

PERSONAE

SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

OPEN ACCESS JOURNAL

ANNO II
N. 2 - 2023



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI BARI
ALDO MORO

Sezione Miscellanea
2 - 2023

Rivista promossa dal Dipartimento di
Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione
dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" Area
Scientifico Disciplinare 11/D1 11/D2 ANVUR

Codice ISSN 2974-9050 (on line)

Codice ISBN 978-88-98-56064-6

Open Access Journal double peer reviewed. Rivista scientifica classificata nei campi disciplinari scientifici “11/D1” e “11/D2” (Pedagogia generale e sociale, Storia della pedagogia; Didattica, Pedagogia Speciale e Pedagogia sperimentale) a cura dell’Agenzia Nazionale di Valutazione dei Sistemi Universitari e della Ricerca (ANVUR).

Personae. Scenari e prospettive pedagogiche adotta la revisione paritaria in doppio cieco per garantire la qualità dei propri articoli pubblicati.

La rivista si impegna a pratiche di ricerca eque e al pieno rispetto degli standard europei per la ricerca e l’etica della pubblicazione. Per ulteriori informazioni, consultare la dichiarazione etica.

La rivista è promossa dal Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell’Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

DIREZIONE SCIENTIFICA: Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Rossini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Loredana Perla (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Michele Baldassarre (Università degli Studi di Bari Aldo Moro).

DIRETTORE RESPONSABILE: Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)

COMITATO REDAZIONALE: Antonia Rubini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Alessia Scarinci (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Gabriella Falcicchio (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Stefania Massaro (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Tamborra (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Ilenia Amati (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro).

COMITATO SCIENTIFICO: Viviana Vinci (Università Mediterranea di Reggio Calabria), Laura Sara Agrati (Università degli Studi di Bergamo), Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Ilenia Amati (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Michele Baldassarre (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Michele Corriero (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Rosa Gallelli (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Vittoria Bosna (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Rossini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Alberto Fornasari (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Antonia Rubini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Alessia Scarinci (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Gabriella Falcicchio (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Stefania Massaro (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Tamborra (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Franca Pesare (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Antonio Ascione (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Maria Vinciguerra (Università degli Studi di Palermo), Alessandro Vaccarelli (Università degli Studi dell’Aquila), Clara Maria Silva (Università degli Studi di Firenze), Stefano Salmeri (Università degli Studi Enna Kore), Emiliana Mannese (Università degli Studi di

Salerno), Maria Grazia Lombardi (Università degli Studi di Salerno), Luca Odi (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo), Enrico Bocciolesi (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo), Marco Ius (Università degli Studi di Trieste), Francesca Oggioni (Università degli Studi Milano Bicocca), Caterina Sindoni (Università degli Studi di Messina), Andrea Galimberti (Università degli Studi Milano Bicocca), Tiziana Iaquina (Università Magna Grecia di Catanzaro), Marcello Tempesta (Università del Salento), Massimiliano Costa (Università Ca' Foscari di Venezia), Livia Cadei (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano), Alessandra Priore (Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria), Massimiliano Stramaglia (Università degli Studi di Macerata), Sandra Chistolini (Università degli Studi Roma Tre), Anna Dipace (Università degli Studi di Foggia), Antonella Lotti (Università degli Studi di Modena Reggio-Emilia), Cinzia Angelini (Università degli Studi Roma Tre), Filippo Bruni (Università degli Studi del Molise), Luca Agostinetto (Università degli Studi di Padova), Rita Minello (Università degli Studi Niccolò Cusano), Roberto Trincherò (Università degli Studi di Torino), Brunella Serpe (Università della Calabria), Anna Colaci (Università del Salento), Loredana Perla (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Dario De Salvo (Università degli Studi di Messina), Davide Di Palma (Università degli Studi di Napoli Parthenope), Orlando De Pietro (Università della Calabria), Giuseppina D'Addelfio (Università degli Studi di Palermo), Barbara De Serio (Università degli Studi di Foggia), Stefano Oliviero (Università degli Studi di Firenze), Maja Maksimovic (University of Belgrade, Serbia), Sofia Margarida Correia Gonçalves (Polytechnic Institute of Coimbra, Portogallo), Marco Franco do Amaral (Federal Institute of Triangle of Minas Gerais, Brasile), Cristina C. Vieira (University of Coimbra, Portogallo), Emilio Lucio-Villegas Ramos (University of Sevilla, Spagna), Barbara Merrill (University of Warwick, Regno Unito), Antonio Fragoso (University of Algarve, Portogallo), Rob Evans (University of Leeds, Regno Unito), Fergal Finnegan (University of Maynooth, Irlanda), Sandra Valadas (University of Porto, Portogallo), José Pedro Amorim (University of Porto, Portogallo), Pablo Alvarez Dominguez (University of Sevilla, Spagna), Juanjo Mena (Universidad de Salamanca, Spagna), Muriel Frisch (Université de Reims Champagne-Ardenne, Francia), Mercedes Lopez Aguado (Universidad de Leon, Spagna), Juan Pedro Martinez Ramon (Universidad de Murcia, Spagna), Matthias Ehrhardt (Universität Würzburg, Germania), Gladys Merma Molina (Universidad de Alicante, Spagna), Francisco Javier Ramos Pardo (Universidad de Castilla-La Mancha, Spagna), Giancarlo Gola (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera), Joanna Ostrouch-Kaminska (University of Warmia and Mazury, in Olzstyn, Polonia), Andrea Allione (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera), Davide Antognazza (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera).

Convivenza digitale, villaggi globali e istinti tribali. Per un'educazione alla cittadinanza nella contemporaneità Digital coexistence, global villages and tribal instincts. For an education to citizenship in the contemporary world

Angela Arsena*

*Università Telematica Pegaso, Italy, angela.arsena@unipegaso.it

ABSTRACT

La società della Rete è nota come villaggio globale da una celebre espressione, invero datata ma estremamente attuale, che sta ad indicare la perenne connessione tra il vicino e il lontano. L'articolo, dopo aver interrogato le istanze critiche dell'antropologia, discute sulle caratteristiche relazionali che caratterizzano la convivenza nelle *more* del villaggio globale. Infine, l'articolo indaga la questione educativa che si spalanca nelle dinamiche della socialità e relazionalità in Rete allo scopo di analizzare le dinamiche del cyberbullismo che sono manifestazione plastica di una convivenza digitale che stenta a dirsi democratica e pacifica.

ABSTRACT

The networked society is known as a global village from a famous expression, indeed dated but extremely current, which indicates the perennial connection between the near and the far. This article, after having questioned the critical instances of the anthropology, discusses the relational characteristics that characterize coexistence in the midst of the global village. Finally, the article investigates the educational question that opens up in the dynamics of sociality and of relationality on the Internet with the aim of analyzing the dynamics of cyberbullying which are a plastic manifestation of a digital coexistence struggling to call itself democratic and peaceful.

KEYWORDS contemporaneity - social networks - democracy - global village

PAROLE CHIAVE contemporaneità - social networks – democrazia – villaggio globale

INTRODUZIONE

Una delle espressioni più note, convincenti e longeve che descrivono ancora oggi la società della rete è quella coniata negli Anni Sessanta da Marshall McLuhan (1966) in *Understanding Media*: il sociologo canadese, con una lungimiranza quasi profetica, definiva la «società elettrica», che allora era ai suoi primi, robusti, sonori vagiti, come un «villaggio globale».

Non è stato difficile adattare e mutuare questa felice ed efficace espressione all'attuale società del Web che di lì a qualche decennio si sarebbe presentata come la naturale evoluzione di quell'era caratterizzata dall'elettricità che McLuhan già analizzava, presagendone le sorti future, e sottolineandone non tanto e non solo le contraddizioni,

quanto le novità semantiche, ermeneutiche, cognitive nonché comunicative che essa avrebbe sviluppato (dalla nota coincidenza tra «medium e messaggio» all'altrettanto nota, e indubitabile considerazione dell'artefatto tecnico-elettronico come «prolungamento, appendice del corpo umano», che avrebbe accompagnato, sostenuto, e anche confortato, ogni gesto, ogni azione dell'uomo).

La letteratura scientifica, riconducibile anche e soprattutto agli ambiti della filosofia, della sociologia, della psicologia, della pedagogia nonché delle teorie della comunicazione, si è a lungo soffermata sulla metafora di villaggio globale, analizzato di volta in volta nelle sue forme a-individuali e collettive o nelle sue forme stranianti e portatrici di nuovo isolamento e nuova solitudine, nelle sue dinamiche comunicative ed educative, nelle sue conseguenze sociali e di natura politica, entusiasmandosi soprattutto per l'attributo 'globale', inteso come l'inequivocabile palesarsi di una società dell'intero, inclusiva, a tratti fagocitante che, criticata o apprezzata, si è in ogni caso imposta come un dato di fatto. Ma se l'aggettivo “globale” è stato oggetto di studio, ci si è dimenticati, talvolta, del sostantivo “villaggio”.

1. LA VIOLENZA TRIBALE DEL VILLAGGIO

McLuhan non parla di città globale ma di villaggio globale: occorre allora chiedersi cosa significhi villaggio e cosa esso abbia rappresentato nell'evoluzione sociale, antropologica dell'umanità.

Si potrebbe sostenere, con discreta attendibilità, che la prima forma stabile di insediamento umano, immediatamente successiva al nomadismo preistorico, sia stata il villaggi al quale si ricondurranno le prime forme umane di comunità che, all'inizio matriarcali e successivamente patriarcali, prendevano il nome di tribù o clan e ove si sperimentavano i modi di una primitiva convivenza sociale.

Le caratteristiche fondamentali del villaggio sono state ricostruite soprattutto dall'antropologia culturale e sociale che ha proceduto sia attraverso il metodo dell'analisi comparativa, cogliendo analogie con le superstiti forme di villaggio in remote realtà australi o africane, sia attraverso l'analisi di reperti riconducibili a queste prime forme di insediamento dell'umano.

In ogni caso i molteplici tratti caratteristici sono riassumibili in quadro d'insieme abbastanza certo che ci dice come il villaggio sia stata una realtà sociale ancestrale, chiusa, sostanzialmente autoritaria per la presenza di figure stereotipate di riferimento come lo sciamano, popolata da totem intoccabili, fondata su un pensiero magico-rituale, attraversata da una cultura orale e mitica, fortemente condizionata dalla presenza del gruppo che monitorava costantemente la vita dell'individuo all'interno della comunità e soprattutto caratterizzata da forme di convivenza tribale.

L'esistenza del soggetto all'interno in questa comunità chiusa si svolgeva all'interno di una continua dinamica corale, animata dal *consensus* sociale che scandiva e determinava la vita dell'individuo all'interno della società: un'incessante ed ininterrotta esposizione e spettacolarizzazione dell'esistenza era una caratteristica del villaggio tribale. Il gruppo assisteva ed interveniva prepotentemente in ogni aspetto e in ogni momento del percorso

soggettivo, soprattutto nelle occasioni private, come la prossimità della morte o della malattia.

«Curando il suo malato, lo sciamano offre al suo uditorio uno spettacolo», spiegava Claude Lévi-Strauss (1963, p. 120) e senza questo “spettacolo” non poteva aver luogo alcuna salvezza individuale e collettiva, alcuna possibilità di consapevolezza di avvenuta guarigione.

In altri termini, senza spettacolarizzazione e senza la perpetua esposizione, non poteva aver luogo alcuna possibilità di esistenza.

Il tribalismo e il primitivismo del villaggio, ancora privo di forme di diritto ampie, generali ed astratte (in un certo senso laiche), si manifestava in atteggiamenti riconducibili ad alcuni archetipi fondamentali dell'umano, primo tra tutti la ricerca e la persecuzione del capro espiatorio: questi era nient'altro che un membro della comunità ritenuto responsabile o causa efficiente dei mali e delle calamità che potevano abbattersi sul villaggio. Per questo, una volta additato dalla comunità come contenitore e incubatore dei malefici, delle paure ancestrali, dei dolori e delle malattie della collettività, veniva da quest'ultima inseguito, allontanato, spesso soppresso ed eliminato. È sempre Lévi-Strauss (1963, p. 189) a spiegare questa dinamica: «da un certo momento in poi, la comunità si ritrae: tutti si allontanano dal maledetto, si comportano nei suoi confronti come se fosse, non solo già morto, ma fonte di pericolo per quelli che lo circondano; in ogni occasione e con tutti i suoi comportamenti, il corpo sociale suggerisce la morte alla sventurata vittima, che non pretende più di fuggire a quel che considera il suo ineluttabile destino [...] Dapprima brutalmente reciso da tutti i suoi legami familiari e sociali, ed escluso da tutte le funzioni e attività attraverso cui l'individuo acquista coscienza di se stesso [...] lo stragato cede all'azione combinata del terrore intenso che prova».

In altri termini, l'integrità fisica non resiste, anzi soccombe, alla dissoluzione della personalità sociale e all'isolamento: la privazione del riconoscimento sociale diventa fredda anticamera della privazione della vita e un individuo oggetto di un maleficio è intimamente persuaso, dalle più solenni tradizioni del suo gruppo, di essere condannato proprio perché i parenti, gli amici e l'intera rete relazionale condividono tale certezza: «i persecutori finiscono sempre per convincersi che un piccolo numero di individui, persino uno solo, possa rendersi estremamente nocivo all'intera società, malgrado la sua debolezza relativa. È l'accusa stereotipata che legittima e facilita questa credenza giocando, con ogni evidenza, un ruolo mediatore» (Girard, 1972).

La violenza collettiva che si riversava e veniva incanalata nel sacrificio rituale della vittima prescelta rappresentava, nelle claustrofobiche dinamiche di gruppo, una forma di catarsi simbolica fondamentale per la stabilità emotiva e sociale del villaggio, per il controllo e il mantenimento dei ruoli, persino per una prima, rudimentale, elaborazione di un pensiero religioso che affonda le proprie radici in una primitiva e mitica indifferenziazione del sacro, che solo successivamente circoscriverà la sfera della divinità, elaborando la dicotomia con il mondo.

Intanto però, lo stereotipo della persecuzione, ha cementificato ed ha caratterizzato la nascita e l'esistenza delle prime realtà tribali, tanto da permettere a René Girard di dire che la violenza è il sacro, mostrando, almeno nella sua accezione arcaica, una vera e propria equivalenza tra i due termini.

2. DETRIBALIZZARE IL VILLAGGIO

Questa equivalenza fungeva da mediatore, da ponte tra la piccolezza relativa della vittima prescelta (rinchiusa in un isolamento che diventa paradossalmente sintomo di colpa) e l'enormità del corpo sociale che, turbato da eventi che non riesce a controllare o spiegare (un'epidemia, una carestia, un'eclissi), si rasserenava e si placava solo nel momento in cui poteva esercitare violenza contro una vittima prescelta e selezionata proprio per la sua debolezza, per l'incapacità di restituire il colpo: nelle dinamiche della persecuzione tribale e sacrale la violenza deve rimanere invendicata.

Solo così, da questo linciaggio perfetto, che distruggeva la vittima espiatoria, «gli uomini crederanno di sbarazzarsi del loro male, ed effettivamente se ne sbarazzeranno, perché non ci sarà più fra di loro violenza fascinatrice» (Girard, 1972).

In una società tribale e chiusa come quella del villaggio non avrebbe mai potuto instaurarsi una dinamica sociale riconducibile ad una qualsivoglia forma democratica o egualitaria di convivenza perché le rivalità e le spinte autoritarie della tribù impedivano una, seppur primitiva, forma di condivisione tra pari.

Perché si instaurino questi primi, rudimentali schemi di convivenza avulsa dal tribalismo della società chiusa, occorre che, nell'evoluzione storico-geografica dell'uomo, si eliminino i confini angusti del villaggio, avventurandosi fuori da esso, e si instaurino forme diverse di rapporti economici: il commercio e la nascita delle prime forme di mercato porteranno gli uomini ad intraprendere non una nuova forma di nomadismo fisico (che rimane espressione del primitivo) bensì un'inedita forma di nomadismo concettuale. Lo scambio, la relazione e il confronto di natura economica porterà ad un fertile scambio etico, sociale e culturale che avrà come esito la nascita di forme di realtà stanziali umane più ampie. Esse, sebbene fortificate e circoscritte, assumeranno il volto di città ovvero di *polis*.

La caratteristica socio culturale della *polis* è riconducibile non a caso a quella che Karl Popper (1945) chiama la «detrribalizzazione», ovvero la fuoriuscita da dinamiche socio-culturali tribali e l'ingresso in dinamiche socio-culturali aperte o quantomeno disponibili all'apertura e allo scambio.

In esse prende luogo e forma la prima espressione di governo democratico che Pericle definiva infatti, tra le altre cose, come una realtà di convivenza responsabile e a tratti libertaria dove ciascuno «è libero di vivere senza costrizioni, senza sentirsi oppresso (infastidito) dal gruppo». Prendendo come paradigma politico proprio la *polis* ateniese dal VII al V secolo a.C., Popper osserva come questo processo sia stato lento e sia stato caratterizzato da tappe scandite da crisi e progressivi sviluppi.

Il passaggio dalla «tribalizzazione sociale alla detrribalizzazione» appare, infatti, in alcuni momenti storici, sofferto e drammatico, come un inevitabile travaglio dal quale tuttavia nasce la prima forma di convivenza civile, a-tribale e democratica: questo passaggio si manifesta con il bisogno, da parte della comunità umana, di dotarsi, come primo strumento politico moderno, di leggi non tanto e non solo certe e scritte ma soprattutto valide erga omnes e sottratte al potere religioso, ovvero leggi di Stato diverse dalle leggi del diritto degli Dei o della famiglia o del clan o della tribù più prepotente o più numerosa. Il passaggio dalla tribù alla *polis* contemporanea e democratica è segnato anche da un'altra grande conquista culturale: il riconoscimento della vulnerabilità e della fragilità

umana come spazio vitale per costruire la pace e per disinnescare il conflitto (Lopez, 2022).

3. VILLAGGIO GLOBALE, VILLAGGIO TRIBALE

Ora, assumendo momentaneamente come valida la relazione tra villaggio e condizione tribale, andando oltre le intenzioni di McLuhan e prendendo alla lettera il sostantivo villaggio per porre l'accento critico sul significato antropologico, culturale e sociale del termine, si può forse trovare una chiave di interpretazione per la nostra contemporaneità digitale.

Ad esempio si può partire dall'ipotesi villaggio globale/villaggio tribale per spiegare questa nuova, inaspettata riproposizione di un tribalismo e un primitivismo che si evince dal ricorso, pressoché quotidiano, ad un glossario e ad una terminologia dalle antiche origini tribali come i discorsi d'odio che altro non sono che parole trasformate in clave e pietre che vengono lanciate nelle dinamiche di un "linciaggio" che, ancorché mediatico e informatico, richiama l'esperienza del sacrificio rituale del capro espiatorio, intorno al quale si manifestano e si consumano forme di isteria e di violenza collettiva e cieca, soprattutto in quelle realtà della Rete che, per una strana forma di sineddoche (la parte per il tutto) consideriamo ormai, erroneamente e pigramente, la totalità della Rete, ovvero le realtà social.

Se il Web, in molti dei suoi modi di essere e di realizzare connessioni di tipo sociale (social connections), è diventato il contenitore di un linguaggio disarticolato che fa ricorso a nuove forme di geroglifici emotivi tipici di una civiltà pre-alfabetica (emoticons) o fa ricorso a quella che Calvino avrebbe chiamato un'antilingua; se stimola il ritorno ad un pensiero non pienamente elaborato bensì vuoto e ripetitivo nella sua fretolosità; se nel cyber spazio assistiamo impotenti al dilagare di nuove forme di violenza sui minori che chiamiamo cyber-bullismo; se il Web diventa privazione (a volte persino ostentata e ricercata in prima persona) di ogni privato, di ogni intimità e di ogni pudore, riproponendo dunque le stesse dinamiche di un totalitarismo che governa non solo la sfera sociale e pubblica ma si infiltra anche e soprattutto in quella personale e se infine, come scrive il padre del browser Tim Berners-Lee (2010) «nell'era del social network la rete (che doveva essere l'equivalente del mercanti che si connettono tra i vari villaggi) diventa sempre più villaggio singolo e totalizzante e frappone estreme barriere all'uscita per chi è dentro di esso come nei modelli peggiori di distopia e di utopia», allora forse si può ipotizzare che il villaggio globale, proprio perché villaggio tribale, è ben lontano attualmente dalle forme di un'ipotetica polis globale che occorrerebbe finalmente fondare in tutte le sue dinamiche democratiche, culturali, teoretiche ed educative, benché virtuali.

4. IL CYBER-BULLISMO E IL NUOVO CAPRO ESPIATORIO

Gli abitanti del villaggio globale, soprattutto i nativi digitali, sono come pesci nati in un acquario. Essi sono nati in una circostanza storica caratterizzata da una vera e propria dipendenza da internet (Gramigna & Paoletti, 2017) che ha scardinato le regole della

narratività e che vede la quotidianità e la banalità assurte a fatti rilevanti: il rimbalzo (ieri nel villaggio primitivo ed oggi nella Rete) di azioni reputate memorabili e degne di essere osservate, monitorate, diffuse, commentate, talvolta derise e sempre giudicate dalla comunità, creano una cappa di oppressione claustrofobica che impedisce ogni spontaneità dell'individuo, sempre timoroso di essere perseguitato per le stimmate della sua vergogna, come in un processo kafkiano.

Nell'odierno villaggio globale gli abitanti trasformano ogni fatto di cronaca locale ed infinitesimale in cronaca globale che viaggia tra gli utenti con la grottesca autorità di un evento storico: il villaggio globale racconta una storia perenne di piccoli gesti assurdi a valore epico e senza che i protagonisti mostrino alcuna esigenza di fuga dalla perenne, ininterrotta connessione, dove la costruzione della propria identità, proprio come nel villaggio primitivo, passa soltanto dal riconoscimento del gruppo e non dalla propria autostima cercata ed interiorizzata (Lazzari & Jacono Quarantino, a cura di, 2010).

La pizza ordinata al ristorante, l'aperitivo condiviso con gli amici, la serata al cinema, la gita fuori porta...tutto viene registrato, fotografato, immortalato, rimbalzato e soprattutto commentato.

Se la comunità (oggi *community*) riconosce e accoglie l'individuo e ne elogia con un like l'azione, l'individuo si salva, altrimenti verrà deriso, messo al margine, ridicolizzato, lapidato con la disapprovazione digitale, bannato. E, nei casi peggiori, perseguitato, inseguito dai discorsi d'odio, come in un primitivo villaggio tribale.

Per un adolescente, l'unica fuga possibile appare il rifugio in una condizione di solitudine alienante.

La *community*, giudicante, affamata e bulimica, come un Minotauro nel suo labirinto, desiderosa sempre di fatti da commentare e fagocitare, non sempre manifesta il volto della comunità in senso classico e cristiano, dove l'individuale libertà e intelligenza mai sarebbe stata sacrificata sull'altare del sociale e del collettivo.

La nuova tribalizzazione del villaggio globale ha dato vita a forme concrete e reali di violenza che, ancorché virtuali, condizionano e danneggiano o compromettono ogni costruzione autonoma dell'identità e della personalità dell'individuo.

Il cyber-bullismo appartiene a questa dimensione e le sue potenzialità nocive sono spesso analizzate riconducendo il fenomeno ad una variante del bullismo tradizionale.

Permangono tuttavia delle differenze sostanziali tra quest'ultimo e le nuove forme di violenza in Rete.

Il bullismo tradizionale, infatti, ha la caratteristica di manifestarsi in un qui ed ora ben definito e circoscritto: l'aula scolastica piuttosto che il gruppo amicale piuttosto che il gruppo sportivo. L'appartenenza del fenomeno a precise coordinate spazio-temporali, il suo essere ben localizzabile nel grafico delle dinamiche di gruppo e di quel preciso gruppo, il suo essere ben identificabile e riconoscibile in atteggiamenti che hanno una curva visibile in situazioni di fatto, reali e anche realmente inserite in uno spazio fisico individuabile, il suo essere insomma ancorato a dei confini, comporta la possibilità, non solo e non tanto di intervenire immediatamente sul fenomeno e limitarlo o estinguerlo nei modi e nelle forme adeguate di una comunità educante, ma permette soprattutto al soggetto vittima di bullismo di trovare un'uscita, una fuga dalla violenza delocalizzandosi dal luogo ove essa si annida.

L'adolescente vittima di bullismo in classe può momentaneamente estraniarsi dalla violenza quando rientra a casa o frequenta altri contesti sociali. Non che questo ridimensioni la portata angosciante e drammatica del fenomeno, ma in un momentaneo allontanamento dal luogo fisico, dove la dignità viene quotidianamente compromessa e calpestata, può insinuarsi la pur remota possibilità che il soggetto trovi la formula e il modo di ricostruire la sua autostima. In un "altrove" rappresentato dalla famiglia o da un altro gruppo amicale l'adolescente può relazionarsi con altri interlocutori o può vivere una, seppur momentanea, tregua, oppure può trovare un osservatorio dal quale guardare a distanza la violenza subita, recuperando, attraverso nuove risorse emotive e relazionali, la forza per raccontarla, per denunciarla e per affrontarla, in modo da non soccombere completamente al dramma nel quale il bullismo scaraventa l'individuo.

In un contesto diverso dal luogo fisico dove si subisce l'umiliazione, si può tentare di costruire, seppur faticosamente, le fondamenta di una ancorché fragile consapevolezza di sé: non è molto, ma in alcuni casi potrebbe rivelarsi salvifico, come potrebbe rivelarsi salvifica una camera di decompressione.

Ebbene, il cyber-bullismo oltrepassa ogni puntuale e precisa localizzazione, perché si muove in uno spazio diverso.

Esso diventa un fenomeno ancor più drammatico del bullismo tradizionale non solo perché immerso nel cyber-spazio, dove non appare possibile alcuna previsione circa i suoi rimbalzi, bensì perché radicato in una dimensione paradossalmente ben più fisica e ancor più concreta e corporea del bullismo tradizionale: si tratta di un passaggio importante che impone un'attenta analisi proprio di quanto già affermava McLuhan quando intuisce «l'artefatto tecnico o elettrico altro non è che un prolungamento del corpo dell'uomo».

Questa affermazione, oggi ancor più vera e puntuale di mezzo secolo fa, può fornire un'importante chiave di lettura: il cyber-bullismo (o un cyber-mobbing) non manifesta il suo volto nell'etere bensì in un supporto tecnico (il cellulare, il tablet, ecc.) che costituisce ormai una parte integrante del corpo di ciascuno.

E dal corpo non si può fuggire, non ci si può momentaneamente allontanare, cercando un rifugio o una distanza salvifica.

Il soggetto vittima di cyber-bullismo porta inevitabilmente con sé, in ogni momento, in ogni luogo ed in ogni movimento della sua giornata e della sua mente, il proprio corpo ed è proprio su quel corpo che viaggiano in maniera indelebile le parole e le immagini dell'ingiuria, dell'umiliazione e di una violenza molto più insinuante e persecutoria proprio perché annidate su quel prolungamento ormai non più amputabile: «per far posto all'artefatto elettrico - scrive infatti McLuhan - molti si sono già autoamputati», ovvero hanno già modificato irreversibilmente il proprio rapporto con il corpo e con il mondo.

E così come appare impossibile separarsi da un'appendice ormai vitale del proprio corpo, altrettanto impraticabile risulta separarsi, allontanarsi e difendersi dalle angherie che, benché provenienti dall'esterno, trovano luogo e si annidano proprio su quella appendice vitale.

Del resto, non risulta possibile procedere ad uno strappo, ad una lacerazione del corpo, anche perché proprio dal corpo procede l'edificazione di quell'impalcatura che sorreggerà la successiva architettura psichica del bambino e dell'adolescente i quali procedono faticosamente e lentamente, per lunghi anni, verso l'equilibrio tra interiorità ed exteriorità.

CONCLUSIONI

Se il cyber-bullismo si insinua in un prolungamento di quella esteriorità, che contribuisce in maniera determinante alla formazione dell'interiorità, e se il cyber-bullismo compromette irrimediabilmente, a colpi di successive e ripetute umiliazioni, l'immagine che il sé, riflettendosi nel corpo, ottiene di rimando, allora non è pensabile alcuna fuga e non si può cercare alcun altrove, perché non esiste alcuna fuga dal corpo e dal sé.

Ecco allora come il cyber-bullismo assuma le caratteristiche di fenomeno nuovo e subdolo dagli esiti spesso drammatici e soprattutto repentini: esso innesca purtroppo un "precipitare degli eventi" difficilmente arginabile e difficilmente prevedibile perché, chi ne è vittima, vive la condizione di un essere braccato, inseguito e impossibilitato ad un riparo o ad un'uscita.

Vive, in altri termini, una dimensione totalizzante e totalitaria: vive la dimensione di capro espiatorio nel villaggio globale e tribale.

BIBLIOGRAFIA

Berners-Lee, T. (2010). *Weaving the Web : the original design and ultimate destiny of the World Wide Web by its inventor*. New York: HarperCollins Publishers

Girard, R. (1972). *La violence et le sacré*. Paris: Grasset.

