificazione dei risultati fondato su categorie condivise nella ricerca, ovvero comparabili, in grado di descriverne in modo esaustivo le principali dimensioni che attengono all'ambiente fisico della scuola (con riferimento a indicatori di qualità progettuale, educativa-didattica, funzionale, estetica, percettiva e simbolica), alle risorse personali degli attori (in primo luogo lo sviluppo e la pratica professionale degli insegnanti) e all'ambiente sociale (il cambiamento organizzativo e l'interazione con altri gruppi interessati).

Bibliografia

- Alexander C., Ishikawa S., Murray S. (1977). *A Pattern Language. Towns. Buildings. Construction*. New York: Oxford University Press.
- Asquini G (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Calidoni P. (2021). Al servizio della formazione continua. In P. Calidoni, D. Felini, A. Bobbio (Eds.), *Cesare Scurati. Sguardi sull'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Cardarello R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42-51). Milano: FrancoAngeli.
- Nigris E. (2018). L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione? In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 27-40). Milano: FrancoAngeli.
- Nigris E., Cardarello R., Losito B., Vannini I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), 225-237.
- Schratz M., Steiner-Löffler U. (1999). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz-Verlag. (Trad. it. *La Scuola che apprende. Strutture e processi di sviluppo formativo*, 2001, Brescia, La Scuola).
- Scurati C., Zanniello G. (Eds.). (1993). *La Ricerca Azione. Contributi per lo sviluppo educativo*. Napoli: Tecnodid.
- Vannini I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-24). Milano: FrancoAngeli.
- Weyland B., Attia S. (2015). *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*. Milano: Guerini.
- Weyland B., Falanga M. (2022). *Didattica della scuola: spazi e tempi per una comunità in ricerca*. Milano: Guerini.
- Weyland B., Stadler-Altman U., Galletti A., Prey K. (2019). *Scuole in movimento tra pedagogia, architettura e design*. Milano: FrancoAngeli.
- Weyland B. (2021). Per un'architettura pedagogica. In P. Calidoni, D. Felini, A. Bobbio (Eds.), *Cesare Scurati. Sguardi sull'educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Siped