Gramigna, A., & Poletti, G. (2017). *New technologies: From risk to resources for the weakest participants*. *Better e-learning for innovation in education*, 41-58.

Lazzari, M., & Jacono Quarantino, M. (2010). *Adolescenti tra piazze reali e piazze virtuali*. Bergamo: Sestante edizioni.

Lévi-Strauss, C. (1963). *Structural anthropology*. New York: Basic Books

Lopez, A. G. (2022). *La vulnerabilità come “spazio” di riflessione per l’educazione alla pace*. *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche*, 1(1), 65-70.

McLuhan, M. (1966). *Understanding media; the extensions of man*. New York: Signet Books.

Popper, K. R. (1945). *The Open Society and Its Enemies*. London: Routledge

Work contexts and promotion of collective knowledge: the NRPP as an opportunity

Contesti lavorativi e promozione di conoscenza collettiva: il PNRR come opportunità

Gennaro Balzano*

*Docente a contratto Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Italia, gennaro.balzano@uniba.it

ABSTRACT

One of the interesting proposals of the American model of *humanistic management* is that innovation is possible only when freedom of expression is left to (and among) people in the framework of renewed responsibilities and when the development of participatory practices is aimed at increasing the value of the social and productive role of the worker (Pilotti, 2019), but also by creating shared knowledge (Castells, 2014). It is precisely the latter that finds an ally and promoter in the measures provided for in the PNRR, which thus become opportunities for the promotion of a new vision: *organizational knowledge* that, like people, is the only asset of value that is not perishable for work contexts.

ABSTRACT

Una delle proposte interessanti del modello americano dello *humanistic management* è che l'innovazione è possibile unicamente quando si lascia libertà espressiva alle (e tra le) persone nel quadro di rinnovate responsabilità e quando si mira allo sviluppo di prassi partecipative che consentano di accrescere il valore del ruolo sociale e produttivo del lavoratore (Pilotti, 2019), ma anche di creare conoscenza condivisa (Castells, 2014). Proprio quest'ultima trova un alleato e promotore nelle misure previste nel PNRR, che diventano così opportunità di promozione di una nuova visione: *conoscenze organizzative* che, come le persone, sono l'unico bene di valore non deperibile per i contesti lavorativi.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Work; Collective Knowledge; Pedagogy; Humanism; Generativity.
Lavoro; Conoscenza collettiva; Pedagogia; Umanesimo; Generatività.

1. ORGANISATIONS AND KNOWLEDGE

The growing interest in work contexts and in the pedagogical implications affecting workers, relational dynamics, training, and knowledge production have considerably fuelled research on the pedagogy of work and organisations in Italy as well. The promotion of collective knowledge, the production of the same, from a concept pertaining in the last hundred years to innovative corporate realities, has come to be a necessity for any organisation.

There are various types of knowledge, and various ways to produce, transmit and use it. Bengt-Åke Lundvall has proposed a distinction between different types of knowledge: knowing what (*know-what*), i.e. having knowledge of relevant facts, which is usually called information; knowing the why of things (*know-why*), i.e. having scientific knowledge of principles and laws of motion of nature, the human mind and society; to know how to do (*know-how*), i.e. to have the practical skills to do something and that reside not only in people but also, and above all, in organisations; and finally to know who does what (*know-who*), i.e. to be informed about who is capable of solving specific problems, which entails forming social relations with experts in order to access their knowledge and use it efficiently. Whereas *know-what* and *know-why* are codified knowledge, *know-how* and *know-who*, on the other hand, rest primarily on practical experience and apprenticeship, and thus on the transmission of knowledge from master to apprentice. They are therefore defined as *tacit*, as they are usually not documented or made explicit by those who use and control them. The fundamental aspect involved in the actual production of knowledge - one often hears of *corporate know-how* - is the transformation of knowledge from tacit to codified in a continuous process of knowledge accumulation.

In the recent past, many organisations have tried to guard their tacit knowledge and, through their ability to collect, process, simulate and reuse it, produce new knowledge. What does this have to do with the NRRP? This measure is nothing more than an epochal incentive to transformation, to progress and, therefore, this new era - the one we will call post-NRRP - will be strongly conditioned by the promotion of knowledge that companies have introduced in the recent past, but even more by how much they will be able to generate, through this measure, new knowledge(s).

2. NEW WORKING CONTEXTS AND COLLECTIVE KNOWLEDGE

The new work contexts are certainly characterised by innovation, digitalisation, and the massive use of technology at the service of production and the improvement of the quality of the products/services offered. Precisely, technological, and organisational innovations imply a rewriting of the very social and identity content of the relationships that characterise work (Tullini, 2016, pp. 1-15). Cyber-Physical System (CPS), Big Data, additive technologies, IoT, IoS, machine learning, artificial intelligence (AI) and much more are terms that refer to «those 'enabling technologies' whose application is deemed sufficient to delineate the features of a 'revolution' in which the salient element is the explosive development of new digital infrastructures and the possibility of organising production even virtually, via the Internet, in *cyber-physical* environments that make it possible to overcome the rigidities of Fordism in parallel with the creation of knowledge with unprecedented power» (Pesenti & Scansani, 2021, p. 82).

For a correct view of future prospects and the developments that the NRRP measures will bring about, it should be noted that innovation is not mere progress but requires major change; even the transition to digital often has «little to do with technology and much to do with *mindset* and leadership skills» (Maestri, 2019, p. 103). It must be fully understood that among the future challenges, of today and tomorrow, there is the need to find a new

balance between two concomitant phenomena: firstly, «digital connection networks» that «have given a coup de grace to the boundaries that work to protect corporate organisational architectures», then «the breakdown of corporate perimeters» that «has taken away from the articulation of vertical powers [...] its legitimate foundation: the territory, on whose unitary basis every power has always been founded» (Celli, 2021, p. 56).

Work, therefore, despite innovation, digitalisation, and virtuality, is still a 'place' in which to find, first and foremost, freedom, i.e. a concrete opportunity for everyone to realise their own expressive dimension and participation. Work for Butera is, among other things, the interpretation of an open role also based on the responsibility for measurable results and the ability to manage relationships with people and technology (Butera, 2020, p. 376). There is, therefore, a changed protagonism of the person and an increasing involvement of the worker, a point of no small importance in the perspective of a pedagogy of work that must now confront the social transformations taking place, but above all with the transformations that have affected the school from March 2020 onwards. Indeed, the individual may, in part, emerge apparently strengthened. Both *hard skills* and *soft skills* assume importance. Overseas, where the neo-humanistic organizational approach (*Humanistic Management*) has been taking shape for a few decades, the assumptions are quite clear: «innovation is only possible when expressive freedom is left to (and among) people within the framework of renewed responsibilities and when we aim at the development of participatory practices that allow the value of the worker's social and productive role to increase» (Pesenti & Scansani, 2021, p. 96).

At the centre of the work experience is still the worker, the person at work, who, if on the one hand sees 'the classic relationship in contexts' partly rewritten, on the other hand is enriched with responsibility, training power, and participation. Businesses, schools, and organizations at work on the training front have already been confronting for years - and this phenomenon is growing daily - with wide-ranging issues concerning privacy and the safeguarding of company data and 'knowledge', all of which become priorities before the guarantee of wellbeing, relationships, responsibility, and participation. This happens because it is increasingly the knowledge generated, the 'secret recipes', the specificities built over time that represent the true product to be defended, the mother yeast from which every other product takes shape and on which it feeds.

3. NRRP AS AN OPPORTUNITY

The NRRP, a European measure launched because of the global crisis generated by the Covid-19 pandemic, is not one of the many opportunities of our time: it is *the opportunity*. This is because we are talking about the most important investment plan that Europe has ever put in place. The National Recovery and Resilience Plan includes 134 investments (235 if sub-investments are counted) and 63 reforms. It is developed along 16 components, functional to achieving the economic and social objectives defined in the Government's strategy. These components are grouped into 6 core Missions, which are:

- MISSION 1: Digitisation, innovation, competitiveness, culture and tourism;
- MISSION 2: Green Revolution and Ecological Transition;

- MISSION 3: Infrastructure for sustainable mobility;
- MISSION 4: Education and research;
- MISSION 5: Inclusion and cohesion;
- MISSION 6: Health.

Specifically, Missions 1 and 4 will have a major impact as opportunities for the creation and promotion of collective knowledge in workplaces, be they companies or more or less complex organisations.

The 26% of the total European *NextGenerationEU* funds are dedicated to Digital Transformation. In line with the European average, Italy has allocated 25% of the PNRR resources to the implementation of its Digital Transformation. This amounts to EUR 48 billion, of which EUR 40.7 billion is earmarked for the interventions of Mission 1 and the remainder divided among the other five Missions of which the Plan is composed. An important part of these funds (around 32 per cent) is eGovernment, with key interventions such as the digitisation of public services offered by local and central PAs, the innovation of internal PA processes, and of the judicial system; another important area of expenditure (27 per cent of the digital funds) is that for the digitisation of businesses, with tax credits made available for investments in capital goods, business innovation, and personnel training, overcoming the hyper-depreciation tool of the Industria 4.0 plan.

Also relevant are the strategic plans connected to the PNRR, namely:

- *Three-year plan for IT in PA*: indicates the lines of action to promote the digital transformation of the public sector and the country;
- *Digital Administration Code (CAD)*;
- *National Digital Skills Strategy*: First comprehensive strategy on digital skills in Italy, adopted in August 2020. It is directed by the Repubblica Digital Technical Steering Committee, coordinated by the Department for Digital Transformation. There are four axes of intervention: Higher Education and Training; Active Workforce; ICT Specialised Skills; Citizens. The objectives of the Strategy are to eliminate the gap with other European countries and to break down the digital divide between various areas of our national territory.
- *Strategic Programme for Artificial Intelligence*: In line with the European Strategy, the Programme outlines 24 policies to be implemented over the next three years to strengthen the AI system in Italy, through the creation and enhancement of AI skills, research, development programmes, and applications. These policies aim to make Italy a globally competitive AI centre by strengthening research and encouraging technology transfer.
- *Public Contracts Code*: with the enactment of Legislative Decree No. 36 of 31 March 2023, effective as of 1 July 2023, the text has been heavily overhauled, with important innovations introduced both in administrative matters (in particular, with the introduction of the principle of trust) and in technological and process aspects, e.g., with the digitisation of the entire life cycle of public contracts.

There are many challenges and opportunities in different sectors of the economy. The digitisation of the Public Administration is a central point, with targeted investments in Cloud migration and digital skills enhancement. Health Care, Cultural Heritage, Tourism, Primary Sector, Labour, Digital Identity, Space Economy, Supply Chain Finance,

Contract Logistics, Smart Buildings and Smart Cities are all involved, with objectives of innovation, sustainability, and technological development. The NRRP represents a valuable opportunity for the country's growth and progress, but also an opportunity, like any transformative measure, to generate knowledge (Kelly, 2017).

Indeed, the real issue will be to ensure that every investment looks far ahead and generates wealth, increasing its impact over time. This is only possible through the development of those work contexts within which knowledge increasingly occupies a prominent place. It is not a question of going back to talking about places where training enters by right and in the strict sense of the word, such as schools for example, but of all those realities where knowledge is the fruit of people's daily work and, through them and the investments of the NRRP, can self-generate and/or grow. The dawn of a new phase of participation capable of increasing the *generativity* of work (Mannese, 2020) and the human and professional expression of the person, thus raising the dignity of the worker, and promoting knowledge and relationships. More circulation and more sharing of knowledge means more participation and the latter, in turn, also presupposes renewed relationships based on trust and cooperation between people and between individual workers and the management to which they refer.

The project lines of the NRP thus become an opportunity to promote a new vision that re-starts from the generation of value, therefore, from shared knowledge, which is the only non-perishable asset for working contexts. If resources are channelled towards one-sided interventions of appropriate follow-up, they will be partly wasted resources (Boeri & Perotti, 2023), if instead they produce non-perishable assets, such as knowledge (Fernbach & Light, 2020), corporate know-how, new and different competences, then an important page, if not a new chapter, of the post-NRRP era can be written.

Training (of workers), in the end, will also have to look beyond the goal of transition (mostly digital) to build useful skills, before soft or hard. Training workers capable of producing value (Torlone, 2021) means procuring the most valuable asset for companies, which, of course, are people. There is in fact «a close connection between experience, self-training, eco-training and the development of the subject's identity» (Pallozzi & Tumino, 2022, p. 209), understood as professional identity. «The subject constructs his/her own professional self-education through a process of autonomous and personal elaboration of knowledge and knowledge starting from the problem and experience that always takes place in an ecoformative context. The ecoformative environment today is also the one offered by the Internet and by access to Big Data» (Ibid.); this opens, therefore, to a space of innovation that will be proper to the NRRP and that will personally involve workers, companies, organisations, communities, therefore, the entire country in a process of growth and therefore training (Malavasi, 2022).

REFERENCES

Alessandrini, G. & Marcone, M. V. (2023). Dal contrasto alla fragilità del capitale umano del paese alla focalizzazione su nuove policy di formazione continua. La sfida del PNRR. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, 14(1), 17-34.

- Balzano, G. (2023). *Pedagogia del lavoro. Significati, sviluppi e scenari attuali*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Boeri, T. & Perotti, R. (2023). *PNRR. La grande abbuffata*. Milano: Feltrinelli.
- Castells, M. (2014). *La nascita della società in rete*. Milano: Università Bocconi editore.
- Celli, P. (2021). *La vita non è uno Smart Working*. Milano: Edizioni ESTE.
- Cipriani, R. (2022). Formazione ed occupazione, due sfide continue. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), pp. 135–147.
- Costa, M. (2023). Nuovi modelli eutagogici per la formazione continua. Il diritto soggettivo alla formazione e lo sviluppo dell'agency capacitante per la transizione digitale. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, 14(1), 77-92.
- D'Arrigo, G. & David, P. (2022). *Next Generation EU e PNRR italiano. Analisi, governance e politiche per la ripresa*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Fernbach, P.M. & Light, N. (2020). Knowledge is Shared. *Psychological Inquiry*, 31(1), pp. 26-28.
- Kelly, L. (2017). Reconceptualising professional knowledge: the changing role of knowledge and evidence in social work practice. *Social Work Education*, 36(3), 245-256,
- Lundvall, B. Å. (2016). *The Learning Economy and the Economics of Hope*. London: Anthem Press.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mannese, E. (2020). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Palozzi, L. & Tumino, R. (2022). *La nuova alleanza: imprenditoria e pedagogia del lavoro per un nuovo modello economico*. In Galimberti A. & Muschitiello A. (Eds.). *Pedagogia e lavoro. Le sfide tecnologiche*. Fano: Aras Edizioni.
- Pesci, F. (2022). Corpi e identità nel tempo della quarta rivoluzione industriale e del grande reset. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 12(2), pp. 33-48.
- Pesenti, L. & Scansani G. (2021). *Smart working reloaded. Una nuova organizzazione del lavoro oltre le utopie*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pilotti, L. (2019). *Organizzazioni Emotive (Intelligenti e Creative)*. Milano: McGraw-Hill.
- Torlone, F. (2021). *La formazione incorporata nei contesti lavorativi*. Firenze: Firenze University Press.
- Viesti, G. (2023). *Riuscirà il PNRR a rilanciare l'Italia?*. Roma: Donzelli.

Il ruolo della pratica riflessiva nella promozione dell'educazione scientifica

The role of reflective practice in promoting science education

Francesca Buccini

University of Naples Federico II, Italy, francesca.buccini@unina.it

ABSTRACT

A partire dai primi anni di vita stereotipi e pregiudizi ostacolano, ancora oggi, le scelte formative e professionali delle ragazze/studentesse impedendo loro di pensarsi in ruoli diverse da quelle appartenenti al mondo della cura. Da qui la necessità di un'azione orientativa trasformatrice che, a partire dalla riflessione, sia in grado di decostruire gli stereotipi offrendo alle studentesse gli strumenti necessari per comprendere criticamente la realtà, costruire la propria identità e realizzare il proprio progetto di vita.

ABSTRACT

Even in their early years, stereotypes and prejudices continue to hinder girls' educational and professional choices. They prevent them from seeing themselves in roles other than that of carer. Therefore, there is a need for a transformative orientation action that, based on reflection, can deconstruct stereotypes, and provide students with the necessary tools to critically understand reality, build their own identity and realize their own life project.

KEYWORDS

Science, metacognition, orientation, freedom to learn, education

PAROLE CHIAVE

Scienze, metacognizione, orientamento, libertà, educazione

INTRODUZIONE

Negli ultimi anni la formazione di genere nella scuola italiana ha assunto un ruolo sempre più rilevante con l'obiettivo di sensibilizzare studentesse e studenti su questioni quali la discriminazione di genere e la lotta agli stereotipi, attraverso la promozione di un'educazione in grado valorizzare e rispettare le differenze. La scuola è infatti un luogo di primaria importanza per la formazione dell'identità di genere e nell'educare le nuove generazioni a costruire relazioni equilibrate, a imparare a riflettere criticamente sugli stereotipi di genere nella sfera domestica e professionale, a educare ragazzi e ragazze alla conciliazione tra tempi familiari e lavorativi. Da un punto di vista legislativo diverse normative hanno affrontato la questione della formazione di genere all'interno del sistema educativo: la Legge 53/2000, che stabilisce l'obbligo, per il Ministero dell'Istruzione, di promuovere azioni per prevenire e contrastare la discriminazione di genere, nonché

favorire l'integrazione dei contenuti relativi all'educazione civica, alla parità di genere e al rispetto delle differenze all'interno dei programmi scolastici; il disegno di legge n. 1680 del 2014, che propone l'introduzione dell'educazione di genere e della prospettiva di genere nelle attività e nei materiali didattici delle scuole del sistema nazionale d'istruzione e nelle università; la legge 107/2015 che tra le varie disposizioni contenute si evidenziano alcune misure volte a promuovere, mediante l'integrazione nei curricula scolastici di ogni ordine e grado di scuola di contenuti relativi all'educazione alla cittadinanza e ai valori costituzionali, la parità tra generi e la prevenzione della violenza di e di tutte le forme di discriminazioni, elementi essenziali per la formazione di cittadini consapevoli, inclusivi e responsabili. La scuola non è solo il luogo in cui si costruiscono e si consolidano gli apprendimenti disciplinari ma il primo ambiente sociale in cui si impara a vivere rispettando gli altri con le loro differenze, le loro specificità e i loro bisogni; un luogo in cui è indispensabile un'ottica di genere a partire dai contenuti disciplinari e dai libri di testo utilizzati, dove le/gli insegnanti siano consapevoli che il lavoro formativo non si esaurisce nella didattica ma va oltre, attraverso le loro modalità relazionali e il loro linguaggio. Partendo da una adeguata cultura del genere e dal rispetto delle diversità si può risolvere il problema della scarsa presenza delle donne nei luoghi della politica e del lavoro: i ruoli di genere devono infatti essere riconosciuti come prodotto storico, sociale, culturale e politico, che necessita di una costante operazione critica di decostruzione per non divenire stereotipo vincolante e limitante le possibilità stesse di espressione del soggetto. Non si tratta dunque soltanto di educare all'uguaglianza di genere ma di esplorare il genere come dimensione che ha influito e influisce sull'idea stessa di ciò che è preferibile e/o legittimo studiare (Biffi, 2023). Il rapporto tra genere e saperi, in particolare quelli scientifici, deve fare i conti con la presenza di una cultura che non riesce a immaginare per le studentesse professioni diverse da quelle appartenenti al mondo della cura, con delle notevoli ricadute sulle loro scelte. Ancora oggi infatti, in Italia e in gran parte dei paesi europei, e non solo, continua a permanere il fenomeno della segregazione formativa e lavorativa che, soprattutto nel mondo scientifico, diviene, per le donne, causa di esclusione e autoesclusione (Lopez, 2009, 2015, 2023; Biemmi & Leonelli 2017; Buccini, 2023). In tale prospettiva la pratica riflessiva riveste un ruolo di primaria importanza in quanto la scelta del proprio percorso di studio dipende dalla possibilità che si dà alle studentesse di scoprire mancanze, punti di debolezza, ma anche capacità e attitudini su cui investire per progettare il proprio futuro (Strangio, Cincioni & De Rosa 2009; Dato, 2012; Mancaniello, 2016) formando donne in grado di svincolarsi da quegli stereotipi che la cultura ha formalizzato a partire da un dato biologico che ostacolano la formazione della propria singolarità e il raggiungimento del proprio progetto di vita, sostenendole nella soluzione di quelle criticità di ordine individuale e sociale che possono rappresentare un limite oggettivo alla loro autonomia (Loiodice, 2014). Attraverso la metacognizione è possibile sviluppare un pensiero critico, riconoscere i propri desideri, esplorare e agire nel proprio contesto di vita quotidiana. L'impegno pedagogico da parte dei docenti dovrebbe essere quello di pensare alla riflessione come un modo di lavorare trasversale, in grado di aprire nuovi spazi mirati ad arricchire le soggettività individuali, la consapevolezza identitaria, il pensiero della differenza, contribuendo alla costruzione di un progetto di vita.

1. METACOGNIZIONE E LIBERTÀ DI SCELTA

La sottorappresentazione femminile nella formazione tecnica e scientifica è un fenomeno che riguarda, con intensità diversa, la maggior parte dei Paesi del mondo. Gli stereotipi di genere influenzano profondamente le scelte educative delle ragazze fin dalla prima infanzia. Le bambine/ragazze, infatti, sempre più spesso si trovano ad affrontare

aspettative sociali che le spingono verso le discipline umanistiche, a differenza dei loro coetanei maschi che, al contrario, sono incoraggiati a coltivare interessi scientifici. L'educazione e la sensibilizzazione sono fondamentali per contrastare questi stereotipi, promuovendo una visione più inclusiva delle stesse carriere scientifiche. Ma cosa motiva l'apprendimento? Basandosi in particolare sui fattori di motivazione spesso si dimentica l'essenziale e cioè che ogni apprendimento non ha significato se non è legato ad un desiderio di sapere di natura più o meno impalpabile, fantomatico o indefinito. Lo psicanalista Lacan (2002) definisce il desiderio come spinta vitale, una vocazione che dà senso alla vita, un'energia trasformativa che dilata l'orizzonte del mondo percepito. Numerosi studi pedagogici riflettono attorno al concetto di desiderio come principio fondamentale dell'educazione: desiderare pone in un atteggiamento di attesa e di ricerca, evoca e invoca relazione, è scelta di libertà (Recalcati, 2018). Chi sa accogliere e riconoscere il proprio desiderio può sperimentare delle privazioni, può andare incontro a difficoltà o al rischio del fallimento, ma nel profondo è creativo, aperto all'imprevedibilità e alle sue possibilità. La condizione attraverso cui il desiderio si alimenta dipende dalla capacità dell'insegnante di motivare ad essere competenti, nel dare all'alunno e all'alunna motivi e stimoli sempre nuovi affinché apprenda. A ogni fase dello sviluppo corrispondono non soltanto una data capacità di assimilazione o una data disposizione congenita, ma soprattutto una determinata sfera d'interessi e a questa spontaneità che deve essere rivolto ogni insegnamento. Purtroppo, l'interesse spesso viene interpretato erroneamente, come una tendenza soggettivistica dello studente per ciò che è «più facile». È vero che in certi casi l'insegnante pretende una prestazione che non sempre è gradita all'allievo, non solo perché lo costringe a pensare per la via difficile anziché per quella agevole, ma anche perché lo pone di fronte a situazioni e problemi verso i quali non è portato originariamente. A tal proposito è interessante la riflessione di Philippe Meirieu (2018) sul concetto di desiderabilità dell'apprendimento: chi desidera apprendere è colui che è guidato dal senso del dovere o da una serie di schemi comportamentali richiesti dal contesto di apprendimento e non da spinte cognitive/motivazionali tra educatori e educandi. Questo pensiero sottintende una dicotomia tra la motivazione all'apprendimento (desidero apprendere) e il motivare all'apprendere (desidero che il mio insegnamento solleciti la loro curiosità e la loro motivazione ad apprendere) ancora persistente nella logica comune di alcune pratiche educative che non tengono conto della complessità di tale rapporto (Alberici, 2008). Imparare ad apprendere non significa soltanto esercitarsi nel pensiero logico, nella conoscenza e nell'impiego dei mezzi di conoscenza disponibili, ma significa anche presa di conoscenza degli strumenti con i quali si possono esaminare, organizzare, utilizzare i contenuti del sapere; significa conoscere e controllare i propri processi cognitivi e affettivo-motivazionali, acquisire gli elementi di base per orientarsi nella complessità del mondo attuale. In questa prospettiva promuovere il desiderio significa riconoscerlo come ponte tra colui che apprende e il sapere che progressivamente acquisisce. Da un punto di vista pedagogico il problema si pone con oggettività nel momento in cui si osserva che oggetto dell'apprendimento non sono esclusivamente gli abiti fondamentali, le abilità strumentali, le modalità ripetitive, ma la capacità di autodeterminazione, di scelta, di originale espressione di sé, di produzione creativa. Nel processo di apprendimento il risultato diventa a sua volta una motivazione di partenza per un nuovo e più complesso apprendimento: il vero impulso non proviene da una soluzione idonea, bensì dal fatto che con tale soluzione si chiudono nuovi panorami, si aprono strade e accessi nei quali si entra spinti dal desiderio di scoprire (Cegolon, 2008). Uno dei più importanti obiettivi della pedagogia della nostra attualità è rendere il sapere desiderabile; tuttavia una delle maggiori difficoltà è relativa all'evidenza che il desiderio di apprendere, contrariamente al desiderio di sapere, non è spontaneo (Meirieu, 2013). Secondo Rogers (1970) infatti, ci sono due tipi di apprendimento: l'apprendimento di contenuti senza significato e l'apprendimento significativo. Il primo tipo chiama in causa solo la mente e non tiene conto dei sentimenti o dei significati

personali; all'estremo opposto, invece, abbiamo l'apprendimento significativo, che è basato sull'esperienza ed in grado di destare gli interessi vitali del soggetto che apprende. Un meccanismo complesso, quindi, che ci riporta dal risultato al processo stesso, dal processo alla persona che lo realizza, dalla persona alla sua esistenza totale, dall'esistenza alle molteplici relazioni che essa stessa struttura. Una serie di azioni specifiche che possono essere studiate e analizzate non più separatamente; ed è proprio all'interno di queste dinamiche di relazione che si può cogliere il processo nelle sue radici e nelle sue più significative espansioni. In questa prospettiva, i primi studi relativi alla metacognizione, verso la fine degli anni '70 del secolo scorso, hanno spostato l'attenzione dall'analisi dei processi cognitivi, necessari per ottenere determinati apprendimenti, allo studio delle modalità che portano alla consapevolezza, da parte del soggetto, dei processi mentali messi in atto. I modelli elaborati (Flavell, Wellman, 1977; Cornoldi, Orlando, 1988; Cornoldi, 1990;1995; Cornoldi, Caponi, 1991) hanno evidenziato le diverse variabili cognitive, motivazionali, personali e situazionali che intervengono a condizionare la riflessione sui processi di apprendimento. Il concetto di metacognizione ha assunto quindi progressivamente un significato più ampio, includendo sia la dimensione legata alla consapevolezza del soggetto rispetto ai propri processi cognitivi (conoscenza metacognitiva), che all'attività di controllo esercitata su questi stessi processi (processi metacognitivi di controllo). Uno sviluppo applicativo estremamente interessante di questi studi ha riguardato l'ambito didattico, nel quale è stato riconosciuto il ruolo fondamentale delle componenti metacognitive come variabili in grado di condizionare le modalità con le quali un individuo apprende (Cornoldi, 2001;2015). È provato, ad esempio, che il tempo necessario per apprendere vari contenuti disciplinari si ridurrebbe rispetto a quello normalmente occorrente se il discente avvertisse tali materie come funzionali rispetto ai suoi propositi. Tale dibattito è ancora più rilevante quando consideriamo il modo in cui la desiderabilità della conoscenza e dell'apprendere interferisce con gli obiettivi educativi dichiarati (Wenger, 2006). I diffusi determinismi in ambito psicologico e socioculturale riducono il concetto di motivazione in categorie spesso ambigue o scontate (si ha successo perché si è motivati, ma sei motivati perché si ha successo" oppure "non studia perché non è motivato") (Damiano, 2009). È essenziale, allora assumere una nuova prospettiva e considerare questa importante dimensione dell'apprendimento come un costrutto dinamico, multidimensionale, legato all'interazione tra il soggetto in formazione e l'ambiente circostante, che a sua volta condiziona il soddisfacimento di bisogni personali più profondi (Ellerani, 2012). La capacità di immaginare e anticipare un futuro diverso da quello atteso può giocare un ruolo cruciale nel facilitare o compromettere un piano di azione per promuovere un cambiamento. Come detto, sin dai primi anni di vita, la famiglia, la scuola, i media trasmettono stereotipi che limitano le aspirazioni femminili a professioni legate alla cura, spesso meno prestigiose e remunerative. In questa prospettiva le istituzioni educative devono assumersi la responsabilità di orientare le ragazze alle scienze, a partire da una decostruzione della percezione che hanno di sé stesse, affinché si considerino in grado di contribuire, con il loro talento, allo sviluppo scientifico e tecnologico (Ulivieri, 1995; Bimmi & Leonelli, 2017; Lopez, 2018). La scuola, ambiente sociale caratterizzato proprio dalla pluralità di presenze, in cui si incontrano generi e generazioni differenti, rappresenta una potente agenzia formativa per lo sviluppo di competenze riflessive in grado di orientare i soggetti in formazione in modo diverso rispetto al passato. La capacità riflessiva va intesa come capacità di operare scelte consapevoli, un esercizio critico del

conoscere che rinvia strettamente all'identità poiché è quest'ultima che agendo come filtro cognitivo, guida i percorsi esistenziali e i progetti di vita (Biagioli, 2007).

CONCLUSIONI

Le conseguenze sull'educazione e sulle possibilità di apprendimento sono evidenti: l'apprendimento non è dovuto alla dotazione biologica quanto alle proposte dell'ambiente che permettono, attraverso le esperienze, di poter percorrere nuove vie e di accendere nuovi circuiti: il cervello modifica di continuo la sua forma, è plasmato dagli eventi, è continuamente arricchito dagli stimoli e dall'esperienza (Santoianni, 2006). Il bambino fin dal suo concepimento esprime dei bisogni fondamentali per sviluppare appieno le proprie potenzialità: richiede costanti relazioni di accudimento; necessita di modelli di riferimento stabili; ha bisogno di conoscere i limiti propri e quelli legati all'ambiente, per agire in sicurezza; deve, inoltre, fare esperienze appropriate al proprio grado di maturazione in vista di un suo progressivo potenziamento. Le relazioni che l'adulto (genitori e insegnanti) instaura con lui sono fondamentali per avviare un'equilibrata crescita; è, infatti, all'interno della relazione che tali bisogni possono essere soddisfatti, ed è attraverso la risposta alle necessità individuali che trova la propria strada. Le figure educative di riferimento fungono, dunque, da mediatori e si attivano per creare adeguate condizioni psicopedagogiche, proporre stimoli di riflessione e opportune strategie al fine di sollecitare bambine e bambini ad affrontare compiti sempre più complessi con autonomia crescente (Damasio, 2012). Il carattere riflessivo è intrinseco allo studio delle discipline, alle attività inter e transdisciplinari, all'empatia, all'accettazione, alla fiducia in sé stessi, poiché in grado di ricostruire e personalizzare i contenuti di apprendimento. Attraverso questa modalità di insegnamento-apprendimento è possibile rileggere in modo diverso il rapporto tra donne e scienza. In questa prospettiva l'insegnante non si identifica in colui che "fa imparare" ma in colui che promuove un apprendimento significativo, inteso come esperienza di libertà e di liberazione. Il tema della libertà assume dunque un posto centrale nel processo educativo, poiché

Non basta che l'apprendimento sia "scelto" dagli interessati: meglio sarebbe dire che è libero l'apprendimento che si origina in persone libere e in un clima di libertà. Libero, poi, non è colui che sa solo difendersi in casi di bisogno utilizzando il senso critico... veramente libero è colui che sa stabilire un rapporto pieno con ogni aspetto della realtà e della cultura per viverlo e goderlo pienamente; che non si difende solo dalle stimolazioni nemiche ma che sa cogliere da esse motivo di arricchimento dopo aver imparato il loro codice e dopo aver interrotto la loro influenza magica. Libero di apprendere non è tanto colui che può visitare una galleria d'arte, che "sceglie" di assistere ad uno spettacolo filmico o di leggere un'opera letteraria: veramente libero è colui che comprende a fondo quei messaggi, che conosce il linguaggio con cui sono espressi, che non si lascia suggestionare passivamente e che sa entrare con competenza nel contesto di quelle realtà utilizzando la propria libertà non solo per rimanere illeso, ma per vivere la pienezza di quelle situazioni nella pienezza della propria libertà (Rogers, 1970, p. 357).

Pertanto, non è la quantità della libertà accordata che conta quanto piuttosto il fatto che la libertà concessa sia reale, cioè non condizionata dal docente e che, come tale, sia sentita dalle studentesse. In tal caso possono sperimentare un'autentica libertà di scelta, di espressione, di essere sé stesse. L'affermazione della propria singolarità e la capacità di liberarsi da quelle distorsioni provocate da una cultura androcentrica sono legate alla percezione che si ha di sé come

soggetti capaci o meno di poter accedere alla carriera scientifica e affrontare le eventuali frustrazioni che si possono incontrare in quel momento.

BIBLIOGRAFIA

- Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Biagioli, R. (2012). L'orientamento come progetto di vita, in S. Ulivieri (a cura di) *Insegnare nella scuola secondaria: per una declinazione della professionalità docente*. Pisa: ETS.
- Biemmi, I. & Leonelli, S. (2017). *Gabbie di genere*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biffi, E. (2014). *Le scritture professionali del lavoro educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Buccini, F. (2023). *Genere e Stem una prospettiva bioeducativa*. Lecce: Pensa Multimedia editore.
- Cegolon, A. (2008). *Competenza. Dalla performance alla persona competente*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Cornoldi, C. & De Beni, R. (2001). *Memoria e Metacognizione, attività didattiche per imparare a ricordare*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C. & De Beni, R. (2015). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Damasio, A. (2012). *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*. Milano: Adelphi.
- Damiano, E. (2009). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato, D. (2012). Il mistero delle donne distanti. Promuovere capacità nel nuovo welfare per le donne. In I. Loiodice, P. Plas, N. Rajadell (Eds.). *Percorsi di genere, Società, cultura, formazione*, 146-179. Pisa: ETS.
- Ellerani, P.G. (2012). *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento. Creare contesti per imparare ad imparare*. Roma: Anicia.
- Flavell, J. H. (1997). Metacognitive aspects of problem solving. In Resnichl B. (a cura di) *The nature of intelligence*. Hillsdale: NJ Lawrence Erlbaum.
- Lacan, J. (2002). *Sovversione del soggetto e dialettica del desiderio nell'inconscio freudiano*. Torino: Einaudi.
- Loiodice, I. (2014). *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*. Milano: FrancoAngeli
- Lopez, A.G. (2009). *Donne e scienza*. Milano: Unicopli.
- Lopez, A.G. (2015). *Scienze, genere, educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Lopez, A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Mancaniello, M. R. (2016). Il lavoro atipico e la dimensione soggettiva: il ruolo della formazione. *Comparative Cultural Studies-European and Latin American Perspectives*, 1(2), 89-102.
- Meirieu, P. (2013). *Pédagogie des lieux communs aux concepts clés*. Issy Les-Moulineaux: ESF.
- Recalcati, M. (2018), *Ritratti del desiderio*. Milano: Cortina Raffaello
- Rogers, C.R. (1973). *La Terapia centrata sul cliente*. Firenze: Martinelli.
- Santoianni, F. (2006). *Educabilità cognitiva*. Roma: Carocci.
- Strangio, D., Cincioni, A. & De Rosa, A. (2009). *Donne, Politica e Istituzioni. Percorsi formativi per la promozione della cultura di genere e delle pari opportunità*. Roma: La Sapienza.
- Ulivieri, S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.

App come ambienti di apprendimento inclusivi: buone prassi per un approccio pedagogico

Apps as inclusive learning environments: best practices for a pedagogical approach

Maria Concetta Carruba*, Alessandro Barca**¹

*Ricercatore SSD, M-PED/03, Università Telematica Pegaso, mariaconcetta.carruba@unipegaso.it

** Ricercatore SSD, M-PED/03, Università Telematica Pegaso, alessandro.barca@unipegaso.it

ABSTRACT

Il digitale è ormai entrato a pieno titolo nei contesti scolastici di ogni ordine e grado, anche se con modalità, tempi e approcci che risultano ancora molto differenziati tra loro (Carruba, 2020). È possibile, però, affermare che la scuola ha avviato a pieno ritmo l'esplorazione digitale, accogliendone sfide e benefici (Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y. et al., 2023). Sia che la scuola riesca a concedere un device 1/1 o che consenta agli studenti il BYOD, sempre più spesso i discenti si relazionano con App trasversali (come nel caso delle App di editing, di archiviazione o di condivisione), o specifiche per disciplina o per le STEAM (Maurizio, 2022). Per molto tempo abbiamo assistito all'uso delle App come "strumenti", tool digitali che si inseriscono solo marginalmente nella progettazione didattica: in questo paper si vuole proporre una curvatura secondo la quale l'App diviene vero e proprio "ambiente di apprendimento" inclusivo attraverso l'utilizzo di un approccio pedagogico adeguato. L'ambiente di apprendimento presuppone che al centro dell'attività didattica ci siano gli studenti e la loro partecipazione attiva nell'ottica di un apprendimento cooperativo e situato (Ferrari, Rivoltella, 2021), fondato sul principio epistemologico che lo considera come pratica attiva, cosciente e costruttiva (Jonassen e Land, 2012). Nel nostro tempo storico, l'ambiente di apprendimento può essere luogo fisico, luogo virtuale o luogo misto, prevedendo la presenza del contesto di apprendimento "del non luogo" (Carruba, 2021) all'interno dell'ambiente fisico della classe. Appare sempre più necessario iniziare a riflettere sui processi pedagogici che accompagnano gli sviluppi che sono alla base della convergenza digitale e culturale (Barca, 2023), sulle competenze dell'insegnante guida e tutor, nonché sul riconoscimento delle competenze digitali crossmediali (Cortoni, 2016) necessarie. Indispensabile è inoltre l'attenzione alla didattica ambientale che intende interrogarsi sui rapporti che intercorrono tra ambiente e conoscenza (Perla, 2010) e oggi, quindi, tra ambienti (fisico e digitale) e conoscenza. Una delle esigenze dei docenti, infatti, è quella di

¹ Il presente lavoro è frutto del lavoro congiunto dei due autori cui sono da attribuire equamente distribuiti: Abstract, Introduzione e Conclusione. Sono attribuibili a Maria Concetta Carruba i paragrafi: 1; 1.2; 3.1 e 4. Sono attribuibili ad Alessandro Barca i paragrafi: 2; 2.1; 3.

avere una guida nella scelta – e non solo nell’uso – dello strumento digitale: quali App scegliere? Quale potenziale educativo? Quale potenziale inclusivo? La competenza digitale può essere raggiunta solo sulla base di una competenza funzionale (Filograsso, 2013) per evitare di confondere la competenza digitale con la capacità di usare i dispositivi tecnologici e con l’alfabetizzazione informatica (Barca, 2023). Il seguente lavoro intende delineare alcune caratteristiche necessarie affinché una App possa configurarsi, a pieno titolo, come strumento didattico inclusivo. Il framework teorico sulla base del quale è stato realizzato l’approccio proposto nel presente contributo si basa sulle logiche dell’approccio bio-psico-sociale dell’ICF (Carruba, Covarrubias, Aruanno, 2023) per cogliere barriere e facilitatori della proposta digitale e, al contempo, l’UDL inteso come modello per progettare in modo accessibile: una progettazione didattica che preveda un uso delle App aperto a tutti gli studenti, nessuno escluso, e che operi non solo in termini di equità sociale, ma anche per la promozione del Ben-Essere in classe (Carruba, 2023).

ABSTRACT

Digital has now fully entered school contexts at all levels, albeit in ways, times and approaches that are still highly differentiated from one another (Carruba, 2020). It is possible, however, to say that schools have fully initiated digital exploration by welcoming its benefits (Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y. et al., 2023). Whether the school manages to grant a 1/1 device or allows students to BYOD, more and more of them relate to Apps: some cross-cutting (as in the case of editing rather than storage or sharing Apps), others discipline-specific or STEAM (Maurizio, 2022). For a long time, we have witnessed the use of Apps as “digital tools” that fit only marginally into instructional design: in this paper, we want to propose a bent according to which the App becomes a truly inclusive “learning environment” through an appropriate pedagogical approach. The learning environment assumes that at the center of the teaching activity, there are the students and their active participation in the perspective of cooperative and situated learning (Ferrari, Rivoltella, 2021), based on the epistemological principle that considers it as an active, conscious, and constructive practice (Jonassen and Land, 2012). In our historical time, the learning environment can be a physical place, virtual place, or mixed providing for the presence of the learning context “of the non-place” (Carruba, 2021) within the physical context of the classroom. Increasingly emergent and opportune, it appears to begin to reflect on the pedagogical processes that accompany the developments that underlie digital and cultural convergence (Barca, 2023), the competencies of the guiding teacher and tutor as well as the recognition of the cross-media digital competencies (Cortoni, 2016) needed. Indispensable is the focus on environmental education that intends to question the relationships between environment and knowledge (Perla, 2010) and today, therefore, between environments (physical and digital) and knowledge. One of the needs of teachers, in fact, is to have guidance in the choice and not only in the use of the digital tool: which App to choose? What educational potential? What inclusive potential? Digital competence can only be achieved based on functional competence (Filograsso, 2013) in order to avoid confusing digital competence with the ability to

use technological devices and computer literacy (Barca, 2023). The following paper aims to present some of the characteristics among those that turn out to be necessary for an App to fit in fully as an inclusive educational tool. The theoretical framework on the basis of which the approach proposed in this paper was carried out is based on the logic of the bio-psycho-social approach of the ICF (Carruba, Covarrubias, Aruanno, 2023) to capture barriers and facilitators of the digital activity and proposal and, at the same time, the UDL understood as a model for designing in an accessible way: an instructional design that includes the use of Apps open to all students, no one excluded, works not only in terms of social equity, but also for the promotion of Well-Being in the classroom (Carruba, 2023).

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Inclusione; Didattica Digitale; App; Ambienti di Apprendimento; Ben-essere.

Inclusion; Digital Education; Apps; Learning Environments; Well-being.

INTRODUZIONE

L'odierna società complessa, liquida, globalizzata e sempre in rapida trasformazione, attribuisce alla scuola l'irrinunciabile ed essenziale funzione di «instillare sia il desiderio che il piacere dell'apprendimento, la capacità d'imparare ad imparare, la curiosità intellettuale» (Delors, 1997: p. 17) dalle quali dipendono la qualità della vita del futuro cittadino del mondo e la possibilità, per la stessa società, di garantirsi sviluppo e progresso. Viviamo un momento storico nel quale il paradigma educativo, che ha ispirato la nascita e l'affermazione della scuola di massa, mostra tutti i propri limiti. Da un lato, infatti, emerge un modo di fare scuola che tende, quasi per inerzia, ad 'autoconservarsi', a rimanere statico, sempre uguale a sé stesso, dove il setting non ha subito la trasformazione conseguente al progresso tecnologico e gli strumenti didattici sono sostanzialmente immutati: i libri, i quaderni e la lavagna non hanno subito grandi variazioni e al massimo questi, solo occasionalmente, sono stati affiancati da sussidi audiovisivi e strumenti informatici. Dall'altro lato, invece, grazie allo spirito di iniziativa di alcuni docenti – che credono fortemente nell'importanza di evolversi e di stare al passo con la società – vengono percorse con successo nuove modalità didattiche che fanno intravedere alcuni elementi innovativi utili a rinnovare i processi di insegnamento/apprendimento e, quindi, a costruire una didattica più adeguata ai nostri tempi e alle esigenze di tutti e ciascuno. Questo cambiamento comporta un'indispensabile revisione dei contenuti curricolari, un adeguamento dei saperi che si insegnano e delle modalità con cui questi saperi verranno interiorizzati al fine di far acquisire ai nostri giovani life skills sempre più articolate: expertise nell'apprendere e nell'apprendere autonomamente e continuamente, flessibilità, creatività, pensiero critico e divergente (Authier e Lévy, 2000). Attraverso metodologie attive e l'uso consapevole e finalizzato dei new media, si può determinare quel cambiamento auspicato che mira a stimolare la naturale attitudine ad apprendere attraverso la progettazione di esperienze di apprendimento partecipative e la creazione di ambienti di apprendimento formativi autentici (Jonassen D.H., Howland J., Marra R.M., Crismond D., 2008) in cui cooperare e collaborare attivamente, nella piena consapevolezza dei propri processi cognitivi e degli stili di apprendimento di tutti e ciascuno.

1. SCUOLA DIGITALE, SCUOLA INNOVATIVA

All'interno del Report ISTAT "Competenze digitali e caratteristiche socio-culturali della popolazione: forti divari" del 2023, uno spazio non indifferente viene occupato dal modulo, armonizzato a livello europeo, che riguarda l'uso delle tecnologie nei contesti familiari. Questo affondo statistico permette, da un lato, di monitorare il livello di adattamento all'era digitale e, dall'altro, di individuare quelle che nel Report vengono definite le cosiddette "Bussole Digitali".

Nel panorama italiano notiamo, rispetto al Report precedente, un incremento del 2% su tutte le fasce d'età delle quote di persone che accedono ad internet. Le difficoltà di accesso si registrano principalmente per ragioni economiche (i costi di accesso ai servizi e i costi degli strumenti digitali) e sono strettamente correlate al livello di istruzione.

Dal 2021 viene registrato il livello di competenza digitale da parte dei cittadini europei sulla base di cinque domini definiti dal Digital Competence Framework 2.0: "alfabetizzazione all'informazione e ai dati"; "Comunicazione e collaborazione"; "creazione di contenuti digitali"; "sicurezza"; "risoluzione dei problemi". L'Agenda 2030, in merito al digitale, ha come obiettivo il raggiungimento di competenze di base, per ciascuno dei suddetti domini, da parte dell'80% della popolazione.

Nel panorama Nazionale odierno la percentuale si attesta al 45,7%, con disparità notevoli nei diversi contesti di natura socioculturale ed economica. Dal Report si evince che le competenze digitali sono ancora appannaggio delle persone con titolo di studio elevato: avendo come riferimento un campione di persone tra i 25 e 54 anni di età, si registra che le competenze di base sono possedute per il 76% da coloro che possiedono livelli di istruzione terziaria, mentre solo per il 26,5% da coloro che possiedono livelli di istruzione più bassi. Questo primo dato risulta interessante se letto attraverso un'attenta lente pedagogica che ci mostra come il contesto scolastico e la formazione al digitale ricevuta a scuola hanno un impatto notevole sulle scelte e sulle competenze digitali dei cittadini del futuro. Possiamo dunque constatare l'importanza e la centralità della scuola nel configurarsi come vera e propria bussola digitale per i soggetti in formazione. Interessante, poi, risulta l'approfondimento che analizza separatamente le cinque dimensioni del framework. Tra la popolazione presa in esame (comprendente individui che, tra i 16 e i 74 anni di età, hanno usato internet nei tre mesi presi in esame dal periodo di raccolta dati): il 79,8% ha competenze avanzate nel dominio "comunicazione e collaborazione"; il 60,6% in "alfabetizzazione su informazioni e dati"; il 49,9% in "risoluzione di problemi". Relativamente ai domini "creazione di contenuti digitali" e "sicurezza" si registrano, invece, percentuali molto alte di persone con nessuna competenza digitale: parliamo del 27,9% per il dominio "sicurezza" e del 26,8% per "creazione di contenuti". Anche questo dato merita un'accurata riflessione pedagogica sui macro-contenitori che ruotano intorno a queste due dimensioni: la famiglia e la scuola. Se l'acquisizione di competenze relative a "creazione di contenuti digitali" rappresenta infatti una prerogativa della scuola rispetto all'azione della famiglia, il conseguimento di competenze afferenti al dominio "sicurezza" prevede una sinergia operativa tra le due agenzie educative. Per quanto anche il Report sulla formazione e l'istruzione dell'ultimo anno registri una piccola curva di crescita rispetto all'arresto post-pandemia, possiamo evidenziare che l'impegno alla promozione di una scuola adatta ad accompagnare

l'allievo nel cammino di acquisizione di competenze digitali risulta ancora una sfida aperta. La scuola, con i diversi programmi per la digitalizzazione (dal primo FORTIC ad oggi) ha registrato notevoli passi avanti in merito all'approvvigionamento degli strumenti digitali e delle infrastrutture necessarie per poter consentire una formazione digitale in linea con le prospettive europee. Senza pretesa alcuna di inserire all'interno di questa riflessione un excursus storico dei diversi programmi e progetti attuati, possiamo affermare che il principale investimento (in termini economici e progettuali) è stato registrato sul piano degli strumenti. La nostra Scuola è digitale ed è, tendenzialmente, "attrezzata" alle sfide proposte dal mondo informatico, anche se non in tutti i contesti e in tutti gli spazi a livelli ottimali. (Carruba, 2022). La vera innovazione, però, non passa dagli strumenti e richiede uno sforzo ben più ampio sul piano metodologico e didattico.

1.2 Dagli strumenti agli approcci per una vera innovazione

La vera innovazione vive lo strumento come tale: un oggetto, un mezzo, una via per raggiungere scopi e obiettivi. Lo strumento, da solo, non può fare la differenza, tutto dipende dall'uso che ne facciamo (Fasoli, 2019). Uno strumento non è mai totalmente positivo o negativo, adeguato o inadeguato: positivo o negativo può essere il modo con cui decidiamo di usarlo, adeguato o inadeguato può essere il nostro approccio allo stesso. Soprattutto all'interno del contesto scolastico il passaggio dal "cosa può fare lo strumento per me" al "cosa posso fare con questo strumento" diventa fondamentale.

Il digitale al servizio dell'uomo va immaginato nel suo pieno potenziale, ma con cognizione di causa: la presenza di uno strumento non determina necessariamente un cambiamento o un nuovo orientamento, non genera differenza, non registra innovazione. Sono le modalità con cui questo inserimento viene guidato dal "bravo insegnante" a fare la differenza e a illuminare i giovani allievi a padroneggiare strumenti, tecniche e innovazioni. La Scuola, oggi più che mai, dovrebbe essere quel contesto, quello spazio ove l'allievo accoglie la sfida del domani, avendo la possibilità di essere guidato nel processo dal team di insegnanti a sua disposizione. Modelli e strategie pedagogiche attive permetteranno all'allievo di rispondere alle sfide del digitale e al contempo di tornare ad essere il vero protagonista di questo processo.

Questa prospettiva apre alla compostibilità, volendola leggere in chiave "speciale": se tutti imparassero a gestire gli strumenti per metterli al proprio servizio, cioè al servizio degli obiettivi di crescita personali per agire ed esserci nel contesto attuale, allora gli strumenti diventerebbero vie che si adatterebbero e assumerebbero le caratteristiche necessarie per tutti e per ciascuno. La Scuola digitale di cui tanto si discute, anche a livello europeo, è prettamente laboratoriale (Kilpatrick, 1978) e, per sua natura, tendenzialmente inclusiva: la tecnologia, infatti, consente di sfruttare più canali contemporaneamente per presentare i contenuti e promuove occasioni per lavorare in gruppo (Carruba, 2020).

È innovativo quello strumento che, con il menù accessibilità, consente a tutti gli studenti di accedere ai contenuti e di guidare il proprio apprendimento. È innovativo quello strumento che in classe crea occasione di incontro, scambio, confronto attivo. È innovativo uno strumento che promuove e facilita una didattica attiva che sia a misura di ciascuno, nessuno escluso.

2. APPRENDIMENTO AI TEMPI DELL'INNOVAZIONE DIGITALE

La naturale tendenza difensiva dell'uomo lo ha condotto, da sempre, ad escludere o ad essere eccessivamente prudente e/o scettico su tutto ciò che può determinare un cambiamento, sebbene – come nel caso della tecnologia – si tratti di un suo stesso prodotto. Si dibatte in maniera incessante su quanto possano essere utili i dispositivi tecnologici per i nostri giovani e, allo stesso tempo, si teme che questi prendano il 'sopravvento' sulle loro vite in quanto capaci di modificarne comportamenti, forme di pensiero e di costruzione della conoscenza, ma anche modi di comunicare e di relazionarsi. I 'nativi digitali', studenti e giovani che affollano le nostre aule, spesso vengono rappresentati come eternamente insoddisfatti, demotivati, distratti, stravaganti, per il loro modo di parlare, vestire, relazionarsi; consumatori 'compulsivi' di prodotti tecnologici che diventano evoluzioni protesiche, (Calvani, 2007) parte integrante della loro vita fuori dalla scuola. Troviamo una parte importante della ricerca empirica che accoglie e auspica la diffusione capillare dei new media nelle aule scolastiche. Posizioni che si possono sintetizzare con le parole di Irvin Jacobs che definisce i dispositivi digitali strumenti essenziali per il miglioramento degli apprendimenti, in quanto questi favoriscono una trasformazione degli ambienti di apprendimento e facilitano il coinvolgimento degli studenti in esperienze personalizzate e significative (West, 2013). Secondo altri studiosi, i deterrenti che influenzerebbero negativamente l'apprendimento con i *device digitali* potrebbero essere sia l'eventuale ruolo distrattivo degli stessi in alcune attività, sia la 'Cognitive Load Theory' – o teoria del sovraccarico cognitivo – di Sweller (Garnett, 2020) che porta ad un processo di dispersione cognitiva provocata dalle tecnologie. I docenti, d'altro canto, soprattutto quelli ancorati ai vecchi modelli e all'idea di una scuola prettamente trasmissiva, ritengono i giovani meno istruiti, educati e competenti rispetto alle generazioni precedenti, mettendo in dubbio il ruolo che la tecnologia esercita sul miglioramento degli apprendimenti. Gli studenti di oggi, ovviamente, non sono più quelli per i quali il sistema educativo di un tempo è stato progettato e, pertanto, è impensabile poter fare un paragone: i nativi digitali "pensano e processano informazioni in maniera differente dai loro predecessori, sono più veloci, preferiscono processi paralleli e multi-task, accessi random come l'ipertesto, aspetti grafici piuttosto che testuali" (Prensky, 2001, p. 2). Sebbene lo stato dell'arte sull'efficacia dei new media sugli apprendimenti sia ancora *in fieri*, i risultati raccolti da Calvani e Vivianet (2014) sembrerebbero indirizzarsi verso un'incidenza positiva seppur moderata. Nelle ricerche analizzate non c'è una differenza significativa tra esperienze didattiche supportate da tecnologie e quelle tradizionali. Maggiore efficacia si evidenzia se le tecnologie sono impiegate con un uso costante, in tempi limitati, con obiettivi chiari e in contesti collaborativi, ma anche come supporto intensivo ad alunni con BES. Si evince, inoltre, il ruolo cruciale che rivestono i docenti sia per quanto riguarda le metodologie didattiche utilizzate, sia per le strategie di utilizzo delle tecnologie ad esse connesse.

2.1 Apprendere nel tempo della velocità e dell'incertezza

Oltre alla ricognizione sul ruolo che i media esercitano sul miglioramento degli apprendimenti di alunni/studenti delle 'generazioni Z e Alpha', l'attenzione si sposta sui nuovi processi di conoscenza che si esprimono attraverso tempi cognitivi corti e forme di *shifting* che pongono la questione sulla velocità-superficialità e su come essa possa collegarsi ad apprendimenti profondi e significativi. Non ci sono evidenze o ricerche che confermino che questo 'nuovo' modo di apprendere, scrivere e leggere, sia dovuto all'utilizzo dei *new media*, ma risulta ineludibile avviare una riflessione non solo sui processi di apprendimento, ma anche di insegnamento. La scuola che accoglie le nuove generazioni di studenti si trova nella condizione di essere una *digital immigrant* – almeno così la definirebbe Prensky – legata ancora ad un linguaggio pre-digitale, ad una logica step-by-step, dove i tempi sono solitamente pensati come dilatati: gli oggetti culturali e i contenuti che essa tratta necessitano, o per lo meno lo si è a lungo creduto, di tempi di decantazione, di assorbimento, di nobilitazione culturale (Ardizzone, Rivoltella, 2008, p.26); gli studenti, invece, oramai *multitasking*, riescono a fare più cose – non necessariamente automatizzate – contemporaneamente: forse non si tratta di un vero e proprio pensiero parallelo, né la capacità di seguire contemporaneamente più attività cognitive con la stessa intensità, ma sicuramente il risultato è qualcosa di molto simile (p.49). Sembra quindi che questo gap sia incolmabile, soprattutto alla luce di sempre nuove modalità di apprendimento e nuove skills da acquisire. Ciò spinge ad un veloce adeguamento della scuola che, se vuole essere rispettosa di ogni forma di diversità, deve ripensare in modo profondo la professionalità docente e puntare sulla formazione degli stessi, non solo per rendere i docenti competenti in *e-skills* o in competenze strategiche come il *critical thinking* o il *team working*, ma per adeguare contenuti, metodologie e strategie e favorire, così, il successo formativo dei propri studenti, nonché la motivazione ad apprendere e il piacere di imparare.

3. AMBIENTI DI APPRENDIMENTO

Recenti ricerche scientifiche in campo educativo sottolineano come la didattica, quando implementata da un ambiente di apprendimento attentamente strutturato, diviene volano di apprendimenti significativi e duraturi allorché può basarsi su approcci attivi ed innovativi che pongono gli studenti al centro del processo. L'espressione 'ambiente di apprendimento' – molto gettonata nel lessico pedagogico-didattico dell'ultimo ventennio – «si riferisce alla configurazione spazio-temporale di un luogo fisico o virtuale, intenzionalmente attrezzato (*setting*) per rispondere ad esigenze formative, attraverso strategie pedagogiche e dispositivi didattici mirati a promuovere, sostenere, direzionare e sviluppare processi di apprendimento» (Galliani, 2012, p.6). Tale ambiente nasce in concomitanza con il cambiamento di prospettiva in campo psico-pedagogico in cui è palesato il passaggio dal paradigma dell'insegnamento – il "cosa" insegnare – a quello dell'apprendimento focalizzato sia sul soggetto che apprende e sulla modalità con cui apprende, sia sul contesto di supporto all'apprendimento stesso. In questa prospettiva, pertanto, l'ambiente ha una notevole influenza sulla natura complessa dell'apprendimento e l'attenzione che gli viene dedicata è volta a comprendere e analizzare in che modo gli

ambienti di apprendimento possano supportare, in modo efficace, l'azione didattica (Meccariello, Mentasti, 2022). Ciò che è evidente è che gli ambienti di apprendimento favoriscono la relazione, la collaborazione, l'interazione, l'attenzione alle differenze individuali e l'inclusione. Un ambiente di apprendimento formale, accogliendo anche i new media, deve inevitabilmente essere ripensato, determinando così un nuovo ambiente, un ambiente smart in cui le tecnologie si configurano come mezzi di produzione culturale (Cope, Kalantzis, 2007) e dove, grazie anche ad attività laboratoriali e cooperative, i contenuti vengono indirizzati da un'attenta azione educativa che miri a sollecitare la creazione e la negoziazione di significati. Per promuovere esperienze valide, stimolanti e finalizzate alla crescita e all'acquisizione di competenze, tale ambiente richiede, però, una progettazione adeguata e intenzionale di spazi, arredi, contenuti, strumenti, strategie e mediatori da parte degli insegnanti, i quali non potranno più prescindere da una buona formazione continua in Media Education: formazione ai media, con i media e per i media. (D'Anna, 2023).

3.1 Ambienti di apprendimenti digitali: quale sfida

L'apprendimento si configura come parte integrante della nostra natura umana: apprendiamo costantemente nel "continuo mutamento" (Kalantzis, Cope, 2012) di contesti, prassi e modi in cui tale processo avviene. L'educazione è una pratica sociale (Limone, 2012) che ha un riflesso sull'intero arco di vita degli individui e che, come ogni altro aspetto, subisce cambiamenti e accoglie nuove traiettorie nella misura in cui incrocia la strada dell'innovazione. Le esperienze di apprendimento sono strettamente correlate al significato sociale dell'istruzione intesa come progresso, ma anche ai "luoghi" e "non luoghi" dell'apprendimento, all'interno dei quali si declinano competenze e risultati, si inseriscono strumenti e valori. L'esplosione di "non luoghi di apprendimento", con i quali ci si riferisce ai contesti di apprendimento digitali, ha registrato una vera e propria rivoluzione dei modelli di comunicazione culturale: non più solo strumenti e mezzi, ma vere e proprie esperienze immersive di apprendimento digitale. Le piattaforme di apprendimento, le applicazioni, i giochi e i videogiochi per l'educazione rappresentano, oggi, nuovi ambienti di apprendimento che producono innovazione didattica già nella consapevolezza del riconoscimento del "contesto" come formalmente atto a promuovere occasioni di crescita. Il modello tradizionale di ambiente di apprendimento ha lasciato posto all'idea di ambiente innovativo di apprendimento (Scarinci, di Furia, Peconio, 2022) che riformula il processo didattico e che si evolve sulla base delle direttrici socioculturali di contesto. All'interno del Report del Piano Scuola 4.0 del 2022, è possibile identificare tre dimensioni dello spazio di apprendimento: quella fisica, quella digitale e quella ibrida. "Trasformare le statiche pareti di un'aula digitale in un setting di

apprendimento, in cui convergono innovazione tecnologica e innovazione didattica, rientra tra i goal dell'Agenda 2030" (Finestrone, Limone, Peconio, 2023).

4. APP PER INNOVARE E INCLUDERE: UNA SCELTA NECESSARIA

Sempre più spesso si rintraccia, negli insegnanti che abitano le nostre classi, l'esigenza di una formazione specifica sul piano della Didattica digitale e innovativa, nonché quella di una guida alla scelta e all'uso delle soluzioni digitali più adeguate e funzionali.

Con il proliferare della produzione di App specifiche per la didattica, questa esigenza è diventata tanto più forte quanto allettante nella misura in cui la proposta di una didattica con le App risulta innovativa e funzionale. Quali sono le App più funzionali? Quali App scegliere?

Sostanzialmente, immaginare di poter stilare una "lista della spesa" è un contro senso: se la didattica digitale e innovativa parte dal presupposto che l'allievo è centrale e che l'esperienza didattica risulta tanto più funzionale quanto più coinvolge lo studente in termini di engagement, allora è facile comprendere che la selezione non può essere avulsa dal contesto, dalle caratteristiche degli allievi e da una serie di variabili specifiche di classe. Come per la tecnologia in generale, non è mai una App a risultare positiva o negativa, utile o inadeguata di per sé, ma è sempre l'approccio pedagogico con cui si decide di inserirla nella progettazione educativo-didattica a fare la differenza. Le App, poi, sono soggette a un continuo aggiornamento – in termini di produzione, modifiche e aggiustamenti – che renderebbero non solo impossibile, ma anche pressoché inutile, il tentativo di stilarne una profilatura in chiave pedagogica. Già questa prima riflessione rende innovativa la prospettiva: non più l'App come mero strumento da scegliere per poi provare una convergenza con la pianificazione didattica (per quale attività didattica uso questa app?), ma l'App come ambiente di apprendimento che consente al docente una progettazione universale specifica (come questo ambiente di apprendimento può risultare utile, efficace, funzionale per il mio gruppo classe?). Un vero e proprio cambiamento nel modus operandi: non l'App come pretesto per l'implementazione di un'esperienza didattica qualunque, ma come luogo in cui quella esperienza trova una forma immersiva, innovativa, inclusiva. Procedere con strumenti di questa natura, rende il processo di apprendimento più concreto e, quindi, permette di intendere l'App come facilitatore anche per gli allievi con bisogni educativi speciali. Teoria e pratica operano all'interno dello stesso spazio e consentono a tutti e ciascuno di poter esperire l'attività didattica avendo a disposizione un ambiente di apprendimento che, per sua natura, è flessibile e può essere reso accessibile/accogliente. Ogni dispositivo e ogni applicazione possiedono una sezione "accessibilità". Sempre di più, il mercato delle produzioni digitali si sta orientando verso proposte, specialmente in campo didattico, che siano in grado di accogliere le caratteristiche degli studenti: con font dyslexia friendly, contrasto regolabile e sintesi incluse piuttosto oltre che riduttori delle prassi motorie richieste per l'accesso. Se, infatti, non risulta possibile immaginare una lista delle migliori App che, in ambito didattico, possa considerarsi esaustiva, è invece possibile rintracciare alcune qualità che una App deve possedere per iscriversi all'interno di una didattica innovativa ed inclusiva. Nello studio di Chiong e Shuler del 2010, si rintracciano i seguenti: interfaccia intuitiva; adeguatezza dei contenuti; presenza di una cornice narrativa; apprendimento strutturato

per curva di crescita; riscontro immediato; progressioni di livello; personalizzazione del gioco; controllo del giocatore; connessioni sociali. Da un punto di vista prettamente inclusivo, a questi requisiti devono aggiungersi parametri di accessibilità e personalizzazione che permettano al fruitore finale di individuare le modalità più efficaci per rispondere alle proprie esigenze e caratteristiche di apprendimento.

CONCLUSIONI

Giochi, videogiochi, App e ambienti di apprendimento digitali, rappresentano una vera e propria palestra per il pensiero computazionale (Triberti, Carruba, 2022). Questi “spazi digitali di apprendimento” permettono la scomposizione dei compiti in sotto compiti più facilmente raggiungibili e allenano processi mentali elevati quali, per esempio, il ragionamento, l’immaginazione, le ingerenze e le rappresentazioni (Giroto, Legrenzi, 1999; Ferranti, Agoto, 2016). Procedere in questa direzione richiede all’insegnante, in qualità di progettista dell’esperienza educativa, di accogliere la sfida per proporre attività didattiche e di apprendimento che permettano all’allievo esperienze piacevoli, immersive, sfidanti e, al contempo, indispensabili per padroneggiare “situazioni complesse” (Papert, 1988). Parallelamente agli aspetti positivi che possiamo registrare in chiave pedagogico-didattica, non sono mancate ricerche sul piano psicologico relative alla regolazione delle emozioni (Scholten et al., 2016) e alla motivazione (Irons, Remington & McLean, 2011) che intravedono nell’ambiente di apprendimento digitale veri e propri “laboratori” per l’esercizio di abilità sociali (Triberti, Villani & Riva, 2015; Triberti, Di Pasquale, Riva, 2018). Tornando, quindi, alla definizione di ambiente di apprendimento inteso come “luogo” che ospita l’esperienza didattica esperita dall’allievo sul piano della significatività, possiamo affermare che, così intesa, l’App usata per scopi didattici diviene vero e proprio ambiente digitale di apprendimento che, al contempo, risulta innovativo e inclusivo. Lo studente che sente di poter trovare risposte ai propri bisogni educativi e di poter esprimere al meglio la partecipazione attiva durante le attività didattiche, è uno studente che sperimenta Ben-Essere a scuola e che, conseguentemente, performa meglio.

BIBLIOGRAFIA

- Ardizzone, P., Rivoltella, P.C., (2008). *Media e tecnologia per la didattica*, Milano, Vita e Pensiero.
- Authier, M., Lévy, P., (2000). *Gli alberi della conoscenza. Educazione e gestione dinamica delle competenze*, Milano, Feltrinelli.
- Barca, A. (2023). Does the metamorphosis of the book correspond to a metamorphosis of the young reader who is always connected? *Crossmedia narratives and the effects on child literacy. Formazione & insegnamento*, 21(1), 97-103.
- Calvani, A., (2007). *Tecnologia, scuola, processi cognitivi: per una ecologia dell'apprendere*, Milano, FrancoAngeli.
- Carruba, M. C. (2020). Back to school e tecnologie: per una “domotica educativa” inclusiva. In *Back To school.# Iotornoascuola: un contesto per accogliere e includere* (Vol. 2020, pp. 1-296). Pearson Italia.

- Carruba, M.C., (2021). Differenziazione didattica e tecnologia: per una scuola in grado di accogliere tutti gli allievi “non uno di meno”. In , Non uni di meno: Didattica e inclusione scolastica (Vol. 2021, pp. 85-101), Milano, FrancoAngeli.
- Carruba, M.C., (2023). Technology for inclusion: a pedagogical approach to promote well-being, in, Escudeiro, P., Escudeiro, N., Bernarndes, O., Handbook of Research on Advancing Equity and Inclusion Through Educational Technology, IGI global, DOI: 10.4018/978-1-6684-6868-5.
- Carruba, M.C., Calcagno, A., Covarrubias, M. (2023). Google Earth in VR, for Students with Special Needs. In: De Paolis, L.T., Arpaia, P., Sacco, M. (eds) Extended Reality. XR Salento 2023. Lecture Notes in Computer Science, vol 14219. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-43404-4_1
- Chiong, C., & Shuler, C. (2010). Learning: Is there an app for that. In Investigations of young children’s usage and learning with mobile devices and apps. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop (pp. 13-20).
- Cope, B., Kalantzis, M., (2007). New Media, New Learning, «The international journal of learning», 1,14.
- Cortoni, I. (2016). La prospettiva transmediale della digital education. In S. Nirchi, & S. Capogna (Eds.), Tra educa-zione e società nell’era delle ICT: Luci e ombre del pro-cesso di innovazione digitale in ambito educativo. Roma: Anicia.
- D’Anna, O., (2023). Ambienti innovativi di apprendimento. Media Education e Digital Storytelling nella pratica didattica e nella formazione dei docenti in prospettiva inclusiva, Media Education. Studi Ricerche e buone pratiche, 1, 14.
- Delors, J., (1997). Nell’educazione un tesoro, Roma, Armando Editore.
- Fasoli, M. (2019). Il benessere digitale. Il Mulino.
- Ferranti, C., & Agoto, V. (2016). Tecnologie e pensiero computazionale: proposte per il curricolo di tecnologia nella scuola primaria, in.
- Ferrari, S., & Rivoltella, P. C. (2021). La didattica EAS e la formazione dei tutor. In A scuola nelle piccole scuole. Storia, metodi, didattiche (pp. 180-194). Morcelliana Scholè.
- Filograsso, I. (2013). La Letteratura per l’infanzia nel contesto della crossmedialità e della convergenza culturale tra opportunità e criticità. In F. Bacchetti (Ed.), Percorsi della letteratura per l’infanzia tra leggere e interpretare. Bolo-gna: Clueb
- Finestrone, F., Limone, P., & Peconio, G. (2023). Nuovi scenari di progettazione educativa: esperienze di didattica immersiva. IUL Research, 4(7), 189-202.
- Galliani, L., (2012). Apprendere con le tecnologie, tra formale, informale e non formale, in P. Limone (a cura di), Media, Tecnologie e Scuola. Per una nuova Cittadinanza Digitale, Bari, Progedit.
- Hwang, G. Chu, H.C., Yin, C., Ogata, H., (2015). Trasforming the educational settings: innovative designs and applications of learning technologies and learning environments, Interactive Learning Environments, Vol. 23, n.2.
- Irons, J. L., Remington, R. W., & McLean, J. P. (2011). Not so fast: Rethinking the effects of action video games on attentional capacity. Australian Journal of Psychology, 63(4), 224-231.
- Johnson-Laird, P. N., Legrenzi, P., Girotto, V., Legrenzi, M. S., & Caverni, J. P. (1999). Naive probability: a mental model theory of extensional reasoning. Psychological review, 106(1), 62.
- Jonassen, D.H., Howland, J., Marra, R.M., Crismond, D., (2008). Meaningful learning with technology, Columbus, OH, Merrill/Prentice Hall.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). New learning: Elements of a science of education. Cambridge University Press.
- Kilpatrick, J. (1978). Variables and methodologies in research on problem solving. Mathematical problem solving, 7-20.
- Land, S., & Jonassen, D. (Eds.). (2012). Theoretical foundations of learning environments.

Routledge.

Limone, P. (2012). Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale (pp. 1-176). Carocci.

Maurizio, C., (2022), APP per le STEM in ambito didattico: le più note e usate, Agenda Digitale; Meccariello, A., Mentasti, R., (2022). Learning environment in preschool education: cultural, mental and physical space, IUL Research, 3(6), 76-86.

Mueller, D., Strohmeier, S. (2011), Computer & Education, Volume 57, Issue 4, Pages 2505-2516.

Papert, S. (1988). A critique of technocentrism in thinking about the school of the future. In Children in the information age (pp. 3-18). Pergamon.

Perla, L., (2010). Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa, Brescia, La Scuola.

Prensky, M., (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. From On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9 No. 5.

Scarinci, A., di Furia, M., & Peconio, G. (2022). Ambienti di apprendimento digitali innovativi: nuovi paradigmi. CQIIA Rivista, 36, 22-38.

Scholten, H., Malmberg, M., Lobel, A., Engels, R. C., & Granic, I. (2016). A randomized controlled trial to test the effectiveness of an immersive 3D video game for anxiety prevention among adolescents. PloS one, 11(1), e0147763.

Steve Garnett, S., (2020). Cognitive load theory, A Handbook for teachers, Crown House Publishing Ltd.

Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y. et al. (2023). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. Educ Inf Technol 28, 6695–6726;

Triberti, S., Di Pasquale, C., & Riva, G. (2018). I Mondi Virtuali ei Criteri Multipli: Il Problema Morale nei Videogiochi Massivi. Lessico di Etica Pubblica, 1.

Triberti, S., Villani, D., & Riva, G. (2015). Moral positioning in video games and its relation with dispositional traits: The emergence of a social dimension. Computers in Human Behavior, 50, 1-8.

West, D.M., (2013). Mobile learning: Transforming Education Engaging Students, and Improving Outcomes, «Center of Technology Innovation at Brookings», 1, September 2013.

Pedagogia e decolonizzazione. Tra la trilogia di bell hooks e l'*Outdoor Education*

Pedagogy and decolonization. Between the bell hooks trilogy and *Outdoor Education*

Melania Moltelo, Elena Diana

Università di Pisa & Università degli studi di Firenze, Italia, melania.moltelo@phd.unipi.it

Università di Pisa & Università degli studi di Firenze, Italia, elena.diana@phd.unipi.it

ABSTRACT

La trilogia di Bell Hooks esplora le pratiche intersezionali nell'educazione, sfidando le strutture tradizionali. Criticando l'egemonia occidentale-centrica, Hooks sostiene un approccio olistico, rifiutando la disgiunzione cartesiana tra mente e corpo. Promuove una comunità d'amore, favorendo la collaborazione piuttosto che la competizione. L'educazione all'aperto (OE) e la pedagogia del rischio sono in linea con questi principi. L'OE, interdisciplinare e stimolante, favorisce la crescita personale. La pedagogia del rischio si oppone all'iperprotezione, difendendo il diritto dei bambini di esplorare. Entrambi gli approcci colmano la separazione mente-corpo, promuovendo lo sviluppo olistico. Offrono libertà, evitando chiusure ed esclusioni. Questo articolo esplora il modo in cui l'OE materializza i principi di hooks, coltivando una comunità d'amore che celebra le differenze.

ABSTRACT

Bell hooks' trilogy explores intersectional practices in education, challenging traditional structures. Critiquing Western-centric hegemony, hooks advocates for a holistic approach, rejecting Cartesian disjunction of mind and body. She promotes a love community, fostering collaboration over competition. *Outdoor Education (OE)* and the pedagogy of risk align with these principles. *OE*, interdisciplinary and challenging, nurtures personal growth. Risk pedagogy opposes overprotection, defending children's right to explore. Both approaches bridge mind-body separation, promoting holistic development. They offer freedom, avoiding closures and exclusions. This article explores how *OE* materializes hooks' principles, cultivating a love community that celebrates differences.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

OutdoorEducation, feminism, pedagogy, intersectionality/ OutdoorEducazione, femminismo, pedagogia, intersezionalità

1. PRINCIPI DI UNA COMUNITÀ D'AMORE¹

L'educazione è un atto politico: questo è il punto di partenza degli studiosi che hanno proposto pedagogie in grado di sfidare le strutture di potere esistenti e di promuovere il dialogo e la partecipazione attiva nella trasformazione della società.

Insegnare a trasgredire, *Insegnare comunità* e *Insegnare il pensiero critico* sono i testi che compongono la trilogia di bell hooks dedicata alla pedagogia e, in particolare, alla rilevazione dei meccanismi di colonizzazione del sapere e alle strategie di resistenza. Nell'ottica di bell hooks la pedagogia non è mai politicamente neutra e l'educazione è strettamente legata a dinamiche di potere che si riproducono e si rafforzano all'interno della classe come microcosmo.

Bell hooks sceglie come posizionamento il *margin*, che ha una concretezza esistenziale e non è un mero luogo retorico, che le consente di visualizzare nel migliore dei modi gli ingranaggi che fanno funzionare il sistema e le forme di dominio a opera nelle istituzioni. Ma il *margin* è anche un luogo per contrattaccare e ideare pedagogie inclusive e nel rispetto delle differenze e del loro valore.

L'educazione dominante, che diviene oggetto di critica appassionata da parte della femminista nera, è l'educazione depositaria che si costituisce attraverso una relazione asimmetrica tra studenti e docente. Questa educazione di stampo classico si basa sul principio per cui l'insegnante *deposita* la propria conoscenza negli educandi che, in questo modo, non risultano stimolati né alla creatività né al pensiero critico, bensì iniziati a un lavoro stereotipato e di immagazzinamento.

Bell hooks definisce efficacemente questo modello non creativo come un modello simile a una *catena di montaggio* dove gli studenti sono ridotti a consumatori passivi delle idee e dei fatti che vengono impartiti.

Questo assetto non partecipativo fa sì che solo il comportamento predatorio, concetto chiave della cultura dominante, si realizzi spingendo gli studenti a distruggersi vicendevolmente per l'ottenimento di un premio. La cultura dominante promuove una concorrenza calcolante e disumanizzante, a danno soprattutto delle soggettività marginali che finiscono per essere silenziate a causa della loro scarsità di risorse per la competizione. Il sistema educativo classico, basato sulle votazioni e sulla logica mezzo-fine, inasprisce questo senso di arrivismo e ridimensiona la vita scolastica rendendola una partita individualistica per il raggiungimento di un risultato specifico.

A questo modello cinico e tradizionale bell hooks oppone l'idea di un'aula che funziona come una vera e propria *cooperativa* in cui la totalità dei membri contribuisce affinché tutte le risorse siano utilizzate al meglio per l'apprendimento ottimale di tutti. Questa pedagogia, che viene definita *pedagogia della speranza* o *pedagogia impegnata*, stabilisce un rapporto di reciprocità tra studenti e insegnanti che alimenta la crescita di entrambe le parti. Come scrive la femminista: «la pedagogia impegnata ci rende studenti migliori perché, nell'espandere il cuore e la mente, ci chiede di abbracciare ed esplorare la pratica della conoscenza collettiva e di considerare l'intelligenza come una risorsa capace di rafforzare il bene comune» (bell hooks, 2023).

¹ Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto delle autrici. Ai soli fini dell'identificazione delle parti, si specifica che l'attribuzione dei singoli paragrafi è la seguente: Melania Moltelo (introduzione), Elena Diana (Paragrafo 1 e conclusione).

Questa strategia pedagogica innovativa, dunque, si radica nel presupposto che tutti portino in classe una conoscenza esperienziale che facilita la formazione comune e che i risultati siano mete da raggiungere collettivamente: «se l'esperienza è ammessa in classe come modalità di conoscenza che coesiste con altre in modo non gerarchico, la possibilità che possa essere usata per zittire le altre persone si riduce» (bell hooks, 2020). L'aula deve trasformarsi in uno spazio in cui i docenti non esercitano più il potere verticalmente, ma sono impoterati essi stessi dalle relazioni con i ragazzi e viceversa. Come scrive hooks, portando la sua testimonianza di vita all'università con gli studenti, «insieme a loro cresco intellettualmente, sviluppo una comprensione più acuta di come condividere le conoscenze e cosa fare nel mio ruolo partecipativo con gli studenti. Questa è una delle principali differenze tra l'educazione come pratica della libertà e l'educazione depositaria tradizionale, che incoraggia i docenti a credere, nel profondo del loro essere, di non aver nulla da imparare dai loro studenti» (bell hooks, 2020).

Questo modello di collaborazione reciproca rinnova l'impegno e permette la genesi di una comunità d'amore con un immediato senso politico, dal momento che l'amore per le differenze che ognuno porta nello spazio-classe ha la capacità di mettere in discussione le gerarchie di potere. Attraverso l'incontro con l'alterità e il mutuo riconoscimento della differenza si creano nuove energie produttive.

In una comunità di questo tipo anche la consapevolezza emotiva e l'espressione delle emozioni acquistano un ruolo di primo piano. Un'altra lente, infatti, attraverso cui leggere l'opera di bell hooks è il tentativo decoloniale di recuperare l'integrità e la sfera corporea. Fare rivivere le emozioni e metterle in gioco è un atto di resistenza al regime cartesiano con il suo protagonismo della ragione che il sistema vigente fa passare come la sola epistemologia autentica. Il paradigma positivista, basato sull'adozione di un punto di vista distaccato e disincarnato, è l'approccio privilegiato che produce forme di violenza e di squalifica di altri approcci: ogni volta che ragioniamo in termini di binomio e in termini compartimentali ragioniamo anche in termini coloniali. Come testimonia bell hooks in *Insegnare comunità*, «ci avvertono del pericolo di avvicinarci "troppo". In un mondo in cui la mente è tenuta in maggiore considerazione rispetto a ogni altra cosa, in cui l'idea che si possa e si debba essere obiettivi è fondamentale, i legami emotivi tendono a essere considerati in maniera sospetta» (bell hooks, 2022).

La nostra idea immediata del professore, ad esempio, è legata all'idea di una mente in contrasto con il corpo. La cancellazione del corpo porta a pensare che in classe si ascoltino fatti neutrali e oggettivi. In realtà le nozioni trasmesse emergono da corpi che sono storicamente situati; la cancellazione dei corpi equivale alla cancellazione delle differenze: per hooks, in vista della rivalorizzazione della singolarità, è cruciale che si impari a entrare in classe integri e non come spiriti disincarnati in uno spazio neutrale. Negare l'integrità degli studenti rende i docenti incapaci di stabilire connessioni emotive in vista dell'apprendimento ottimale per tutti.

Questi principi, messi a fuoco da bell hooks per immaginare pedagogie della speranza all'interno di una società in cui la formazione è intrecciata alle trame del potere, si inverano in alcune pratiche didattiche sperimentali. In particolare, come si vedrà, si può tentare di tracciare un ponte tra i principi di una comunità d'amore delineati da bell hooks e l'*Outdoor Education*.

2. OUTDOOR EDUCATION: PRATICHE DI TRASGRESSIONE

“L’aula rimane il luogo di possibilità più radicale all’interno dell’accademia. Per anni è stata una cornice in cui l’educazione è stata compromessa da insegnanti e studenti, che l’hanno usata come palcoscenico per le proprie preoccupazioni opportunistiche, anziché come ambiente di apprendimento” (hooks, 2020, p. 16). Questa è una delle ultime frasi con cui bell hooks conclude l’introduzione di *Insegnare a trasgredire*. L’autrice attribuisce all’aula un’importanza cruciale nel processo di apprendimento, considerandola, tuttavia, un luogo in cui possono verificarsi trasformazioni profonde e significative, purché sia gestita e utilizzata in modo appropriato.

L’autrice prosegue con l’obiettivo dei suoi saggi, ovvero quello di rinnovare le “pratiche di insegnamento”. Bell hooks esorta “tutti noi ad aprire le nostre menti e i nostri cuori, sviluppando una conoscenza che vada al di là dei confini di ciò che è considerato accettabile” (hooks, 2020, p. 16). Le ultime parole celebrano l’insegnamento come uno degli ultimi modi per rendere “possibili le trasgressioni -un movimento contro e oltre i confini- per poter pensare, ripensare e creare nuove visioni. È quel movimento che rende l’educazione la pratica della libertà” (hooks, 2020, p. 16).

Questa breve introduzione è intrisa di spunti riflessivi e apre la porta a numerose considerazioni, particolarmente in relazione a un aspetto peculiare di *Insegnare il pensiero critico* della stessa autrice. Nel corso del libro, si fa frequentemente riferimento a una dicotomia tra ciò che si verifica nell’“ambito della classe” e ciò che si svolge “al di fuori di essa” (hooks, 2023, p. 50, 54, 83, 84). Bell hooks mette in evidenza questo “fuori” per comunicare un concetto di educazione che si estenda oltre l’aula. Tuttavia, dalle sue parole emerge un concetto di “fuori” che implica un collegamento tra ciò che viene appreso e vissuto in classe e le esperienze al di fuori di essa. “Utilizzando efficacemente la conoscenza nell’ambito dell’aula e al di fuori di essa, sviluppiamo una relazione organica con il pensiero critico e le risorse che mette a nostra disposizione in ogni sfera della nostra vita” (hooks, 2023, p. 164). La possibilità di andare oltre i confini, le pratiche di libertà, il “fuori” sono concetti che si incastrano bene e si intersecano con la risorsa pedagogica, oggi comunemente chiamata *Outdoor Education*. L’ipotesi che vorremmo vagliare in queste poche righe è quella di un possibile collegamento tra le idee di bell hooks e questo movimento, che con le sue peculiarità e caratteristiche potrebbe costituire un potente veicolo per incarnare e vivere i principi di bell hooks, stimolando una comprensione più profonda e tangibile delle sue idee nel contesto educativo.

Per iniziare andrebbe dedicata qualche parola alla definizione di *Outdoor Education*² (*OE*), una vera e propria risorsa, nonché un’opportunità di sperimentazione educativa e didattica, caratterizzata dalla centralità dell’ambiente esterno, a cominciare da quello immediatamente accessibile, come luogo di apprendimento, formazione ed educazione. Esso sostiene il diritto dei bambini e delle bambine di occupare spazi all’aperto, anche

² Emerge dalla letteratura scientifica nazionale ed internazionale come il termine *Outdoor Education* riguardi una pluralità di pratiche non definibili in modo univoco (Donaldson & Donaldson, 1958; Priest, 1986; Bisson 1996; Bortolotti 2019).

entrando in contatto con la natura, dove possono essere vissute esperienze ludiche e di movimento, socializzare e intraprendere avventure (Farnè, 2018).

L'*Outdoor Education* si svolge in vari contesti, come ambienti naturali, urbani o sociali (*out-of-the-door*), coinvolgendo i partecipanti fisicamente e stimolando i loro sensi (Nichols, 1982). Si caratterizza per l'interazione diretta con l'ambiente, dove le azioni hanno conseguenze reali, promuovendo così un apprendimento basato sull'esperienza (Rousseau, 1762; Fröbel, 1826). L'*OE* è esperienziale e richiede soluzioni innovative alle sfide reali, creando un contrasto significativo con l'ambiente chiuso (Dewey, 1925). Si tratta di un approccio attivo, centrato sulla persona, relazionale e dialogico, che può facilitare l'apprendimento continuo attraverso l'indagine, l'esperienza, la risoluzione dei problemi e la riflessione attiva, promuovendo esperienze pratiche, sperimentazione e collaborazione (Lewin 1939; Kolb, 1984). Infine, l'*OE* è interdisciplinare, focalizzandosi sulle relazioni tra persone e risorse naturali, trae ispirazione dall'ambiente circostante (Priest, 1986).

Tutto ciò, parlando di scuola, risulta evincibile anche dalle recenti "*Linee Guida per l'implementazione dell'idea di Outdoor Education*"³ redatte dal gruppo INDIRE per le "*Avanguardie Educative*".

L'*OE* ricerca e fa ricercare un rapporto diretto e concreto con il mondo reale, coinvolgendo il soggetto in formazione nella sua interezza (dimensione cognitiva, dimensione fisica, dimensione affettiva e dimensione relazionale). Pertanto, le esperienze all'aperto possono favorire lo sviluppo di giovani con una maggiore consapevolezza di sé e del mondo che li circonda, essendo un'offerta formativa orientata a riprendere proposte pedagogiche già presenti nel passato, adattandole ai complessi fenomeni socio culturali attuali (Bortolotti, 2019). Inoltre, in quanto approccio pedagogico, l'*OE* non prescrive attività e obiettivi da raggiungere; questi vengono definiti in base alle specificità di ogni contesto educativo e delle scelte degli insegnanti (INDIRE, 2023). Quanto appena specificato è già un primo punto in comune con il pensiero di bell hooks che evidenzia l'importanza di avere programmi scolastici "flessibili" per "consentire cambi di direzione spontanei". Considerando "gli studenti nelle loro peculiarità di individui [...] e l'interazione doveva necessariamente partire dalle loro esigenze" (hooks, 2020, p. 37).

3. SFUMATURE DI *OUTDOOR* NEI PRINCIPI DI BELL HOOKS

Le riflessioni e le ricerche che vengono svolte in campo educativo, pedagogico e formativo, in questo caso l'*Outdoor Education*, non possono evitare di situarsi nel qui ed ora di una società fortemente influenzata da eventi epocali che rendono inevitabile esaminare il circolo vizioso di fondo causato dal paradigma disgiuntivo che separa esseri umani e mondo naturale (Borelli, 2021). Morin, infatti, ci ricorda che "se insegnare è insegnare a vivere, secondo la giusta massima di Jean-Jacques Rousseau, è necessario individuare le carenze e le lacune del nostro insegnamento attuale per affrontare problemi vitali come quelli dell'errore, dell'illusione, della parzialità, della comprensione umana, delle incertezze che ogni esistenza incontra" (Morin, 2015, p. 7). In aggiunta, Orr sottolinea l'importanza di sviluppare un legame emotivo tra l'individuo e il mondo,

³ <https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/4525.pdf> - Redatte nel 2021 e aggiornate ed ampliate nel 2023.

poiché impegnarsi in una lotta, specialmente se ardua e in controtendenza, diventa sempre più difficile senza il sostegno della passione. Infatti, la persistenza in una causa avviene più agevolmente quando si è motivati da un coinvolgimento emotivo, poiché raramente si sostiene a lungo qualcosa per cui non si nutre alcun sentimento (Orr, 2004). Sulla scia di questi spunti, si conclude riflettendo sugli aspetti che mettono in evidenza il legame tra il pensiero pedagogico di bell hooks e l'approccio educativo-didattico dell'OE, organizzandoli in quattro settori tematici.

- Il primo aspetto riguarda l'apprendimento esperienziale, sebbene le esperienze proposte in *OE* e da bell hooks possano differire in sfumature. Bell hooks nei suoi scritti fa emergere quanto sia importante per la sua figura di insegnante legare indissolubilmente pensiero e azione (hooks, 2020), ricucendo, come sostiene Bocci, la dialettica tra pensiero intellettuale e pensiero dell'esperienza (Bocci, 2022). Infatti, la studiosa, pensatrice, attivista e insegnante, apporta una firma unica, plasmata dalla sua storia personale, essendo donna, nera e di umili origini, in grado di offrire uno sguardo sul processo pedagogico che ci informa sulla necessità di attribuire voce e riconoscere "l'autorevolezza dell'esperienza" (hooks, 2020, p. 118). Da intendere come valorizzazione delle esperienze personali e del riconoscimento del loro potenziale nel processo di apprendimento, che si arricchisce tramite esse ed una partecipazione attiva. L'esperienzialità nell'*OE* svolge ruoli fondamentali e le sfaccettature che può assumere sono molteplici. Tuttavia, in questo contesto, l'esperienza a cui si fa riferimento è quella legata alla creazione di comunità, di occasioni nelle quali dare spazio alla condivisione, che offrano l'opportunità di creare esperienze uniche. Durante tali momenti, ci si sente liberi di portare la propria esperienza personale, contribuendo allo spirito di comunità, rispettando "le singole voci" (hooks, 2020, p. 74). Aiutando, così, a creare una consapevolezza comune della diversità delle esperienze, e limitando la centralità di esse, sviluppando attraverso pratiche comuni un pensiero critico collettivo (hooks, 2020).
- La figura dell'insegnante delineata da hooks è quella di un docente che ascolta attivamente, fa parte della comunità e si arricchisce attraverso le esperienze condivise. Pertanto, l'insegnante deve impegnarsi in senso reciproco nei confronti degli studenti e delle studentesse, sfidando l'autorità garantita da un sistema pensato per essere gerarchico (hooks, 2020). L'idea è dunque quella di superare un approccio verticale e rigido del docente che sta immobile alla cattedra (hooks, 2020), abbracciando invece la flessibilità, una caratteristica riscontrabile anche nel profilo dell'insegnante di *OE*. Infatti, egli, nel concedere agli alunni e alle alunne una libera esplorazione dell'ambiente esterno, fornendo al contempo una guida, incoraggia e stimola riflessioni. L'insegnante di *OE* scopre e apprende insieme ai bambini e alle bambine, assumendo ruoli di regista, mediatore, interlocutore e complice (Schenetti, 2014). La relazione tra insegnante e studente

deve essere caratterizzata dalla reciprocità, accogliendo i bambini e le bambine come soggetti attivi e propositivi, al fine di comprendere i loro bisogni. Questa relazione sottolinea quanto l'attività di esplorazione con i bambini richieda comprensione e complicità, creando un legame di interdipendenza tra adulto e bambino all'interno di un contesto che accoglie entrambi (Schenetti, 2014).

- La corporeità e la promozione del benessere psicofisico, che rappresenta la forza delle esperienze vissute nell'*OE*, mostra un altro interessante punto di contatto con le idee pedagogiche di bell hooks (Farnè, 2018). Ciò che si verifica all'aria aperta viene vissuto attraverso il corpo, sperimentato con i sensi, conferendo unicità, autenticità e concretezza all'esperienza. Pertanto, il principio della corporeità stabilisce un collegamento tra la coscienza e la pratica consapevole, concetto caro anche a bell hooks, impegnata nella costante ricerca di un approccio pedagogico olistico che consideri non solo la mente, ma anche il corpo e lo spirito degli studenti (hooks, 2020).
- Infine, proponiamo come quarto elemento la libertà di socializzare all'aria aperta: vivendo relazioni, superando confini, trasgredendo e adottando durante queste attività *outdoor* lenti intersezionali⁴ (Borelli, 2023). La locuzione "all'aria aperta" proviene dal francese *plein air*⁵, utilizzato dagli impressionisti per catturare quell'unico momento autentico in cui potevano cogliere la vera essenza della luce, delle ombre e la massima spontaneità nella rappresentazione pittorica. Sarebbe interessante immaginare che un approccio che incorpora già questo concetto possa trasmetterlo attraverso la libertà delle azioni che possono essere compiute e condivise spontaneamente, preoccupandosi esclusivamente della luce e delle ombre. Accogliendo come prezioso il punto di vista di chi sta o si sente al margine e riconoscendo queste situazioni sia nei loro aspetti di creatività e apertura al possibile, sia in quelli di fragilità e di negazioni dei diritti (Warren *et al.*, 2014; Roberts, 2015), necessariamente intersezionali (Borelli, 2023).

Così facendo, sarebbe possibile sostenere il diritto dei bambini e delle bambine ad abitare spazi all'aria aperta, dove possano "correre il rischio", imparando a valutarlo, assecondando e superando determinate paure, mettendosi alla prova ed esprimendo emozioni (Farnè, 2018). L'uso di luoghi come elemento chiave nel processo didattico, uscendo "fuori" dall'aula, contribuirebbe a coinvolgere mani, cuore e mente, agendo, amando e pensando. Con questa sinergia tra i principi di bell hooks e la sua attuazione tramite l'*OE* auspichiamo alla realizzazione "di una scuola (e di una società) come luogo dove deporre i semi germinativi di una mentalità aperta al dialogo, abitata da identità

⁴ Il concetto di intersezionalità è generalmente attribuito alla giurista e attivista afroamericana Kimberlé Crenshaw (Crenshaw, 1989). Tuttavia, vale la pena menzionare anche opere come "Sex, Race and Class" di Selma James (1975) e "Women, Race & Class" di Angela Davis (1983).

⁵ <https://dizionario.internazionale.it/parola/plein-air>

plurali e dinamiche, collocata in un ambiente in cui accoglienza, solidarietà e valorizzazione delle differenze divengono il fulcro dell'attività educativa" (Portera, 2020, p. IV).

BIBLIOGRAFIA

Bocci, F., & De Castro, M. (2022). *La pedagogia impegnata di bell hooks*. L'integrazione scolastica e sociale, 74. <https://doi.org/10.14605/ISS2112204>

Borelli, C. (2021). *La nostra relazione con la natura: dalle cause dell'attuale pandemia agli orizzonti di possibilità quanto mai inattuali dell'educazione esperienziale nature based*. In A. Gigli (a cura di), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 118-129). Edizioni Junior-Bambini.

Borelli, C. (2023). *Intervista camminata e altri metodi qualitativi per monitorare l'efficacia dei progetti di Educazione Avventura con adolescenti a rischio*. Unpublished Doctoral Dissertation, Alma Mater Studiorum Università di Bologna [Elaborato attualmente sotto embargo, consultato con il consenso dell'autrice]

Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education: Storia, ambiti, metodi*. Guerini scientifica.

Dewey, J. (2011 [1925]). *Experience and Nature*. Read Books Ltd.

Farnè, R., Bortolotti, A. & Terrusi, M. (Eds.) (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci.

Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., Tortoli, L. et al. (2023). *Linee guida per l'implementazione dell'Idea Outdoor education*, (a cura di) "Avanguardie educative versione 2.0, INDIRE

hooks b. (2020). *Elogio del margine*, Tamu Edizioni.

hooks b. (2021). *Il femminismo è per tutti*, Tamu Edizioni.

hooks b. (2023). *Insegnare il pensiero critico*, Meltemi.

hooks b., (2020). *Insegnare a trasgredire*, Meltemi.

hooks b., (2022). *Insegnare comunità*, Meltemi.

Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Lewin, K. (1939). *Field theory and experiment in social psychology: concepts and methods*. American Journal of Sociology, 44, 868-897.

Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina Editore.

Nichols, D. R. (1982). *Outdoor Educators: The Need to Become Credible*. The Journal of Environmental Education, 14(1), 1-3.
<https://doi.org/10.1080/00958964.1982.10801921>

Orr, D. W. (2004). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Island Press.

Portera, A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale: Risposte educative nella società globale* (Nuova ed). Laterza.

Priest, S. (1986). *Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships*. The Journal of Environmental Education, 17(3), 13-15.

Roberts, N.S. (2015). *Race, ethnicity, and outdoor studies: Trends, challenges, and forward momentum*. In B. Humberstone, H. Prince, & K. Henderson, *International Handbook of Outdoor Studies*, (pp. 341-350). Routledge.

Schenetti, M. (2014). *Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una*. In F. Agostini, R. Farné, (a cura di). *Outdoor Education: l'educazione si-cura all'aperto*, (pp. 59-67), Junior.

Warren, K., Roberts, N. S., Breunig, M., & Alvarez, M. A. (2014). *Social justice in outdoor experiential education: A state of knowledge review*. Journal of Experiential Education, 37(1), 89-103. DOI: 10.1177/1053825913518898

Il syllabus come strumento auto-valutativo bidirezionale

Syllabus as a two-way self-assessment tool

Valentina Pagani*

*Cà Foscari University of Venice, Italy, valentina.pagani@unive.it

ABSTRACT

Recentemente, i decreti ministeriali hanno determinato profondi cambiamenti nella dimensione relazionale e contenutistica del contratto formativo. Con lo scopo di verificare l'efficacia nel processo d'insegnamento-apprendimento, il seguente studio propone una riflessione, attraverso un'analisi contenutistica e descrittiva, sul ruolo del syllabus, presentato, per due anni consecutivi, ad una classe pilota (n= 25 studenti) di un liceo veronese, riportando dei risultati fondamentali per il processo auto-valutativo.

ABSTRACT

Recently, ministerial decrees have brought profound changes in the relational and content dimension of the training contract. With the aim of verifying the effectiveness in the teaching-learning process, the following study proposes a reflection, through a content and descriptive analysis, on the role of the syllabus, presented, for two consecutive years, to a pilot class (n= 25 students) of a Italian high school, reporting fundamental results for the self-assessment process.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Syllabus; High school; Self-assessment; Students; Teachers

INTRODUZIONE

Contratto formativo, syllabus, auto-valutazione sono i termini su cui ruota questa ricerca, focalizzandosi sui protagonisti del processo d'apprendimento e insegnamento – docenti e studenti – nel contesto della scuola secondaria di secondo grado. Dobbiamo considerare che la situazione pandemica, vissuta negli ultimi anni, ha portato i decreti ministeriali a promuovere un processo di insegnamento-apprendimento, totalmente o in parte, determinato da profondi cambiamenti sia nella dimensione relazionale che contenutistica dell'evento didattico (Iannella & Pagani, 2023). Secondo gli autori, uno di questi riguarda le reciproche aspettative che intercorrono tra studenti e docenti, influenzando quindi il contratto didattico e formativo. Diventa, dunque, necessario rinnovare le priorità strategiche, introducendo nuove forme di insegnamento, più adeguate al momento attuale, capaci di rendere condivisi gli obiettivi ma sempre focalizzate sull'apprendimento degli studenti e sullo sviluppo di competenze trasversali che li aiutino a trasformarsi in

"professionisti riflessivi" (Boud, 1995). Com'è possibile? Quando? Con quali modalità e strumenti? In ambito universitario il syllabus risulta essere uno strumento che sancisce quel campo di regole a cui docente e discente fanno riferimento per orientarsi nella loro relazione educativa, in riferimento a uno specifico insegnamento, diventando protagonisti attivi del processo didattico. Nella scuola secondaria di secondo grado, questo si lega al contratto formativo che risulta, però, non individualizzato ad un corso, ma alla totalità dell'offerta didattica che viene proposta. Alla luce di ciò, la ricerca ritiene che il syllabus potrebbe divenire un patto d'aula esplicito anche nella scuola secondaria di secondo grado, capace di supportare i processi d'apprendimento e d'insegnamento.

1. I FONDAMENTI TEORICI

Dalla Gazzetta Ufficiale, fonte ufficiale di conoscenza delle norme in vigore nella Repubblica Italiana, emerge che il contratto formativo è la dichiarazione, esplicita e partecipata, dell'operato della scuola. Esso si stabilisce, in particolare, tra il docente e lo studente ma coinvolge l'intero consiglio di interclasse o di classe e la classe, gli organi dell'istituto, i genitori, gli enti esterni preposti od interessati al servizio scolastico. Sulla base del contratto formativo, elaborato nell'ambito didattico ed in coerenza agli obiettivi formativi definiti ai diversi livelli istituzionali, vengono definiti ciò che studenti e docenti devono conoscere: per gli studenti, gli obiettivi didattici del curriculum, il percorso per raggiungerli, e le fasi; per i docenti, la propria offerta formativa, l'intervento didattico, le strategie, gli strumenti metodologici e di verifica e i criteri di valutazione. In ambito universitario, lo strumento che ingloba tutto questo è il syllabus che, quando visto come contratto, ha lo scopo di fungere da patto tra l'insegnante e lo studente (Smith e Razzouk 1993), diventando guida da seguire per entrambi le parti, delineando le responsabilità degli studenti e del docente per i vari compiti, tra cui frequenza, compiti, esami e altri requisiti (Matejka e Kurke 1994), e descrivendo le procedure appropriate e le politiche del corso. Syllabus e contratto formativo sono accomunati, dunque, da diversi elementi. Primo, diventano, in definitiva, un accordo sui ruoli e sulle responsabilità, bidirezionale: rende chiare le regole e le procedure agli studenti, permettendo loro di pianificare in modo appropriato cosa e come devono realizzare; rivela possibili controversie, formali e informali, agli insegnanti, fornendo efficaci feedback ed elementi auto-valutativi. Secondo, non si limitano a definire gli obiettivi formativi: investono sul responsabilizzare, rendendo i soggetti autonomi, in grado di esercitare processi auto-valutativi, consapevoli della reciprocità del rispetto dei termini. Terzo, sembrerebbero presupporre una relazione simmetrica, pur sapendo che studenti e docenti hanno, in realtà, posizioni asimmetriche. Qui, dunque, non si tratta del docente che, per posizione "superiore", definisce obiettivi e metodi senza negoziazione, o dello studente che passivamente deve subire le scelte dall'alto. Al contrario, si vuole sottolineare che la forza di questo strumento risiede nel canalizzare le energie per vedere la totalità dei soggetti, come auto-regolatori. Quarto: nella prassi scolastica, molto spesso lo studente continua ad essere visto come soggetto incapace di formulare, per sua volontà, bisogni e interessi, che viene modellato con strategie e strumenti ritenuti universalmente validi per tutta la società studentesca (Perrenoud, 1994, p. 91). Cinque: necessitano di chiarezza, sia in fase

di procedura, che in fase di esecuzione (Parkes & Harris, 2002). È stato dimostrato che un processo esplicito, non tacito e ben strutturato, ha un effetto più significativo nel processo d'apprendimento, in quanto diventa un feedback esterno continuo che fornisce un ponteggio importante anche per una corretta autovalutazione (Yan, Z, et al., 2023^b). Esaminando la letteratura presente, Parkes e Harris (2022) hanno definito alcuni elementi potenziali dello strumento. In primis, deve essere ben organizzato e strutturato per massimizzare la possibilità di reperire le informazioni necessarie in modo efficiente. Nonostante l'organizzazione tipica è topica, è utile usare diversi dispositivi organizzativi grafici (titoli/sottotitoli, grassetto/corsivo, spaziature/rientri) senza però esagerazione. Inoltre, il tipo di corso può variarne la struttura. Tuttavia, gli autori sottolineano che è utile delineare 1) informazioni di base sul corso, 2) informazioni di base sul docente, 3) materiali del corso, 4) programma o calendario, 5) aspettative per il rendimento e il comportamento degli studenti, 6) procedure e politiche di valutazione, e 7) informazioni sulle strategie di apprendimento politiche aggiuntive. Infine, considerando che la struttura e il formato di un syllabus forniscono un modo per soddisfare le esigenze dell'insegnante e dello studente, esso deve essere funzionale, in modo che il lettore possa usarlo facilmente per raggiungere i suoi scopi principali.

2. DISEGNO DI RICERCA

2.1 Obiettivi della ricerca

La ricerca si poggia sulla considerazione che il contratto formativo regola la scuola secondaria di secondo grado, tanto quanto il syllabus nel contesto universitario poiché sono accomunati dal fatto che condividono - con possibilità di negoziazione - gli obiettivi didattici e educativi, il percorso per raggiungerli, le fasi del curriculum, le strategie, gli strumenti di verifica, e i criteri di valutazione. Rimarcando il fine migliorativo che ogni intervento formativo e didattico dovrebbe avere, la ricerca propone delle riflessioni sull'efficienza del syllabus anche nel contesto dell'istruzione secondaria di secondo grado, poiché considerato strumento guida per i protagonisti del processo formativo, docenti e studenti, in un'ottica di promozione di una didattica partecipata, innovativa, e auto-valutativa.

2.2 Il campione

Poiché la ricerca si basa sull'efficienza bidirezionale, essa ha analizzato le opinioni sia di docenti che di studenti. Nello specifico:

- Sono stati contattati tutti i dirigenti scolastici delle 52 strutture iscritte nella categoria Scuole secondarie di secondo grado nel Comune di Verona con la richiesta di condividere il questionario ai docenti presenti nei propri istituti per poter prendere parte, volontariamente, alla ricerca, accettando al momento della compilazione l'analisi e la condivisione dei risultati. I docenti partecipanti sono stati 87.

- Il syllabus pilota è stato proposto ad una classe di un liceo delle scienze umane del comune di Verona, per due anni consecutivi, presentandolo all'inizio dell'anno scolastico. Gli studenti partecipanti, volontari, sono 22 e compongono i soggetti dello studio pilota.

2.3 Domande di ricerca

In linea con gli obiettivi specificati precedentemente, la ricerca si poggia su tre research question:

RQ1: L'opinione dei docenti rispetto al ruolo del syllabus coincide con quella dei loro studenti?

RQ2: Con quale frequenza i docenti hanno condiviso il syllabus dei loro corsi agli studenti e quali elementi sono stati presentati?

RQ3: Il syllabus pilota può considerarsi uno strumento efficace per lo sviluppo di autovalutazione per gli studenti?

2.4 Lo strumento di ricerca e la somministrazione

Per dare risposta alle prime due research questions, si è somministrato un questionario, a risposte chiuse e aperte, sia ai docenti che agli studenti. È stato suddiviso in tre sezioni: la prima legata alle loro opinioni riguardo al syllabus; la seconda all'avvenuta, o meno, condivisione del syllabus; e la terza legata agli elementi condivisi all'interno del syllabus. Sono stati proposti gli stessi item ($n = 16$) in modo da poter offrire una corretta comparazione tra le opinioni di tutti i partecipanti. Il seguente questionario è stato somministrato ai campioni in modalità online, attraverso la condivisione di un link (novembre e dicembre 2023).

Per dare risposta alla terza research question, si è prima presentato agli studenti il syllabus pilota. Esso è stato creato per essere di facile comprensione e suddiviso secondo i sette punti specificati nel framework teorico, senza alcuna modifica. Successivamente è stato somministrato loro un secondo questionario a fine trimestre (novembre e dicembre 2023), composto di 20 items, suddiviso in tre sequenze: 1) chiarezza del syllabus, 2) rispetto e adeguatezza del contenuto, e 3) efficacia del syllabus. I dati quantitativi di entrambi i questionari sono stati analizzati mediante statistiche descrittive, mentre quelli qualitativi sono stati codificati impiegando il software ATLAS.ti.

2.5 Limiti della ricerca

L'indagine presenta alcuni limiti, dovuti non solo alla presenza di un campione casuale e al ristretto numero di docenti rispondenti, ma anche alla generale difficoltà di analizzare l'evento didattico, fenomeno sul quale interviene un gran numero di fattori individuali e sociali, non sempre prevedibili. Inoltre, a tutela della *privacy* dei singoli individui, i dati sono stati analizzati in forma aggregata prendendo come riferimento gli interi due gruppi. Pertanto, lo studio ha carattere descrittivo-esplorativo e si propone unicamente di indirizzare la ricerca verso una più ampia riflessione sui temi proposti.

3. ANALISI DEI DATI E DISCUSSIONE

Dall'analisi dei dati quantitativi riferiti alla prima domanda di ricerca, emerge che la maggior parte dei docenti condivide l'importanza del syllabus e afferma che esso deve essere rispettato ma non deve necessariamente venire presentato da ogni docente. Inoltre, la maggioranza dichiara che richiede negoziazione. Non tutti concordano nella risposta dell'item 5 e 6: il 47% attesta che il syllabus aiuta nell'organizzazione didattica e supporta l'autovalutazione, 42% non è pienamente d'accordo, 11% non concorda. Questi valori sono rimasti costanti nei due item. Non solo, emerge che chi non si è trovato d'accordo con la potenza del syllabus come strumento organizzativo e autovalutativo, ha anche sottolineato la sua non necessità in quanto non importante. Dalle risposte degli studenti, la totalità degli studenti afferma che: 1) il syllabus è uno strumento importante, 2) deve essere rispettato, 3) fornisce informazioni importanti, 4) aiuta nell'organizzazione didattica, 5) supporta l'autovalutazione, e 6) richiede negoziazione. Quattro studenti su 22 affermano che non deve venire presentato da ogni docente. A riguardo, i dati qualitativi sottolineano che questo è legato alla non necessaria presentazione scritta se la condivisione è orale. Inoltre, gli studenti aggiungono che la negoziazione non sempre è possibile poiché il docente ha un ruolo "di potere" in questo processo. In sintesi, questi dati suggeriscono che il syllabus viene considerato, sia da docenti che da studenti, uno strumento importante in quanto fornisce informazioni importanti, aiuta nell'organizzazione didattica e supporta l'autovalutazione. È, indubbiamente, un punto di partenza fondamentale poiché viene implicitamente sottolineato il suo potenziale formativo e riflessivo. Se, come dice Castoldi (2010), il setting formativo, nel suo insieme, costituisce un vero e proprio modello pedagogico capace di agire in modo profondo sul processo formativo e sui significati, dividerne la sua importanza equivale a riconoscere la sua necessità di applicazione. Inoltre, le modalità di gestione, sia strutturali che contenutistiche, sia metodologiche che temporali, dello strumento, una volta organizzato e applicato, richiede il rispettarne ogni sua parte. Questa affermazione viene condivisa sia dai docenti che dagli studenti. In relazione a questo, vi sono due ulteriori processi importanti che entrano in gioco: la condivisione e la negoziazione. Il primo, inteso come presentazione del syllabus a tutti i soggetti, non viene ritenuto da tutti un punto obbligatorio. Nello specifico, viene rimarcata la modalità scritta e orale che viene equamente considerata. Il secondo, inteso come possibilità di modifica, risulta essere fondamentale ma non sempre una pratica reale. A sostegno di tale affermazione, emerge la relazione asimmetrica tra docente e studente che non permette, appunto, la possibilità di modifica poiché "è il docente che decide". Sono, questi processi, da considerare complementariamente. Ricordando che l'insieme delle variabili che definiscono il contesto entro cui si svolge la relazione formativa modificano il processo l'apprendimento e insegnamento, docenti e studenti, entrambi, diventano protagonisti del processo stesso. È, sì, auspicabile che sia l'insegnante a gestirne i vari aspetti, ma deve essere flessibile, a partire dalla consapevolezza di quanto essi possano condizionare la relazione didattica. Non si deve, infatti, dimenticare che in gioco ci sono gli aspetti della dimensione formativa, tanto quanto quelli della dimensione relazionale e sociale. Si deve considerare, dunque, che uno dei maggiori rischi di una non condivisione e non negoziazione riguarda proprio le incongruenze che possono determinarsi tra piano del contenuto e piano della relazione che, come affermava Castoldi (2010), crea conseguenti

messaggi contraddittori, ambigui, disorientanti che vanno ad inficiare sull'intero processo, sia d'apprendimento che d'insegnamento.

In riferimento alla seconda domanda di ricerca, dall'analisi della seconda e terza sezione emerge che non tutti i docenti (49%) hanno condiviso il syllabus dei loro corsi con gli studenti. Chi l'ha condiviso (51%) afferma di averlo presentato ad inizio anno, riportandovi: competenze e conoscenze attese, contenuti del corso, metodologie utilizzate, e materiali utilizzati. Meno frequente, invece, la condivisione delle modalità di verifica, delle tempistiche, delle responsabilità e del contatto del docente. Al contrario, si conferma che chi, prima, non riteneva la necessità di condivisione del syllabus, non l'ha realmente fatto. A motivarne la risposta sembra, dall'analisi qualitativa, che la ragione per la quale non hanno condiviso il syllabus sia perché non è uno strumento conosciuto. Non solo, dichiarano di non conoscere come lo si debba organizzare. Per alcuni soggetti la motivazione è legata ad una preparazione collegiale e dipartimentale, e non individuale. Cinque soggetti affermano, invece, che lo vedono come un'ulteriore burocrazia oltre al carico che già è eccessivo. Gli studenti affermano che non tutti i docenti hanno condiviso il syllabus. Chi l'ha condiviso l'ha fatto soprattutto ad inizio anno, ma anche in itinere. Nella condivisione, sono stati presentati i seguenti elementi: competenze e conoscenze attese, contenuti del corso, metodologie utilizzate, materiali utilizzati, e il contatto del docente. Anche per gli studenti, meno frequente, invece, è la condivisione delle modalità di verifica e delle tempistiche. Da quanto riportato, viene confermato che, nonostante se ne sottolinei l'importanza, non sempre il syllabus è stato condiviso. Le motivazioni emerse risultano essere legate a tre fattori. Primo: la non conoscenza di questo strumento, e della sua strutturazione, sottolinea esplicitamente la necessità di promozione dello stesso e una formazione su come organizzarlo, nel momento in cui ne condividiamo la sua importanza. Se l'obiettivo primo dell'istruzione è l'apprendimento degli studenti, ci si deve orientare allo sviluppo di conoscenze e competenze, attivando strategie didattiche e valutative che connotino e sottolineino l'aspetto di dinamicità del sapere in grado di passare dal verbalismo all'apprendimento attivo; dall'apprendimento meccanico alla comprensione; dalla riproduzione culturale alla risoluzione di problemi; dall'apprendimento incapsulato al transfer (Baldacci, 2010). Dalle analisi si legge, che il syllabus, quando condiviso, ha rispettato gli elementi indicati nelle linee guida. Secondo: la visione più dipartimentale e meno individuale identifica un senso di appartenenza necessario ma richiede, contemporaneamente, una condivisione totale che, è noto, non essere reale in quanto ogni docente ha una sua metodologia, sia didattica che valutativa, che si personalizza nel proprio agire didattico. Gli insegnanti sono attori sociali che all'interno dell'organizzazione scolastica producono senso e significato per cui ognuno agisce in base alla propria interpretazione della realtà. Nel 2018, Elisa Amico affermava che gli insegnanti assumono un'identità istituzionale plasmata dall'istituzione scolastica stessa a partire da quando essi stessi cominciano ad andare a scuola, che li induce a mantenere e consolidare quelle pratiche culturali, più o meno implicite, funzionali alla sopravvivenza dell'istituzione stessa. Terzo: il carico burocratico che viene richiesto ai docenti è un elemento considerevole e presente nella vita scolastica, ma togliere attenzione al syllabus potrebbe non risultare la scelta più efficace. Nonostante sia complesso da realizzare, un cambiamento organizzativo non è impossibile. Lo scopo non è chiaramente quello di affondare i docenti con lavori aggiuntivi, ma quello di creare

scuole di bottom up, all'interno dei margini di manovra concessi ad ognuna dall'autonomia scolastica.

La terza domanda di ricerca voleva concentrarsi sull'efficacia, o meno, del syllabus proposto alla classe pilota. In riferimento alla prima sezione la totalità degli studenti afferma che le conoscenze e le competenze attese, i contenuti del corso, le metodologie utilizzate, le modalità di verifica, e i materiali utilizzati sono stati esplicitati in maniera chiara. Non solo, emerge, inoltre, che il syllabus ha permesso negoziazione. Dall'analisi della seconda sezione le risposte dimostrano, ad un'unanimità, che tutto il contenuto è stato poi, nella realtà e nella pratica, rispettato. La terza sezione sottolinea che il syllabus proposto: 1) ha aiutato sull'organizzazione didattica in quanto ha permesso loro di gestire il calendario accademico e pianificare le verifiche orali ove possibile; 2) ha supportato l'autovalutazione in quanto hanno potuto verificare il loro livello di apprendimento basandosi sulle conoscenze e le competenze attese; 3) è stato efficace perché è stato rispettato; e 4) ha fornito loro elementi di feedback costanti. In riferimento al punto quattro, gli studenti riportano che sono stati forniti costanti feedback, sia dalla docente, sia dai peer in quanto in ogni lezione si proponevano momenti utili alla riflessione sul percorso didattico, sui contenuti, e sulle correzioni. Nello specifico, il feedback veniva fornito sia in maniera scritta che orale, sia individuale che di gruppo. Dalle risposte si evince che la strutturazione dello strumento non solo è stato pianificato secondo le linee guida ed è stato negoziato in classe, ma è stato, poi, anche rispettato nella pratica. Si può affermare che esso è risultato essere, secondo le opinioni riportate, formativo e finalizzato alla progettazione dei piani di apprendimento, rendendo consapevoli gli alunni dei saperi che dovevano sviluppare nel corso di più azioni didattiche. In tal senso, esso si indirizza allo sviluppo di processi autoriflessivi e metacognitivi, rendendo così gli studenti capaci di riflettere ed essere consapevoli dei propri processi apprendimento, con il supporto di momenti di feedback fondamentali per l'auto-valutazione. Non solo, il docente riesce così ad auto-valutare il suo lavoro, sia a livello contenutistico che strutturale, con la possibilità di modifica in relazione agli obiettivi consolidati e quelli da raggiungere. Il syllabus proposto, dunque, può ritenersi efficace per processi auto-valutativi bidirezionali.

CONCLUSIONI

Con questa ricerca si può affermare che sia i docenti che gli studenti sono interessanti alla conoscenza tecnica di nuove strategie perché consapevoli della loro utilità ed efficacia. Nella realtà analizzata i docenti si scontrano con variabili contestuali e personali difficili da ristrutturare, e gli studenti si trovano impossibilitati a proporre cambiamenti. Ma, proprio per le dinamiche attuali e le necessità che la scuola richiede, l'aula scolastica deve essere orientata alla costruzione di un apprendimento maggiore in cui docenti e studenti sono attivi protagonisti di ogni processo di costruzione didattica, contenutistica, relazionale e sociale. La ricerca ci suggerisce, quindi, di affrontare i limiti esistenti con l'obiettivo di evolverli progressivamente attraverso modalità che facilitino la flessibilità, la variabilità e la trasferibilità dei processi educativi, strettamente legati a capacità auto riflesse e auto valutative.

BIBLIOGRAFIA

- Amico, E. (2018). Equità e curriculum implicito: le disuguaglianze nascoste in classe. *Formazione & insegnamento*, 16(3), 13-28.
- Boud, D. (1995). Assessment and learning: contradictory or complementary?. In P. Knight (Ed.) *Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 35-48). London: Kogan Page.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367–393). Sage.
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Goodrich, H. W. (1996). *Student self-assessment: At the intersection of metacognition and authentic assessment*. Harvard University.
- Iannella, A., & Pagani, V. (2022). La scuola sullo schermo. Il contratto didattico e il curriculum nascosto durante la DaD e la DDI. *Qtimes*, 4, 471-486.
- Matejka, K., and L. Kurke. 1994. Designing a great syllabus. *College Teaching* 4(3): 115-17
- Perrenoud Ph. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Parigi, ESF
- Parkes, J., & Harris, M. B. (2002). The purposes of a syllabus. *College teaching*, 50(2), 55-61.
- Smith, M. E, and N. Y. Razzouk. 1993. Improving classroom communication: The case of the syllabus. *Journal of Education for Business* 6S(4):215-21.
- Topping, K. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. In M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (Eds.), *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 55–87). Kluwer Academic Publisher.
- Yan, Z. (2022). *Student self-assessment as a process for learning*. Routledge.
- Yan, Z., Panadero, E., Wang, X., & Zhan, Y. (2023^a). A systematic review on students' perceptions of self-assessment: usefulness and factors influencing implementation. *Educational Psychology Review*, 35(3), 81.
- Yan, Z., Wang, X., Boud, D., & Lao, H. (2023^b). The effect of self-assessment on academic performance and the role of explicitness: a meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(1), 1-15.

Educazione civica: la sfida della cittadinanza per la tutela dei diritti umani

Valentina Pagliai

Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia, valentina.pagliai@unicatt.it

ABSTRACT

La Legge 92/2019 sull'Educazione Civica invita a unire la prospettiva pedagogica alla dimensione esperienziale, stimolando la collaborazione tra scuole, enti del terzo settore e territori al fine di costruire comunità sensibili e capaci di generare un cambiamento duraturo.

Il paper analizza alcune attività partecipative offerte da enti del terzo settore che operano al fianco del mondo della scuola, partendo dalla piattaforma "CivicAttiva" promossa dalla Robert F. Kennedy Human Rights Italia.

PAROLE CHIAVE

Educazione civica; cittadinanza; diritti umani; giochi di ruolo; terzo settore.

INTRODUZIONE

L'introduzione, o meglio la *reintroduzione*, dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado, con un suo curriculum interdisciplinare di 33 ore, prevede la sinergia tra il mondo della scuola e i territori, al fine di formare cittadine e cittadini attivi e consapevoli. Un ruolo centrale viene giocato dalla collaborazione con gli enti del terzo settore che possono affiancare la didattica curricolare con attività partecipative o raccontando in che modo il settore del no profit aiuta a rispondere alle sfide attuali, creando un collegamento tra quanto appreso nelle aule e la vita quotidiana. L'impianto della Legge 20 agosto 2019, n. 92 ha inserito i diritti umani tra i suoi nuclei concettuali, legandoli ai temi della sostenibilità -ambientale, sociale, economica- e alla normativa internazionale, aprendo così le porte a una dimensione globale in cui le bambine e i bambini, le ragazze e i ragazzi si sentono parte attiva della cittadinanza globale.

1. L'EDUCAZIONE CIVICA TORNA A SCUOLA

La Legge 20 agosto 2019, n. 92 ha (re)introdotta la materia Educazione Civica nelle scuole italiane di ogni ordine e grado già a partire dalla scuola dell'infanzia, con un curriculum interdisciplinare di 33 ore. La ex Ministra Lucia Azzolina, nel presentare le linee guida emanate dal Ministero il 23 giugno 2020, ricordò come l'obiettivo della Legge fosse quello di permettere alle ragazze e ai ragazzi di imparare, fin dalla scuola dell'infanzia, i principi fondamentali del vivere comune, quali il rispetto dell'altro e dell'ambiente che li circonda, l'utilizzo di linguaggi e comportamenti per i social media o la navigazione in rete, definendo in ultimo la realizzazione ed emanazione di tale documento un atto non solo amministrativo, ma anche profondamente simbolico. Le tematiche assunte a riferimento sono la Costituzione, le istituzioni dello Stato

Italiano, dell'Unione Europea e degli organismi internazionali, ivi compresa la storia della bandiera e dell'inno nazionale; l'Agenda 2030, i diritti umani, l'educazione alla cittadinanza digitale; gli elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro; l'educazione ambientale, lo sviluppo eco-sostenibile e la tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari; l'educazione alla legalità e al contrasto delle mafie; l'educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni; la formazione di base in materia di protezione civile. Tutte le azioni sono finalizzate ad alimentare e rafforzare il rispetto nei confronti delle persone, degli animali e della natura, in un'ottica di sviluppo integrale della persona.

Base di partenza della disciplina è la conoscenza della Costituzione Italiana, coeva della Dichiarazione universale dei diritti umani che, a sua volta, è stata fonte d'ispirazione della maggior parte delle costituzioni democratiche dal secondo dopoguerra a oggi. Costituzione e Carte internazionali fungono da bussola valoriale per l'insegnamento della materia. Rientrano in questo primo nucleo tematico la conoscenza dell'ordinamento dello Stato, delle Regioni, degli Enti territoriali, delle Autonomie Locali e delle Organizzazioni internazionali e sovranazionali, quali la storia e lo sviluppo dell'Unione Europea e delle Nazioni Unite, unitamente ai concetti di legalità, al rispetto delle leggi e delle regole comuni in tutti gli ambienti della vita sociale quali i regolamenti della vita scolastica, delle associazioni di volontariato.

Il secondo nucleo concettuale della legge è dedicato ai 17 obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 e ai diritti umani: l'intento pare essere quello di non relegare questo punto alla sola salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali, ma stimolare la riflessione sulla costruzione di ambienti di vita inclusivi, di città e comunità sostenibili, di stili di vita rispettosi dei diritti fondamentali delle persone, con una particolare attenzione alla salute, al benessere psico-fisico, alla sicurezza ed educazione alimentare, all'uguaglianza tra persone, al garantire un lavoro dignitoso, un'istruzione di qualità, ma anche la tutela dei patrimoni materiali e immateriali delle comunità, così come sanciti dall'UNESCO.

L'ultimo nucleo concettuale della Legge è invece dedicato alla cittadinanza digitale, intesa come la capacità dell'individuo di avvalersi in modo consapevole sia del digitale, che delle varie fonti di informazione.

Per quanto attiene ai diritti umani, nella Legge 92/2019 pare mancare del tutto un chiaro e preciso riferimento alla parità di genere, per quanto intrinsecamente proposta attraverso la riflessione sulla Costituzione (art. 3) e nelle Carte internazionali, tra cui non solo l'Agenda 2030 (Obiettivo 5: Raggiungere l'uguaglianza di genere e l'autodeterminazione di tutte le donne e ragazze), ma anche le diverse convenzioni nate in sede ONU dalla sua nascita nel 1945, tra cui rileviamo la Convenzione per l'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne (CEDAW, 1979). Le Linee Guida della Legge sottolineano che l'educazione civica debba superare i canoni di una tradizionale disciplina e prevedere una pluralità di obiettivi di apprendimento e competenze attese, rendendola quindi non un contenitore rigido e prestabilito, ma un'indicazione il più funzionale possibile al collegamento fra le discipline e le esperienze di cittadinanza attiva che devono concorrere a comporre il curriculum di educazione civica (Ferro Allodola, 2021). La trasversalità indica poi che ogni disciplina è, *iuxta propria principia*, parte integrante e fondamentale per la formazione civica e sociale degli studenti e delle studentesse.

Trasversalità e contitolarità dell'insegnamento della materia educazione civica suggeriscono, a una lettura più attenta, l'intento di unire conoscenze e competenze per fornire alle studentesse e agli studenti quanti più spunti possibile per essere cittadini attivi e consapevoli. Una lettura efficace e approfondita della Costituzione risulta dunque meglio calata nella realtà se fatta alla luce della sua contemporaneità con la Dichiarazione universale dei diritti umani -che anzi segue la Costituzione di undici mesi-, entrambe figlie del secondo conflitto mondiale e degli orrori perpetrati. Allo stesso modo, affrontare il percorso che dalla Dichiarazione universale dei diritti umani del 1948 ha portato, ben trent'anni dopo, alla stesura della CEDAW attraverso la lente della storia delle donne, aiuta a comprendere meglio la necessità ravvisata dalle Nazioni Unite di

insistere, sia negli Obiettivi del Millennio 2000-2015, sia nell'Agenda 2030, affinché le donne e le bambine raggiungano la parità dei diritti in tutto il mondo.

Una disamina storico-epistemologico-strutturale sul reinserimento dell'educazione civica tesa in particolar modo a illustrare i principi pedagogici della cittadinanza in una prospettiva europea e globale, sottolinea come il paradigma culturale e politico dell'insegnamento dell'educazione civica può migliorare sia nell'organizzazione didattica, sia nei suoi fondamenti epistemologici e pedagogici, ma soprattutto nella governance della scuola dell'autonomia (Tiano, 2022). In questa prospettiva la scuola dell'autonomia può diventare un vero e proprio laboratorio di democrazia, un generatore di sviluppo costante di comunità veramente democratiche le cui fondamenta e il cui motore risiedono nel basso, nella cittadinanza, in particolar modo nel periodo attuale in cui i valori e le certezze sembrano vacillare di fronte al mutamento degli scenari geopolitici internazionali, che presuppongono la creazione di una democrazia sempre più rappresentativa in grado di garantire standard di benessere economico e sociale non solo per i cittadini italiani, ma per l'umanità. Del resto, anche Pietro Calamandrei, nel suo Discorso pronunciato al Terzo Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale (ADSN) l'11 febbraio 1950, definì la scuola come "organo costituzionale" che ha alla base la Costituzione, nonché come "organo centrale della democrazia, perché serve a risolvere quello che secondo noi è il problema centrale della democrazia: la formazione della classe dirigente".

La prospettiva globale introdotta dalla Legge 92/2019 per l'educazione civica aiuta studentesse e studenti ad allargare la propria visione verso una dimensione che esce dal contesto di comunità, sia locale che nazionale, in cui sono soliti operare e crescere: la legalità, anche in questo impianto normativo, rimane un pilastro fondamentale della vita comunitaria (Triani, 2022).

In tale contesto la sostenibilità può essere concettualizzata come un fenomeno sociale contestualizzato e soggetto a scambi generativi da parte degli studenti, che possono apprendere in un sistema aperto al dialogo e alla ridefinizione, attraverso attività didattiche ed educative basate su compiti di realtà. La tecnologia, intesa appunto come "cittadinanza digitale", assume un ruolo fondamentale, mediando lo stesso processo di apprendimento di educazione alla sostenibilità.

2. LA PIATTAFORMA CIVICATTIVA: IL TERZO SETTORE AL SERVIZIO DELLA SCUOLA

La Legge 92/2019 entra in vigore nell'anno scolastico 2020-2021, un anno contrassegnato dal rientro in aula dopo la sospensione delle lezioni a causa della pandemia da Covid 19 e soggetto a continue interruzioni e alla didattica a distanza. La necessità di rimodulare le proprie attività alla luce di questo nuovo scenario e di ottemperare alle proprie *mission* ha spinto alcune organizzazioni del terzo settore che operano all'interno dei contesti scolastici a elaborare un'offerta formativa rivolta alle scuole che rispondesse alle esigenze dei docenti di essere formati su una disciplina che, storicamente, era affidata ai docenti di alcune materie e che viene oggi estesa a tutti i gradi e ordini di scuola e a tutte le materie. Contestualmente, si volevano fornire degli spunti per dare concretezza alla materia per far sì che la scuola diventi quel laboratorio di democrazia capace di formare le nuove generazioni a essere parte attiva del cambiamento. La piattaforma, ideata e promossa dall'Associazione Robert F. Kennedy Foundation of Italy Onlus e realizzata in collaborazione con altri enti del terzo settore che collaborano con le scuole, tra cui la Fondazione Lelio e Lisli Basso, Cospe Onlus, Amnesty Italia, Rete Educare ai Diritti Umani, La Piccioletta Barca, Fondazione SNAM, Per i Diritti Umani e università e centri di ricerca quali Università Cattolica del Sacro Cuore, Università di Pisa e Indire, ha proposto una lettura della Legge 92/2019 in chiave sia epistemica che valoriale, proponendo una serie di attività ludico-didattiche che hanno richiesto un adattamento alla didattica a distanza. Il corso, arrivato nell'anno

scolastico 2023/2024 alla sua terza edizione, analizza i nuclei concettuali dell'educazione civica attraverso la lente del lavoro svolto dalle associazioni del terzo settore, avvalendosi della cornice epistemica delle università e dei centri di ricerca, al fine di realizzare quanto previsto dall'art.4, comma 3¹: le organizzazioni che affiancano il mondo della scuola nelle attività inerenti i diritti umani² e che sono solite utilizzare giochi di ruolo, hanno dovuto adattare le attività partecipative al nuovo assetto digitale, realizzando così materiali messi a disposizione dei docenti per affrontare con gli studenti le tematiche più urgenti in materia di educazione civica e tutela dei diritti, dal dibattito tra diritti individuali e diritti collettivi -che durante la pandemia è tornato fortemente in auge-, alla tutela dell'ambiente, dalla parità di genere al contrasto allo sfruttamento delle popolazioni più povere. La prima edizione del corso, che è durato 30 ore e si è tenuto in modalità sincrona nei mesi di novembre e dicembre 2020, ha visto la partecipazione attiva di quasi mille docenti provenienti da tutta Italia e Ipsos, che stava conducendo un'indagine sull'avvio della materia nell'anno della pandemia, lo ha valutato sottoponendo un questionario a cinquecento docenti. Il questionario ha evidenziato, tra le altre cose, la necessità, ravvisata dai docenti, di comprendere in maniera più approfondita il legame tra l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite e la cittadinanza attiva permettendo così agli organizzatori del corso di dedicare la seconda edizione alla lettura dei pilastri della Legge 92/2019 attraverso i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile. Il secondo corso CivicAttiva, dal titolo "CivicAttiva 2. Un mondo di sostenibilità" si è avvalso di altri contributori, andando ad allargare la platea di organizzazioni che hanno accettato di affiancare le scuole nel percorso di cittadinanza attiva calando i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile nelle proprie realtà professionali quotidiane. In tal modo i docenti hanno potuto apprendere in che modo, concretamente, il mondo del terzo settore è attivo al fine di dare risposte alle urgenze dell'oggi, dando un senso al concetto di interconnessione che spesso rimane impalpabile soprattutto nel suo trasferimento agli studenti. Per eradicare la povertà (obiettivo 1) è necessario potenziare l'*empowerment* femminile (obiettivo 5) puntando su un'istruzione di qualità e accessibile a tutte e tutti (obiettivo 4): il racconto diretto dei molti progetti nati dalla collaborazione tra terzo settore e istituzioni aiuta i docenti a elaborare percorsi di educazione civica coinvolgendo i territori, mettendo in atto quelle prospettive pedagogiche volte all'inclusione, quali il Service Learning e l'Outdoor Education, legandole ai nuclei concettuali della Legge. La III edizione del corso si è concentrata invece, nella sua parte monografica, al contrasto alle diverse forme di povertà educativa, da quella sociale, a quella economica, a quella emotiva. Se prendiamo la povertà educativa si comprende bene come il fenomeno, che raggiunge oggi dati allarmanti come segnalato dai report annuali di Openpolis, sia un fenomeno che spazia dalla dicotomia tra diritti e doveri dei cittadini dello Stato Italiano e da quanto asserito dall'articolo 34 della Costituzione, all'articolo 26 della Dichiarazione universale dei diritti umani e dall'obiettivo 4 di Agenda 2030 delle Nazioni Unite, fino alle cause dirette e indirette che si annidano in problematiche quali il bullismo, il cyber bullismo e le diverse forme di discriminazione.

Nell'intenzione di dare alla materia educazione civica un'impronta fortemente valoriale, il terzo settore gioca un ruolo fondamentale nel suo mettersi a disposizione delle scuole per progetti che prevedono attività partecipative. Nel periodo particolare che stiamo vivendo, con l'eco della pandemia e delle sue ripercussioni ancora nitido e due conflitti alle porte dell'Europa,

¹ "Le Istituzioni scolastiche collaborano con gli Enti del Terzo settore nelle aree tematiche indicate nell'articolo 3 della Legge, nel rispetto di quanto previsto dall'articolo 55 del Codice del Terzo settore, mediante forme di co-programmazione e co-progettazione".

² L'Associazione Robert F. Kennedy Foundation of Italy Onlus e Amnesty Italia sono enti formatori riconosciuti dal Ministero dell'Istruzione e del Merito ai sensi della Dir. 170/2016.

la questione dei diritti umani diventa centrale. Il dibattito sui diritti umani rischia però di rimanere confinato entro una dimensione meramente teorica o, peggio, vista come idealistica in cui le nuove generazioni -ma non solo- possono sentirsi lontane e impotenti di fronte ai grandi drammi del presente. Se è vero, come è vero, che la possibilità di porre fine alle guerre, alla povertà, alla violenza di genere non rientra nelle possibilità del singolo, è altrettanto vero che la presa di coscienza collettiva e l'urgenza di non demandare oltre alcune questioni è appannaggio della società tutta e la scuola, insieme ai contesti educativi non formali e informali, è chiamata a fornire punti di riferimento alle nuove generazioni.

3. LE ATTIVITÀ PARTECIPATIVE SUI DIRITTI UMANI

Tra le attività partecipative ideate per le scuole secondarie di II grado, ve ne sono alcune che mirano a stimolare l'empatia verso "l'altro da sé" e a far comprendere la portata globale dei diritti umani. Tra le varie proposte il gioco "Fai un passo avanti", ideato dal Consiglio d'Europa e le cui istruzioni sono messe a disposizione dei docenti europei, aiuta a riflettere su come i 30 articoli della Dichiarazione universale dei diritti umani, così come i 57 articoli, suddivisi in quattro ambiti, della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (o Carta di Nizza), per quanto universali, inalienabili e indivisibili, siano a tutt'oggi appannaggio di pochi. Lo svolgimento del gioco prevede che ogni partecipante si debba immedesimare in un personaggio sia esso generico come "un bambino soldato", o specifico come "il Presidente del tuo Paese". Tra i personaggi vengono inseriti sia figure molto vulnerabili, come il bambino soldato, o un immigrato ghanese, o una donna vittima di violenza, sia percepiti come privilegiati, come i capi di Stato, o calciatori famosi. I partecipanti vengono disposti su un'unica fila, uno accanto all'altro e viene loro chiesto di non condividere con gli altri il proprio personaggio. Il facilitatore procede poi alla lettura dei 30 articoli della Dichiarazione universale, o dei quattro ambiti della Carta di Nizza, e chiederà ai partecipanti di fare un passo avanti se ritengono che quel diritto sia pienamente goduto dal proprio personaggio o di rimanere fermo se non lo ritengono goduto. Al termine del gioco si procede col *debriefing*: il facilitatore chiede ai partecipanti come si sono sentiti, partendo da coloro che non hanno fatto molti passi avanti. Generalmente le risposte spaziano da "annoiato", "tagliato fuori", "mortificato" a "non ho capito il senso del gioco". Le persone rimaste a metà dichiarano spesso invece di aver provato invidia per chi avanzava più di loro e pena e curiosità per chi rimaneva indietro. Le persone che, a fine gioco, sono avanzate di più riportano invece come l'entusiasmo per la loro condizione di privilegiati nei confronti degli altri partecipanti, abbia pian piano ceduto il passo al senso di colpa e al desiderio di conoscerne la condizione per poter fare qualcosa. Durante il gioco, il linguaggio del corpo è espressione dell'attitudine innata all'individualismo: si procede a grandi falcate fin tanto che non ci rendiamo conto di chi rimane indietro e ci interroghiamo su chi siano, perché se i 30 articoli della Dichiarazione universale dei diritti umani sono, appunto, universali, ci sono persone che non ne godono neanche uno e cosa posso fare io, nella mia condizione di evidente vantaggio sociale, per aiutarli? La restituzione verbale dei sentimenti scaturiti durante l'attività ludico-didattica assume quindi un valore peculiare per far riflettere i partecipanti (siano essi studenti o docenti) sulle ingiustizie che ancora regnano non solo in luoghi lontani, ma anche da noi. Se pensiamo che, nello stesso gioco, il personaggio di un omosessuale in Svezia goda di tutti i diritti sanciti dalla Dichiarazione universale, mentre un omosessuale in Russia o in Uganda non li ha, emerge l'importanza del vestire i panni dell'altro

per allargare il proprio orizzonte emotivo e sentirsi parte di una comunità globale in cui tutti e ciascuno possono e devono fare la propria parte.

Un altro gioco proposto, e di grande attualità per il tema trattato, è “Fammi entrare”, in cui viene simulato uno sbarco di migranti su un’isola europea. Il gruppo di partecipanti, coordinati dal facilitatore e dai docenti di diverse materie (diritto, storia, filosofia, lettere, lingue straniere, ma anche scienze naturali, storia dell’arte, religione), analizza il contesto e le parti in causa: dalle rotte migratorie verso l’Europa, alle nazioni da cui parte il maggior numero di migranti, alle cause che costringono migliaia di persone ad abbandonare le proprie terre, fino alle politiche europee in materia di immigrazione. I partecipanti vengono poi suddivisi tra migranti, polizia di frontiera e osservatori delle ONG e viene chiesto a ogni gruppo di prepararsi alla simulazione. Il gruppo di migranti deve decidere la propria nazione di provenienza e le motivazioni che li spingono a scappare; la polizia di frontiera deve prepararsi sulle norme che regolano gli ingressi in Europa e le ONG sul proprio perimetro di azione. A ogni partecipante viene anche chiesto di immaginare la propria storia personale: il gruppo di migranti deve quindi costruire i propri personaggi, con i loro desideri, paure, aspirazioni per quel futuro che non vedono più nella loro terra ma cercano altrove; la polizia di frontiera è chiamata a immaginare perché ha scelto la professione e se le regole a cui deve attenersi si sposano o meno con la propria etica e la propria morale, così come i rappresentanti delle ONG. Dato il tempo necessario per la preparazione, si procede poi con il gioco di ruolo, adattando il *setting*: la porta dell’aula può essere sbarrata con banchi e sedie, a simulare la frontiera, mentre i migranti rimangono nel corridoio in attesa di entrare. In tal modo si crea un “dentro”, che simboleggia la salvezza e la possibilità di un futuro migliore, e un “fuori”, che rappresenta le difficoltà che determinati gruppi di persone, per il solo motivo di essere nati in un luogo piuttosto che in un altro, devono affrontare per realizzare il proprio progetto di vita o, più semplicemente, sopravvivere. Nel tentare di “entrare” nell’aula -e quindi in Europa- i partecipanti si avvicinano, seppur in maniera simulata, a quei contrasti emotivi che caratterizzano tali esperienze: dalla frustrazione del non conoscere la lingua del Paese in cui si entra, al non veder riconosciuto il proprio diritto a un futuro migliore, così come la difficoltà di compiere il proprio lavoro andando a volte contro quanto la nostra etica e la nostra morale ci imporrebbe o, ancora, sentendosi impotenti di fronte a quello che accade. Anche qui il momento del *debriefing* è essenziale, perché permette ai partecipanti di condividere le proprie emozioni -rabbia, paura, dolore, desiderio- appena dopo averle provate e di portare con sé una visione del problema che esula dalla propria precipua condizione.

CONCLUSIONI

I diritti umani rischiano di rimanere un concetto astratto, percepito come distante dalla possibilità del singolo e, talvolta, della collettività, di generare un reale cambiamento. Le attività partecipative come quelle descritte, che grazie all’impianto della materia educazione civica vengono agevolate attraverso la collaborazione col terzo settore, aiutano a comprendere le dinamiche sottese ai diritti umani e alla loro evoluzione, sottolineando come a fronte del fatto che essi siano “innati, inalienabili e universali” vi siano persone nel mondo che ancora oggi si vedono private dei diritti più basilari e di come sia necessario conoscere la cause di queste privazioni per far sì che tutti e ciascuno siano messi in condizione di realizzare le proprie aspettative e i propri sogni. L’empatia, il mettersi nei panni dell’altro, il cercare di comprendere le cause che spingono le persone a rischiare la propria vita per avere un futuro lontani dalla propria cultura e dai propri affetti, aiutano non solo ad accendere il desiderio di fare la differenza, ma anche a legare le materie

curricolari alle grandi sfide del nostro tempo, facendo sì che la scuola sia quel laboratorio di democrazia capace di formare cittadine e cittadini attivi, consapevoli e responsabili.

BIBLIOGRAFIA

Brander P, De Witte L., Ghanea L., Gomes R., Keen E., Nikitina A., Pinkeviciute J. (2012). *Compass. Manual for Human Rights Education with Young People*. Council of Europe Publishing.

Calamandrei, P. (1950, 20 marzo). Discorso pronunciato al III Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale (ADSN), Roma 11 febbraio 1950. In *Scuola democratica*. IV. Suppl. al n. 2 (1-5).

Ferro Allodola, V. (2021). Il "grande ritorno" dell'educazione civica a scuola: struttura, funzioni, limiti e potenzialità (durante la pandemia). In *Sulla Formazione*. Vol. 24. Fasc. 1. (145-157).

Tiano, A. (2022). *Educazione civica e scuola dell'autonomia*. Anicia.

Triani, P. (2022). Educare alla legalità. In Biraghi B., Cagnetta. M. (a cura di). *A scuola di educazione civica*. (67- 76). ECOSEGES.

Associazione Robert F. Kennedy Foundation of Italy Onlus, www.rfkitalia.org

Associazione Robert F. Kennedy Foundation of Italy Onlus (2020). *Piattaforma CivicAttiva*. <https://www.rfkitalia.org/rfk/index.php/civicattiva>

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana (2019). *Legge 20 agosto 2019, n. 92, Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Serie Generale n. 195 del 21-08-2019. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/s>

Ipsos (2021). *Valutazione del corso CivicAttiva. L'importanza degli strumenti per l'insegnamento dell'educazione civica a scuola*. Sito www.rfkitalia.org.
https://issuu.com/federfk/docs/ipsos_per_fondazione_kennedy_report_civicattiva

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2020, 23 giugno). *Inviare alle scuole le Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica Azzolina: "Studio della Costituzione, sviluppo sostenibile, cittadinanza digitale sono i tre assi portanti. Fondamentale la formazione del personale"* [comunicato stampa]. <https://www.miur.gov.it/-/inviare-alle-scuole-le-linee-guida-per-l-insegnamento-dell-educazione-civica-azzolina-studio-della-costituzione-sviluppo-sostenibile-cittadinanza-digi>

Nazioni Unite (1948). *Dichiarazione universale dei diritti umani*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Nazioni Unite (1979). *Convenzione per l'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne – CEDAW*.
https://cidu.esteri.it/resource/2016/09/48434_f_CEDAWmaterialetraduzione2011.pdf

Openpolis (2023), <https://www.openpolis.it/>

Parlamento Europeo (2000). *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*.
https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf

ATTRIBUZIONE

Si ringrazia la Rete Educare ai Diritti Uani (ReDu) per la divulgazione in Italia delle attività del manuale Compass, tutti i contributori della piattaforma CiviCattiva per gli spunti dati, nonché i numerosi insegnanti che aprono le porte agli enti del terzo settore, mettendosi letteralmente “in gioco”.

Educare alle differenze e attraverso le differenze: il primato della dimensione relazionale nel processo di formazione umana

Learning in and through diversity: The Primacy of the Relational Dimension in Educational Process

Martina Petrini

Università degli Studi “G. d’Annunzio” Chieti-Pescara, Italia, martina.petrini@unich.it

ABSTRACT

Nell’attuale scenario educativo la celebrazione della diversità si configura come l’imperativo categorico del discorso pedagogico. L’articolo si propone di riflettere sui processi di rifiuto, di emarginazione e di stigmatizzazione, concentrandosi sul ruolo della corporeità, intesa come veicolo primario di espressione delle differenze e snodo identitario della persona. Alla negazione del valore della diversità e dell’unicità, è necessario contrapporre un’autentica cultura dell’inclusione, che trova il suo fondamento e la sua realizzazione nell’educazione alla relazione.

ABSTRACT

In the current educational context, the celebration of diversity emerges as the categorical imperative of pedagogical discourse. This article aims to reflect on the processes of rejection, marginalisation and stigmatisation, focusing on the role of corporeality, understood as the primary vehicle for the expression of differences and the identity nexus of the person. The denial of the value of diversity and uniqueness must be countered by an authentic culture of inclusion, rooted in and realised through relational education.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Differenze; Inclusione; Corporeità; Relazione; Unicità/ Differences; Inclusion; Corporeality; Relationship; Uniqueness.

INTRODUZIONE

L’educazione alle differenze rappresenta uno dei temi più controversi nel dibattito pedagogico degli ultimi anni, che si sta focalizzando sulla progettazione di esperienze formative inclusive e sostenibili. Mariani (2006), che ha raggruppato i nodi cruciali del discorso pedagogico in base a una serie di elementi caratterizzanti, inserisce tra gli aspetti epistemologico-culturali la questione della “differenza”, definendola come «“sfida” e dimensione “inarrestabile” che spiazzata l’unità/unicità» e si configura quale «nuova emergenza della contemporaneità» (p. 63). L’urgenza di affrontare il tema della *diversity education* emerge con forza dai dati forniti dal recentissimo *Report – Discrimination in the European Union* (pubblicato nel dicembre 2023), che indaga non solo le percezioni e gli atteggiamenti dei cittadini europei rispetto ai processi discriminatori, ma anche le

esperienze personali di odio e di violenza e le opinioni degli intervistati sulle misure e sulle politiche adottate per contrastare queste situazioni critiche (European Commission, 2023). Per motivi di ricerca e non con l'intento di categorizzare le differenze, assegnando delle "etichette" che a loro volta potrebbero essere stigmatizzanti, gli studi che tentano di rilevare e analizzare i fenomeni di intolleranza individuano i gruppi maggiormente vulnerabili sulla base di caratteristiche più o meno esplicite. In particolare, lo *Special Eurobarometer 535* ha fornito un'indagine sui gruppi considerati a rischio, già monitorati nei rapporti degli anni precedenti, discriminati sulla base del genere, dell'origine etnica, del colore della pelle, dell'orientamento sessuale, dell'età, della situazione socio-economica, dell'identità di genere, di caratteristiche sessuali, della religione o di credenze personali (European Commission, 2023).

Nello specifico, nell'indagine del 2023 non sono state registrate variazioni significative rispetto ai dati del 2019 (European Commission, 2022), ma la situazione appare preoccupante poiché la percezione circa la diffusione di fenomeni di intolleranza e di manifestazioni di odio e di violenza nei confronti dei gruppi sopramenzionati è molto alta. Secondo i risultati della *survey*, infatti, circa il 21% dei partecipanti ha dichiarato di essersi sentito discriminato e di aver avuto esperienze di molestie negli ultimi dodici mesi, prevalentemente negli spazi pubblici e nei contesti lavorativi; mentre più della metà dei partecipanti ha affermato che i fenomeni di discriminazione e di intolleranza sono ampiamente diffusi nel paese di appartenenza, in particolare verso le persone di etnia Rom (65%), sulla base del colore della pelle (61%), dell'origine etnica (60%), dell'identità di genere (57%) e dell'orientamento sessuale (54%). L'unico dato in calo rispetto al 2019 è quello relativo alle discriminazioni per motivi religiosi o credenze personali che è diminuito di 5 punti percentuali (42% nel 2023 vs 47% del 2019).

Significativa è la differenza riscontrata tra i vari Stati UE, un dato che testimonia l'influsso esercitato dal contesto socio-culturale e politico sulle percezioni dei cittadini e rispetto alla formazione e al consolidamento di stereotipi e pregiudizi, sui quali, nella maggior parte dei casi, si fondano i comportamenti violenti e discriminatori e i discorsi d'odio. A tal proposito, è importante sottolineare il fatto che molti dei partecipanti hanno dichiarato di avere relazioni sociali con persone appartenenti ai gruppi considerati minoritari e vulnerabili, ma anche in questo caso c'è un ampio divario tra i dati dei vari paesi. Ad esempio, più di 8 intervistati su 10 in Olanda (89%), in Lussemburgo (87%), in Svezia (85%), in Francia (84%) dice di avere amici o conoscenti di diverse religioni e credenze, mentre in Polonia solo 3 su 10 (33%). Allo stesso modo molti sono i partecipanti di Svezia (79%) e Paesi Bassi (86%) che hanno dichiarato di avere amici e conoscenti con diverso orientamento sessuale mentre solo il 44% in Romania e il 16% in Bulgaria. Rispetto a questo tema, inoltre, è interessante evidenziare che i partecipanti più giovani e che hanno completato gli studi hanno generalmente gruppi di amici e relazioni sociali più eterogenei. Un altro dato rilevante riguarda i criteri che possono influenzare l'assunzione di un candidato a parità di competenze e qualifiche, poiché il 52% dei partecipanti ha indicato come discrimine l'età, il 50% l'aspetto (modo di vestire e presentarsi), il 44% l'aspetto fisico generale (peso, viso, taglia, ecc.), il 43% la disabilità, il 39% il colore della pelle, il 35% il modo di parlare o l'accento, il 31% il genere o il sesso, il 29% l'identità di genere, il 24% l'orientamento sessuale, il 22% le caratteristiche sessuali. Inoltre, per quanto concerne, la possibilità di introdurre lezioni e materiale

informativo nelle scuole su diversità e minoranze ci sono stati dei riscontri positivi¹, che testimoniano la necessità di un intervento educativo per fronteggiare i fenomeni discriminatori con l'intento primario di decostruire stereotipi e pregiudizi attraverso la conoscenza e la relazione.

Il trend rilevato dall'*Eurobarometer 535* è confermato anche da altri studi nazionali e internazionali² (FRA, 2022), in cui è stata ribadita la necessità di approfondire la specificità delle dinamiche discriminatorie che avvengono all'interno dei contesti virtuali, nello specifico nelle piattaforme social.

Partendo dai dati discussi precedentemente, il presente contributo tenterà di approfondire il ruolo della corporeità nei processi di discriminazione, di emarginazione e di esclusione nei quali, spesso, sono gli aspetti fisici ed esteriori a essere motivo di stigma. Come ricorda Goffman (2018/1963) nel suo celeberrimo saggio pubblicato nel 1963, presso i Greci il termine "stigma" indicava proprio un segno del corpo o impresso sul corpo, una sorta di "marchio" che connotava negativamente colui o colei che lo aveva impresso sulla propria "pelle". Lo stigma era usato per segnalare la condizione speciale del portatore, rendendolo riconoscibile e identificabile dagli altri membri della comunità, i quali potevano così tenersi a distanza di sicurezza, per non essere assimilati alla persona o al gruppo in questione. Goffman (2018/1963) precisa che «Oggi il termine è largamente usato in un significato simile a quello originario, ma viene applicato più alla disgrazia stessa che alla manifestazione corporea», segnalando che, oltretutto, «ci sono stati dei cambiamenti nel tipo di minorazione che suscita turbamento e interesse» (p. 27). Nonostante ciò, con la consapevolezza che i fenomeni di intolleranza, di violenza, di discriminazione non riguardano solo aspetti visibili e fisicamente evidenti, i corpi, e in particolare i corpi considerati devianti rispetto ai canoni estetici e alle convenzioni socio-culturali, diventano spesso motivo di disprezzo, di emarginazione e di esclusione sociale. Muovendo da tali premesse, la presente riflessione si concentrerà sul ruolo che il corpo, in quanto portatore di istanze sociali, culturali e politiche (Cambi, 2010), può assumere nell'ambito dell'educazione alle differenze (Orefice, 2016).

¹ I dati relativi alla possibilità di includere lezioni e materiali informativi nelle scuole sono i seguenti: 89% sull'esperienza della disabilità, 86% sul razzismo, 85% sulla storia dell'antisemitismo nei Paesi europei e sull'Olocausto, 83% su religioni e credenze, 71% sull'orientamento sessuale, 68% sull'esistenza di multiple identità di genere. Tali dati derivano dalla somma delle percentuali di coloro che hanno dichiarato di essere "d'accordo" e "totalmente d'accordo", ovvero di coloro che hanno dato parere positivo rispetto all'introduzione di lezioni e materiali informativi sui vari temi relativi alla diversità. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2972>.

² VOX Osservatorio Italiano Sui Diritti da alcuni anni realizza, in collaborazione con l'Università Statale di Milano, L'Università Aldo Moro di Bari; Sapienza-Università di Roma e ITSTIME dell'Università Cattolica di Milano, la Mappa dell'Intolleranza attraverso la rivelazione e l'analisi dei tweet. Consultabile al link: <http://www.voxdiritti.it/category/diritti/>. Interessante è inoltre l'*Indagine conoscitiva sulla natura, cause e sviluppi recenti del fenomeno dei discorsi d'odio, con particolare attenzione alla evoluzione della normativa europea in materia*. Audizione dell'Istituto Nazionale di Statistica. Commissione straordinaria per il contrasto dei fenomeni di intolleranza, razzismo, antisemitismo e istigazione all'odio e alla violenza Senato della Repubblica. Roma, 13 aprile 2022. Consultabile al link: https://www.istat.it/it/files/2022/04/Istat-Discriminazione-e-odio_Comm.-Antidiscriminazioni_13_04_2022.pdf.

1. IL RUOLO DELLA CORPOREITÀ NEI PROCESSI DI DISCRIMINAZIONE

Il corpo, oggetto polisemico e complesso, si configura come un orizzonte tematico transdisciplinare, nel quale si condensano alcune delle questioni etico-filosofiche e pedagogiche più cogenti del tempo presente. Ogni cultura ha sviluppato una particolare concezione della corporeità, che rivela un'implicita antropologia, nonché una precisa visione del rapporto tra individuo e contesto, tra umano e divino, tra immanenza e trascendenza. Nonostante le molteplici interpretazioni e le contraddittorie rappresentazioni, il corpo è unanimemente considerato «materia d'identità» (Le Breton, 2021/2013, p. 268) e, al contempo, luogo della manifestazione della differenza.

Il ruolo del corpo nel processo di formazione umana è stato ampiamente riconosciuto, e in particolare grazie al contributo dell'*Embodied Cognition* si sono affinate le conoscenze circa i rapporti tra le dimensioni corporea, cognitiva ed emotiva. Il corpo, nella sua continua interazione con l'ambiente in cui è situato, è alla base dei processi di apprendimento, di socializzazione e di costruzione dell'identità personale (Gomez Paloma, Ascione & Tafuri, 2016). Come scrive Mariani (2020):

«La corporeità è la forma dell'essere se stessi, in quanto il corpo esprime l'esistenza, non perché esso è un accessorio esteriore, ma perché l'esistenza stessa si realizza in esso. Infatti, il corpo rappresenta una sorta di "traduzione" dell'essere: nessuno si salva nel corpo e nessuno può abbandonarlo completamente, giacché esso è la dimensione costitutiva della soggettività umana rappresentandone – insieme il suo "rifugio" e la sua "prigione"» (p. 7).

Questo spiega l'indissolubile rapporto tra il senso del sé e l'identità corporea, dimensioni che si costituiscono a partire dalla relazione dinamica con l'alterità e con il contesto, attraverso le esperienze quotidiane di rifiuto e di approvazione, di riconoscimento e di negazione (Orefice, 2016). Proprio all'interno della relazionalità si attivano i processi di separazione e di categorizzazione che affondano le radici nella dialettica tra identità e differenza. Tutte le persone che non rientrano nei modelli culturalmente dominanti e non rispondono alle aspettative socialmente condivise vengono allontanate, isolate, relegate ai margini perché ritenute improduttive secondo la logica utilitaristica, oltre che scomode e pericolose in quanto divergenti rispetto a ciò che viene considerato "normale" (ovvero aderente alla "norma"). Come scrive Pinto Minerva (1980): «La produzione dell'emarginazione è, insomma, un modo per regolamentare il negativo, l'irrazionale, ciò che fa paura o che è potenzialmente eversivo» (p. 18).

Le dinamiche di marginalizzazione ed esclusione sono «fattori strutturali e strutturanti della nostra società» (Pinto Minerva, 1989, p. 22) e, proprio per questo, il "margine" dovrebbe costituire il presupposto e la ragion d'essere dell'azione educativa (Annacontini, 2015). Secondo Annacontini (2015), il margine non si configura come emergenza, se non nei casi in cui c'è il rischio di sovvertimento del sistema, esso «non è qualcosa che si affaccia inaspettatamente sulle vicende della quotidianità. Esso è una condizione strutturale con cui la stessa pedagogia, nell'interpretare il proprio *telos* generativo come pratica di costruzione del futuro si deve misurare» (p. 126).

I processi di categorizzazione e di discriminazione divengono dei dispositivi di potere e di controllo, i quali da un lato limitano la libera espressione delle persone e dall'altro

condannano la società al conformismo e all'immobilità, opponendosi ai continui e inarrestabili mutamenti sociali e culturali.

All'interno di tali dinamiche, infatti, tutto ciò che non si uniforma e conforma alla norma, tutto ciò che viene percepito come strano, divergente, inadeguato scivola nell'alveo della "anormalità". In questo modo le diversità assumono una connotazione negativa e le persone considerate diverse subiscono un processo di inferiorizzazione che dapprima emargina le loro esistenze, oscura i loro corpi e silenzia le loro voci, e successivamente ne riduce le opportunità sociali, economiche, lavorative, politiche. Dunque, come scrive Goffman (2018/1963), «È la società a stabilire i modi di dividere le persone in categorie e l'insieme degli attributi che devono essere considerati ordinari e naturali per i membri di ciascuna di esse» (p. 27). Questo significa che le discriminazioni non derivano semplicemente da caratteristiche o proprietà particolari di per sé disprezzabili e svalutanti, bensì da ciò che in uno specifico contesto socio-culturale è considerato screditante, difforme, minaccioso rispetto ai valori dominanti e alle aspettative condivise. Infatti, sempre usando le parole di Goffman (2018/1963), si può affermare che il termine stigma può essere usato «per riferirci a un attributo che è profondamente discreditante, ma va tenuto presente che ciò che conta davvero è il linguaggio delle relazioni, non quello degli attributi» (p. 29).

Interessante è notare come, per descrivere i processi analizzati sopra, nel mondo anglosassone si sia diffuso, specialmente in ambito sociologico e politico, il termine "othering" (derivato dall'aggettivo "other"), con il quale ci si riferisce proprio all'azione di "rendere altro qualcuno" (Thomas-Olalde & Velho 2011), ovvero trattare una persona o un gruppo di persone come "diverse", enfatizzandone l'estraneità e la separatezza.

Come è emerso precedentemente, tra i motivi che maggiormente ricorrono quando si parla di discriminazioni vi sono aspetti esteriori che riguardano il corpo o che si rendono manifesti attraverso il corpo. L'*Eurobarometer 535* ha mostrato, infatti, che la percezione di sentimenti e di atteggiamenti di intolleranza, di odio e di violenza è associata all'origine etnica, al colore della pelle, all'identità di genere, e, allo stesso modo, nei contesti lavorativi è ancora la dimensione corporea a essere al centro di valutazioni o svalutazioni, dato che le selezioni del personale sembrano essere fortemente influenzate dal modo di vestire, dall'aspetto fisico, dal colore della pelle, dalla disabilità, dal genere, dal modo di parlare (European Commission, 2023). Altri dati che vanno nella medesima direzione solo quelli relativi al bullismo e al cyberbullismo (Istat, 2015), grazie ai quali è possibile rilevare, come messo in evidenza da Batini (2020), che i comportamenti aggressivi e vessatori legati all'aspetto fisico, e nello specifico al volto e al corpo, sono molto diffusi e producono conseguenze negative nelle vittime soprattutto per quanto attiene alla propria immagine corporea. L'età giovanile, e in special modo l'adolescenza, periodo di cambiamento nel quale esplose la dialettica tra differenziazione e identificazione (Cunti, 2015), si caratterizza per una particolare sensibilità rispetto ai modelli dominanti e ai codici di tendenza che concernono l'esteriorità. Come sostiene Cunti (2015), infatti, il corpo «nella sua dimensione estetica non può che costituire l'esito mai compiuto di percorsi di riconfigurazione dell'identità, passando attraverso armonie e disarmonie esistenziali» (p. 21).

CONCLUSIONI

L'analisi avviata nel precedente paragrafo ha tentato di mostrare come i fenomeni di stigmatizzazione e di discriminazione, nonostante i numeri significativi che li riguardano, rappresentino solamente la punta dell'iceberg di più ampi e radicati processi sociali, culturali, politici ed economici. Sebbene si siano registrati dei progressi, soprattutto da un punto di vista giuridico, nel contrasto alle varie forme e manifestazioni di odio, di intolleranza e di violenza, appare sempre più evidente come le soluzioni individuate fino ad ora risultino incomplete e non del tutto efficaci. È proprio in tale scenario che emerge la necessità di dare centralità al ruolo della pedagogia nella marginalizzazione dei comportamenti aggressivi e discriminatori, a partire dalla risignificazione del concetto di "diversità". Come scrivono Felini e Di Bari (2019): «la pedagogia non può trascurare il tema della differenza. Essa deve necessariamente farsi carico di guidare la società (la scuola, la famiglia e le altre istituzioni educative, in primis) a riconoscere, interpretare e valorizzare le differenze» (p. 15).

I fatti di cronaca che quotidianamente riempiono i notiziari insieme agli sconcertanti dati forniti da diversi enti dimostrano che gli interventi repressivi e sanzionatori, pur avendo un ruolo cruciale, non sono sufficienti per fronteggiare un fenomeno complesso e multifattoriale. Come scrive Bontempi (2018), commentando *Stigma* di Goffman (2018/1963), «è proprio nelle interazioni faccia-a-faccia che ci sono i margini e le risorse per l'accettazione» (p. 19), e questo significa che solo all'interno delle dinamiche sociali, ovvero lì dove si genera lo stigma, risiede la possibilità del riconoscimento reciproco, *conditio sine qua non* di ogni relazione umana.

Affermare il primato ontologico della dimensione relazionale corrisponde al prendere atto che l'uomo è un essere relazionale e responsoriale, il quale diviene persona attraverso l'incontro con l'altro da sé. Proprio per questo, Poma (2014), analizzando l'opera di Buber, sostiene che ogni riflessione filosofico-antropologica dovrebbe focalizzarsi

«sulla relazione, perché solo in essa si costituisce anche l'uomo, non come individuo isolato ma come persona, come "io" per un "tu" e come "tu" per un "io". La relazione non è un atteggiamento psicologico, interno all'io, né un fenomeno cosmologico [...] essa è una struttura ontologica originaria» (p. 15).

Buber, padre del pensiero dialogico, riflettendo sulla natura delle relazioni umane, nonché su quelle tra l'essere umano e il divino e tra l'essere umano e il mondo, ha teorizzato la feconda distinzione tra le due "parole fondamentali" che definiscono i possibili atteggiamenti dell'uomo nei confronti dell'altro da sé: "io-tu" e "io-esso" (Buber, 2014/1923). Nel rapporto con l'esso, dimensione ineliminabile dell'esistenza umana, il soggetto esperisce l'altro, lo oggettivizza, lo utilizza, ma non entra in una relazione autentica, evento che accade, invece, tra un "io" e un "tu", nella reciprocità del riconoscimento e nella condivisione dell'accettazione. Dunque, secondo Buber (2014/1923) «L'uomo diventa io a contatto con il tu» (p. 79) e, solo nel momento in cui si costituisce come "io", inteso non come soggetto ma come soggettività, può finalmente incontrare l'altro come un "io" autonomo e libero. In questo modo, la relazione si realizza in quel processo vicendevole «del rendersi presenza» (Buber, 2014/1950, p. 292), che si

compie laddove l'“io” entra in relazione con il “tu” con «l'intero essere» (p. 59) e riconosce e accetta la diversità dell'altro. Come scrive Buber (2014/1950):

«L'uomo vuole essere confermato nel suo essere tramite l'uomo [...] La persona umana ha bisogno di essere confermata, perché l'uomo in quanto tale ne ha bisogno. All'animale la conferma non occorre, perché è ciò che è, in modo aproblematico. Per l'uomo è diverso: destinato, dal regno delle specie naturali, al rischio della categoria isolata, minacciato da un caos nato insieme a lui, furtivamente e timidamente volge lo sguardo alla ricerca di un sì che renda possibile il suo essere, che può venirgli solo da una persona umana che a una persona umana si rivolga; gli uomini si porgono reciprocamente il pane celeste dell'essere un io» (p. 292).

Dunque, alla negazione del valore della diversità e dell'unicità, è necessario contrapporre un'autentica cultura dell'inclusione, che trova il suo fondamento nell'ampliamento e nella tutela dei diritti e la sua realizzazione nella dimensione relazionale (Cambi, 2019). L'educazione alle differenze implica necessariamente la valorizzazione del ruolo del corpo nel processo di formazione umana (Orefice, 2016; Mannucci, 2016), al fine di formare le persone a un rapporto più sano con la propria e l'altrui corporeità partendo dalla decostruzione di stereotipi e pregiudizi legati a canoni estetici e a rigidi modelli di riferimento. «È importante porre al centro il soggetto nella sua corporeità, ossia in una fisicità pregna di esperienze di sé e del mondo, di desiderio di comunicare e di esprimersi per quello che si è e si vorrebbe essere» (Cunti, 2015, p. 23).

BIBLIOGRAFIA

- Annacontini, G. (2015). L'appello al margine. Formare oltre i silenzi e le emergenze. In M., Tomarchio, S., Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 125-133). Pisa: Edizioni ETS.
- Batini, F. (2020). Il corpo assente. Conseguenze di un silenzio e piste di lavoro. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(20), 43-55.
- Bontempi, M. (2018). Introduzione. In E., Goffman, *Stigma. Note sulla gestione dell'identità degradata* (pp. 7-21). Verona: ombre corte.
- Buber, M. (2014). Io e tu. In Buber, M., *Il principio dialogico e altri saggi* (pp. 57-157). Milano: Edizioni San Paolo (Original work published 1923).
- Buber, M. (2014). Distanza originaria e relazione, In M., Buber, *Il principio dialogico e altri saggi* (pp. 277-292). Milano: Edizioni San Paolo (Original work published 1950).
- Cambi, F. (2010). Corpo multiplo e formazione postmoderna: una frontiera della “cura sui”. In A., Cunti (a cura di), *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo* (pp. 21-27). Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2019). Riconoscere e governare le differenze.: un compito della pedagogia attuale. In D., Felini, C., Di Bari (a cura di), *Il valore delle differenze. Tra teorie e pratiche educative* (pp. 23-28). Parma: Junior Edizioni.
- Cunti, A. (2015). Adolescenza e corpo. In A., Cunti (a cura di), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche* (pp. 19-25). Milano: FrancoAngeli.
- European Commission, Directorate-General for Communication (2022). *Special Eurobarometer 493: Discrimination in the European Union, 2019*
https://data.europa.eu/data/datasets/s2251_91_4_493_eng?locale=en.

- European Commission, Directorate-General for Communication (2023). *Special Eurobarometer 535: Discrimination in the European Union, 2023*. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2972>.
- Felini, D., Di Bari, C. (2019). Introduzione. Pedagogia delle differenze: scopi, metodi, attualità. In D., Felini, C., Di Bari (a cura di), *Il valore delle differenze. Tra teorie e pratiche educative* (pp. 13-19). Parma: Junior Edizioni.
- FRA. European Union Agency For Fundamental Rights (2022). *Fundamental Rights Report 2022*. <https://fra.europa.eu/en/publication/2022/fundamental-rights-report-2022>.
- Goffman, E. (2018). *Stigma. Note sulla gestione dell'identità degradata*. Verona: ombre corte (Original work published 1963).
- Gomez Paloma, F, Ascione, A., & Tafuri, D. (2016). Embodied Cognition: il ruolo del corpo della didattica. *Formazione & Insegnamento*, XIV(1), 75–87.
- ISTAT (2015). *Il bullismo in Italia: comportamenti offensivi e violenti tra i giovanissimi. Anno 2014*. <https://www.istat.it/it/files//2015/12/Bullismo.pdf>.
- Le Breton, D. (2021). *Antropologia del corpo*. Milano: Maltemi (Original work published 2013).
- Mannucci, A. (2016). Educare all'unicità dell'essere corporeo nel riconoscimento delle differenze: sessualità, identità, genere. In A. Cunti (a cura di), *Sfide dei corpi. Identità, Corporeità, Educazione* (pp. 212-226). Milano: FrancoAngeli.
- Mariani, A. (2006). *Elementi di filosofia dell'educazione*. Roma: Carocci Editore.
- Mariani, A. (2020). Riflessioni sul corpo in pedagogia: tre percorsi. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(20), 7–14.
- Orefice, C. (2016). Unicità e pluralità dell'essere corporeo. Educare alle differenze. In A., Cunti (a cura di), *Sfide dei corpi. Identità, corporeità, educazione* (pp. 59-70). Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva, F. (1980). *L'alfabeto dell'esclusione: educazione, diversità culturale, emarginazione*. Bari: Dedalo.
- Poma, A. (2014). Saggio introduttivo. La parola rivolta all'uomo occidentale. In M., Buber, *Il principio dialogico e altri saggi* (pp. 5-33). Milano: San Paolo.
- Thomas-Olalde, O., & Velho, A. (2011). Othering and its effects—Exploring the concept. *Writing postcolonial histories of intercultural education*, 2, 27-51.

Le competenze non cognitive: uno strumento per la *formazione lifelong* e per l'accompagnamento dei giovani ad un *lavoro dignitoso*

Noncognitive skills: a tool for *lifelong learning* and accompanying young people to *decent work*

Claudio Pignalberi*

*Università degli Studi Roma TRE, claudio.pignalberi@uniroma3.it

ABSTRACT

Negli ultimi anni, la ricerca pedagogica ha fornito un contributo nella definizione delle *non-cognitive skills*. In questo saggio si analizzerà in particolare il modello di Heckman sulle *competenze emotive*; il modello di Wiek (poi ripreso da Brundiers) sul *pensiero valoriale*; infine, il modello di Sen/Nussbaum sulle *capabilities*. Obiettivo del saggio è presentare al lettore uno strumento di accompagnamento dei giovani ad un lavoro dignitoso per mezzo di un'analisi critica documentale degli studi empirici e della documentazione internazionale sul tema.

ABSTRACT

In recent years, pedagogical research has made contributions in defining *non-cognitive skills*. This essay will look in particular at Heckman's model on *emotional skills*; Wiek's model (later taken up by Brundiers) on *value thinking*; and finally, Sen/Nussbaum's model on *capabilities*. The objective of the essay is to present the reader with a tool for accompanying young people to decent work by means of a critical documentary analysis of empirical studies and international documentation on the subject.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Competenze non cognitive; lavoro dignitoso; learnfare; pedagogia sociale; valutazione delle competenze.

Noncognitive skills; decent work; learnfare; social pedagogy; skills assessment.

1. UN APPROCCIO SISTEMICO PER PROMUOVERE PRATICHE FORMATIVE PER I GIOVANI

Sempre più spesso al dibattito sulla trasformazione del lavoro si affianca quello sul disallineamento tra mercato del lavoro e sistemi di istruzione e formazione, che sembrano arrancare di fronte alle nuove sfide, incapaci di rispondere ai bisogni delle persone e delle aziende. Il segmento della scuola, in particolare, sembra opporre una resistenza all'innovazione, tanto sul piano dei modelli organizzativi, quanto su quello dei contenuti e delle metodologie formative, rischiando di restare travolto dall'azione *disruptive* di nuovi soggetti portatori di logiche maggiormente in linea con i bisogni dei giovani e le richieste del mercato del lavoro. La diffusione delle nuove infrastrutture tecnologiche crea, infatti, una spinta verso l'emergere di figure nuove, professionisti di nuova

generazione che si muovono secondo un habitus mentale ed organizzativo completamente diverso dal passato.

Siamo sulla soglia di un concetto non nuovo ma ancora da realizzare appieno: l'*idea del learnfare* (Margiotta, 2015). La parola learnfare è una “crasi” del termine learning e welfare: è stato utilizzato per indicare un modello che si basa sul *riconoscimento del diritto soggettivo alla formazione*.

Le questioni che riguardano la formazione come categoria di riflessione nascono dunque dai cambiamenti che stanno vivendo le società occidentali e si focalizzano su alcuni temi chiave, dai nuovi archetipi che caratterizzano il lavoro nella società (ad esempio la shared economy), al ruolo del digitale nell'educazione e nella formazione, alle nuove tematiche relative alla possibilità del dialogo interculturale soprattutto a fronte del sopravvenire dello sconvolgimento degli equilibri geopolitici. Alle questioni teoriche si accompagna l'esigenza di riflettere su come rileggere ed affrontare il bagaglio di pratiche per fare formazione (Alessandrini, 2019; Lillejord & Børte, 2020; Moon, 2004).

Quali letture affidare alla questione dei metodi, al tema della progettazione, alla visione dei fabbisogni impliciti sui quali agire nella formazione? Quali nuove prospettive possiamo affidare ai nuovi ambienti digitali per sviluppare apprendimento in un panorama organizzativo in gran parte mutato profondamente?

Sono sempre più fondamentali le skills basate sul soggetto che rappresentano la sua conoscenza ed il suo know-how in un particolare campo. Secondo il Consiglio Europeo, le competenze chiave per l'apprendimento permanente sono utili per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Queste skills si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti. Nel *Quadro di Riferimento* racchiuso nella Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018, in cui vengono delineati otto tipi di competenze chiave, le competenze non cognitive emergono come il principale strumento di accompagnamento del giovani al lavoro; nello specifico: a) la competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; b) la competenza in materia di cittadinanza; c) la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali, le quali dovrebbero essere coltivate e potenziate a partire dalla scuola.

È indubbio che – come testimoniano alcuni “classici” (Lévi Strauss e Bruner)¹ fino alle recenti disposizioni, come il disegno di legge n. 2493/2022 “*Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti, nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale*” – a determinare il successo professionale e/o personale di un individuo

¹ Lévi Strauss (2018), sul significato di *essere testimoni del presente*, scrive: “[...] metterò nella cassaforte documenti relativi alle ultime società primitive in via di scomparsa, esemplari di specie vegetali e animali prossimi ad essere estinti dall'uomo, campioni d'acqua e aria non ancora inquinate dagli scarichi industriali [...] E sarebbe vano e presuntuoso segnalare all'attenzione dei nostri lontani discendenti teorie e apparecchi scientifici che essi giudicheranno superati” (p. 290). Un significato rinvenibile anche in Bruner (1964) quando afferma che “le svolte di un'esistenza non sono provocate da fatti reali, ma dalle revisioni della storia usate per raccontare della vita e di sé; tra queste le più drastiche sono i cambiamenti di genere suggeriti dall'interno” (p. 137). Le competenze necessarie per imparare a vivere dunque si sostanziano nella capacità di agire orientandosi nella complessità attuale e futura.

contribuiscono oltre che le conoscenze, anche tutte quelle abilità che rimandano a comportamenti, atteggiamenti e tratti della personalità del soggetto stesso (Chiosso, Poggi & Vittadini, 2022; Pellerey, 2018); nello specifico, il pensiero e la creatività, gli abiti mentali creativi e cognitivi, l'immaginazione e la curiosità, le skills comportamentali e sociali, inclusa la self confidence, l'attitudine alla leadership ed al management, la capacità di collaborazione e di persuasione.

Nel contesto del mondo globalizzato, laddove l'innovazione e l'inclusione dovrebbero essere i driver fondamentali di un processo di sviluppo di lungo termine, una delle chiavi per il cambiamento nell'educazione è cercare le strade efficaci per equipaggiare le persone con le skills richieste, ovvero *creare un approccio sistemico che investa nelle competenze non cognitive (NCS)*.

2. NON-COGNITIVE SKILLS: ANCHE AD ESSERE SI IMPARA

Il concetto di NCS viene utilizzato per la prima volta dall'OMS (WHO, 1986) per indicare quell'insieme di abilità personali e relazionali necessarie per riuscire a mettersi in relazione con gli altri e ad affrontare positivamente i problemi, gli impegni e lo stress dell'agire di tutti i giorni. Si fa spazio, infatti, un'idea di salute multidimensionale, che abbraccia l'intero arco di vita di un individuo, in una accezione più operativa e che si trasforma e si adatta in base alle caratteristiche dell'individuo e al contesto di riferimento nel quale opera.

Con l'espressione *competenze non cognitive* si indicano tutte le *abilità umane e sociali non legate alla cognizione*, ma necessarie per lo sviluppo. Al pari delle cosiddette competenze trasversali permettono ai soggetti di possedere capacità di gestione dello stress, empatia, problem solving, motivazione e proattività. Si tratta di una serie di abilità psicologiche che consentono di sviluppare anche un approccio positivo e funzionale in ogni ambito della vita quotidiana.

Nello specifico, le non cognitive skills “considerano l'esperienza umana a più vasto raggio. In essa non solo hanno diritto di cittadinanza anche altre esperienze vitali oltre a quelle finalizzate alla conoscenza, ma proprio queste sono in grado di dare maggiore spessore alla competenza stessa. [...] Pensiamo alla capacità di prendere iniziativa, di pensare per problemi [cioè di far domande], di imparare a lavorare insieme per raggiungere uno scopo comune. O pensiamo anche all'impegno, alla motivazione, alla capacità di autoregolarsi, all'affidabilità e all'adattabilità” (Chiosso, Poggi & Vittadini, 2022, p. 31).

Per alcuni studiosi si tratta di modelli individuali di comportamenti, atteggiamenti e personalità che non hanno una correlazione diretta con le conoscenze acquisite dagli individui (Anghel & Balart, 2017), ma che attengono, invece, più ai tratti personali, agli atteggiamenti e alle motivazioni di ciascuno (Borghans *et al.*, 2008). In questa prospettiva, le NCS si identificano:

- a) *nel carattere*, modificabile durante i percorsi formativi (apertura mentale, consapevolezza e coscienziosità);

- b) *nell'atteggiamento*, funzionale allo sviluppo di comportamenti positivi (per i giovani significa essere in grado di sapere cosa si potrà attivare in caso di sviluppo di determinate competenze umane);
- c) *nella motivazione*, che consiste nella capacità di sapersi motivare sulle sfide della quotidianità (ovvero essere in grado di trovare la motivazione dentro di sé e non solo attraverso premi o punizioni).

Secondo la definizione che formula Giorgio Vittadini, coautore di un recente volume sul tema, sono “abilità che fanno riferimento a caratteristiche individuali legate agli ambiti emotivi, psicosociali e a caratteristiche di personalità” (Chiosso, Poggi & Vittadini, 2022, p. 106). Per cogliere il senso di questa enfattizzazione che ha importanti connotati in termini pedagogici e psico-sociali, bisogna far riferimento a due premi Nobel, James Heckman ed Amartya Sen.

James Heckman e la scuola di Chicago (Heckman & Kautz, 2017) hanno studiato il nesso tra capitale umano, abilità cognitive ed una serie di altre abilità definite globalmente come non cognitive skills utilizzando il GED, il test generalmente somministrato agli studenti americani che vogliono iscriversi al college. Heckman conclude che aspetti cognitivi e non cognitivi sono pur sempre collegati, e costituiscono un tratto d'insieme di carattere globale che caratterizza il profilo indivisibile e caratteristico della persona umana. Ed è proprio questo tratto che determina la capacità d'azione della persona in una situazione di profondo “contatto” anche con il capitale di conoscenze di cui il soggetto dispone. Amartya Sen era giunto già qualche anno prima del collega statunitense, anche se da diversi postulati, a riflessioni finali convergenti con quelli di Heckman: nel suo “*Development as Freedom*” del 1999 sostiene la tesi secondo cui è fondamentale chiedersi come le potenzialità di ciascuno possono svilupparsi ed esprimersi attraverso un percorso formativo di tipo formale o informale. È da queste potenzialità che emergerà la capacità di libera scelta della vita che l'individuo vorrà vivere. Queste idee, riprese e rielaborate da Nussbaum (2012), hanno contribuito a determinare una vera e propria scuola di pensiero rispetto al ruolo dell'investimento formativo nelle capabilities in una società democratica: il *capability approach*.

Anche gli organismi internazionali ne danno accezioni diverse, tanto che se da una parte l'OECD (2017) le identifica come l'insieme di capacità che ciascuno può manifestare a livello di modelli di pensieri, sentimenti e comportamenti, riconoscendone l'utilità soprattutto per rafforzare il carattere e fare emergere la propria personalità; dall'altra, l'Unesco (2021) inserisce le NCS in una strategia globale educativa (inclusiva, sostenibile e equa) e attribuisce loro un ruolo importante in un'ottica di miglioramento della vita di ciascun individuo, sia dal punto di vista sociale che professionale, oltre che economico e personale. Si tratta, in sostanza, di tutti quegli elementi che afferiscono alla sfera della personalità, che sono innati e strettamente legati al contesto di riferimento, che incidono in modo significativo sul piano degli apprendimenti e delle abilità di lavoro, ma possono anche cambiare nel corso della vita di un individuo.

In questa prospettiva, le NCS si arricchiscono di nuove interpretazioni di significato, o vere e proprie “etichette”, come le *soft skills*², le *life skills*³ e le *character e socio-emotional skills*⁴.

La nuova enfasi sulle NCS, considerando in particolare gli scenari formativi attuali, può essere indubbiamente un piano di discussione per chiamare in causa una nuova sensibilizzazione degli educatori, degli orientatori e dei formatori sul tema della creazione nei giovani dei presupposti per gestire la loro vita personale e professionale: essere capaci di agency e di imprenditorialità, abbracciare le chances dei processi di innovazione esperibili dalla digitalizzazione alle community, lavorare per sviluppare il proprio pensiero produttivo e divergente.

Le NCS rappresentano, pertanto, un elemento importante per affrontare nel miglior modo possibile il percorso di vita, raggiungendo una condizione di benessere e di autoefficacia sul piano non solo educativo, ma anche professionale, personale e sociale.

3. IL FRAMEWORK TEORICO. ALCUNI MODELLI DI NCS

Sono diversi gli studi che evidenziano come le NCS influenzino il futuro dei soggetti sul piano sia economico che sociale, e come e quanto le istituzioni educative possano contribuire a promuoverne lo sviluppo. A partire da alcuni studi teorici e ricerche empiriche internazionali sul tema (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2021; Ellerani, 2020; Maeda & Socha-Dietrich, 2021; Malavasi, 2020; Morin, 2021; Pignalberi, 2020) e dal quadro LifeComp redatto dall’Unione europea (Sala *et al.*, 2020), sono stati costruiti tre modelli di NCS.

Il *primo modello*, in parte citato, riguarda il lavoro di Heckman (Heckman & Kautz, 2017), dove le abilità o le skills degli individui – in tutta la loro diversità – sono riconosciute come determinanti fondamentali del successo del soggetto. In particolare, oltre alle abilità cognitive che coinvolgono lo sforzo intellettuale e comprendono la memoria a lungo e breve termine, l’elaborazione uditiva e visiva, la velocità di elaborazione, la logica e il ragionamento, assumono fondamentale importanza altre capacità, come quelle relazionali, la coscienziosità e la responsabilità. Queste abilità sono definite come non cognitive o *soft skills*, che includono i tratti profondi della personalità, gli aspetti legati al desiderio e le dimensioni socio-emozionali. Le tassonomie elaborate dall’economista statunitense si basano su cinque aspetti o tratti della personalità che sono indicatori di tre tipi di stabilità:

1. Stabilità interiore (apertura all’esperienza, coscienziosità);

² Insieme di abilità che sono implicate in numerosi compiti, dai più elementari ai più complessi, e che si esplicano in situazioni tra loro diverse e quindi ampiamente generalizzabili.

³ Con il termine *skills for life* si intendono tutte quelle skills (abilità e competenze) necessarie per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le criticità e le esperienze negative della vita quotidiana. La mancanza di tali skills socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l’instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta allo stress.

⁴ La prospettiva concettuale di riferimento per queste competenze è quella dei tratti di personalità indicati dal *Big Five*. In alcuni studi, ogni tratto viene suddiviso in quindici aspetti specifici in modo tale da rafforzare la correlazione alle caratteristiche degli individui.

2. Stabilità relazionale (estroversione, amicalità);
3. Stabilità emotiva.

Questi stessi tratti possono far capire a coloro che si occupano di formazione ed educazione su quale capitale psicologico e su quale capitale sociale può contare ogni volta che rivolge il suo intervento ad uno specifico soggetto o meglio da quale capitale autopercepito si può e si deve procedere con una attività formativa intenzionale. Il file rouge, dunque, attiene l'*area personale* del quadro europeo LifeComp che si suddivide nelle competenze di:

1. *Autoregolazione*, ovvero la consapevolezza e gestione delle emozioni, dei pensieri e dei comportamenti (*stabilità emotiva*)⁵;
2. *Flessibilità*, intesa come capacità di gestire le transizioni/incertezza e di affrontare le sfide (*stabilità relazionale*)⁶;
3. *Benessere*, nel senso di ricerca della soddisfazione della vita, cura della salute fisica, mentale e sociale, l'adozione di uno stile di vita sostenibile (*stabilità interiore*)⁷.

L'area personale si riferisce allo sviluppo di una biografia individuale, alla prosperità e alla realizzazione del potenziale di ognuno, ovvero – come già indicato da Delors (1996) – *l'imparare a essere*.

Il *secondo modello* riguarda lo studio Delphi sul quadro delle competenze chiave in materia di sostenibilità condotto nel 2020 da quattordici esperti internazionali di educazione alla sostenibilità (Brundiers *et al.*, 2020; Wiek *et al.*, 2016). Gli studiosi proposero una tassonomia delle NCS indicando come competenza chiave il pensiero valoriale (*values-thinking*), l'essere in grado di distinguere tra valori intrinseci ed estrinseci nel contesto sociale e culturale, identificare e chiarire i propri valori; spiegare come i valori vengono rinforzati contestualmente, culturalmente e storicamente; valutare criticamente come determinati valori dichiarati si allineano con i valori concordati.

Le skills riportate nella tassonomia riguardano:

1. pensiero sistemico (*systems thinking*);
2. pensiero futuro (*futures thinking*);
3. pensiero strategico (*strategic thinking*);
4. competenza interpersonale (*interpersonal skill*);
5. risoluzione dei problemi (*problem solving*);
6. capacità di implementazione (*implementation*);
7. competenza intrapersonale/consapevolezza di sé (*intra-personal or self-awareness*).

L'obiettivo principale del quadro di riferimento è quello di consentire ai giovani di contribuire positivamente alla soluzione dei problemi legati allo sviluppo sostenibile nella loro vita, professione e di comunità. L'area di riferimento riguarda le *competenze sociali*, come la conoscenza dei codici di condotta e delle regole di comunicazione nella società,

⁵ L'autoregolazione è un processo ciclico in tre fasi: stabilire uno stato desiderato, ossia creare piani d'azione, fissare obiettivi e anticipare i risultati futuri; confrontare lo stato attuale con quello desiderato, monitorarsi e coltivare l'autoconsapevolezza; agire per modificare lo stato attuale se non corrisponde a quello desiderato.

⁶ La capacità di adattarsi a nuove situazioni e di apportare modifiche per adattarsi ai cambiamenti.

⁷ Il benessere, impiegato nell'accezione generale del termine, è l'integrazione dinamica tra fattori fisici, cognitivi, emotivi, sociali, esistenziali e ambientali.

nonché alle abilità che consentono al soggetto di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di lavorare in modo collaborativo, di negoziare, di mostrare tolleranza, di esprimere e comprendere punti di vista diversi, di creare fiducia e di provare empatia. *Essere socialmente competenti* significa anche coltivare un atteggiamento di collaborazione, rispettare la diversità umana, superare i pregiudizi e scendere a compromessi durante la partecipazione alla società. Le competenze descritte nell'area sociale riguardano:

1. *Empatia*, intesa come la comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona e la fornitura di risposte appropriate (*interpersonal skill, intra-personal or self-awareness*)⁸;
2. *Comunicazione*, intesa come utilizzo di strategie di comunicazione pertinenti, codici e strumenti specifici del dominio, a seconda del contesto e del contenuto (*systems thinking, implementation*)⁹;
3. *Collaborazione*, in cui rientra l'impegno nell'attività di gruppo e nel lavoro di squadra riconoscendo e rispettando gli altri (*future thinking, strategic thinking, problem solving*)¹⁰.

Il *terzo modello* riguarda il capability approach. Le capacitazioni (*capabilities*), come definite da Sen (1985), rappresentano l'insieme delle risorse relazionali di cui una persona dispone, congiunte con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarle operativamente; nella letteratura viene spesso anche indicato con il concetto di capitale sociale, come sintesi degli aspetti materiali e immateriali della relazione tra persona e contesto. Quando ci si trova a vivere condizioni o eventi spiazzanti, inediti e critici, questi spesso si accompagnano al collasso del capitale sociale, nel senso dello sfaldamento del reticolo sociale e quindi alla perdita di relazioni, con conseguente riduzione del sostegno sociale, delle proprie capacità (delle *capabilities*, secondo il pensiero di Sen) e della propria competenza ad agire. Secondo Nussbaum invece è possibile considerare tre tipi di capacità, indicate come fondamentali, interne e combinate. Tali capacità sono intese come ciò che le persone possono essere messe in grado di fare e non come meri funzionamenti, su cui la persona stessa fonda i diritti, non le preferenze né tanto meno i bisogni. Ogni persona deve essere messa in grado di esplicitare il proprio ventaglio di competenze, per quanto residuali, affermando così il principio della capacità individuale (e individualizzata) e della persona intesa come fine: "Sosterrò che il miglior approccio a questa idea di minimo sociale fondamentale è fornito da un atteggiamento che si concentra sulle capacità umane, vale a dire su ciò che le persone sono realmente in grado

⁸ L'empatia è alla base di tutti i comportamenti prosociali e costituisce la base per affrontare lo stress e risolvere i conflitti. Comprende tre aspetti: la capacità di riconoscere le emozioni negli altri, di assumere cognitivamente la prospettiva degli altri e di condividere con loro gli stati emotivi e la capacità di offrire una risposta adeguata alle emozioni altrui.

⁹ Comunicazione come consapevolezza della necessità di una varietà di strategie, registri linguistici e strumenti adatti al contesto e al contenuto; come strumento di comprensione e gestione delle interazioni e conversazioni in diversi contesti socioculturali e situazioni specifiche; infine, per ascoltare gli altri e impegnarsi in conversazioni con sicurezza, assertività, chiarezza e reciprocità, sia in contesti personali che sociali.

¹⁰ Collaborazione come intenzione di contribuire al bene comune e consapevolezza che gli altri possono avere affiliazioni culturali, background, credenze, valori, opinioni o circostanze personali diverse e per comprendere l'importanza della fiducia, del rispetto della dignità umana e dell'uguaglianza.

di fare e di essere, avendo come modello l'idea intuitiva di una vita che sia degna della dignità di un essere umano" (Nussbaum, 2012, p. 18).

Il modello, dunque, si articola in tre componenti, che rappresentano le caratteristiche utili agli individui per far fronte a situazioni organizzative complesse:

1. *Attributi individuali* comprendente (a) abilità cognitiva generale, che può essere pensata come intelligenza legata all'ambito dell'esperienza; (b) abilità cognitiva cristallizzata, intesa come la capacità intellettuale che viene appresa e acquisita nel tempo; (c) motivazione come volontà dell'individuo di affrontare i problemi, esercitare l'influenza e favorire il bene e il valore umano complessivo dell'organizzazione; (d) personalità, le caratteristiche che aiutano gli individui a far fronte a situazioni organizzative complesse.
2. *Competenze* come (a) risoluzione dei problemi, quindi le capacità creative degli individui per risolvere le criticità; (b) giudizio sociale, cioè la capacità di comprendere le persone e i sistemi sociali; (c) conoscenza intesa come accumulo di informazioni e le strutture mentali utilizzate per organizzare le informazioni.
3. *Capacitazioni* che si riferiscono al grado con cui la persona ha eseguito con successo le proprie funzioni.

Il modello rimanda all'area dell'*imparare ad imparare* in cui centrale è la *mentalità di crescita* nel senso di credere nel proprio e altrui potenziale di apprendere e progredire continuamente¹¹; il *pensiero critico*, ovvero la valutazione delle informazioni e degli argomenti a sostegno di conclusioni motivate e sviluppo di soluzioni innovative¹²; infine, la *gestione dell'apprendimento* come pianificazione, organizzazione, monitoraggio e revisione del proprio apprendimento¹³.

I modelli descritti, pertanto, riconoscono la centralità della prestazione che identifica un particolare compito, lavoro o progetto; la competenza non cognitiva, invece, fa riferimento ad un set di abilità/capacitazioni che orientano la persona nei molteplici percorsi di crescita.

4. LE NCS COME STRUMENTO DI ACCOMPAGNAMENTO PER I GIOVANI AD UN LAVORO DIGNITOSO

Lo sviluppo richiede libertà: questa lezione filosofica che è possibile leggere nella frase di Amartya Sen (2000) viene da lontano, in primis da Socrate e dalla saggezza classica. Un precetto fondamentale nell'alveo di questa saggezza era "segui il tuo demone" (*sequideum*); è il demone personale che accompagna Socrate per tutta la vita,

¹¹ È l'apertura e la curiosità verso nuove esperienze di apprendimento sostenuta dalla convinzione del proprio potenziale di miglioramento con impegno e lavoro.

¹² Il pensiero critico è un'abilità di pensiero di ordine superiore fondamentale per affrontare l'incertezza, la complessità e il cambiamento.

¹³ La gestione dell'apprendimento implica la motivazione a promuovere sia la conoscenza metacognitiva sia la regolazione metacognitiva dell'apprendimento. La conoscenza metacognitiva si riferisce alla conoscenza della cognizione in generale, del proprio stato di conoscenza personale e dei propri punti di forza e di debolezza come apprendente; infine, la conoscenza del compito. La regolazione metacognitiva, invece, applica le conoscenze per pianificare, monitorare e valutare il proprio apprendimento.

investendolo di una missione speciale. Nozione complessa quella del seguire il proprio demone ma una grande lezione di saggezza; cosa significa dunque? Si tratta di seguire la propria interiorità, il consigliere invisibile che è la voce interiore. Il daimon è la *capacità di scelta* che può essere tale solo se è libera. Per Socrate il daimon è quello che *ciascuno di noi sceglierà e che farà sì che la virtù non abbia padrone e che responsabile della scelta del proprio tipo di vita sia ciascuno personalmente*. Il lemma “daimon”, infatti, è dentro la parola che indica “felicità”, ovvero eudemonia. Ed il significato più autentico del termine non è tanto felicità nel senso classico della parola, quanto di prosperità che ha i caratteri dell’inclusività, del rispetto e della dignità (Chionna, 2014; Tognon & Bellingreri, 2021).

I temi che acquistano maggiore rilievo sono quelli relativi ai processi formativi da promuovere a tutti i livelli e quelli relativi alle metriche da implementare per diagnosticare l’effettivo impegno per la sostenibilità ed i risultati potenzialmente raggiungibili sul piano della coesione sociale e del benessere collettivo.

Le NCS rappresentano *oggi* il patrimonio di conoscenze e di abilità che aiutano i giovani a costruire il proprio abito individuale, da un lato, e per gettare le fondamenta per la coltivazione di un lavoro dignitoso nei più diversi settori e contesti (educativo, sociale, ambientale, e così via) dall’altro. Le NCS costituiscono lo strumento attraverso cui i giovani progettano ed inventano nuovi lavori, nuove professioni, ed anche approcci diversi di relazione e interazione nei contesti di vita quotidiana.

Come emerge dai modelli descritti poc’anzi, è indubbio che l’area dell’apprendere ad apprendere è la più significativa; le non-cognitive skills, pertanto, si declinano in *competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare*.

La *competenza personale* riguarda le seguenti capacità:

1. riflettere su sé stessi e individuare le proprie attitudini;
2. creare fiducia e provare empatia;
3. concentrarsi, riflettere criticamente e prendere decisioni;
4. mantenersi resilienti;
5. favorire il proprio benessere fisico ed emotivo;
6. avere un positivo rapporto con la propria corporeità, aver maturato una sufficiente fiducia in sé;
7. cogliere diversi punti di vista, riflettere e negoziare significati, utilizzare gli errori come fonte di conoscenza.

Per quanto riguarda invece la *competenza sociale*:

1. imparare e lavorare sia in modalità collaborativa sia in maniera autonoma;
2. lavorare con gli altri in maniera costruttiva;
3. comunicare costruttivamente in ambienti diversi;
4. condividere esperienze e giochi, utilizzare materiali e risorse comuni, affrontare gradualmente i conflitti, iniziare a riconoscere le regole del comportamento nei contesti privati e pubblici;
5. manifestare curiosità e voglia di sperimentare, interagire con le cose, l’ambiente e le persone, percependone le reazioni e i cambiamenti;
6. riconoscere ed esprimere le proprie emozioni, essere consapevole di desideri e paure, avvertire gli stati d’animo propri e altrui.

Infine, la *capacità di imparare a imparare* comprende:

1. esprimere e comprendere punti di vista diversi;

2. gestire efficacemente il tempo e le informazioni;
3. acquisire/interpretare informazioni ed individuare collegamenti, relazioni e trasferirli in altri contesti;
4. riconoscere, confrontare e rispettare punti di vista, abitudini, valori, stili propri e altrui;
5. organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo e utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale e informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro, gestendo efficacemente il tempo.

Nel complesso, le NSC costituiscono un *continuum* che dalle competenze che sono per lo più cognitive si passa alle competenze legate principalmente a tratti di personalità, fino a comprendere le competenze che uniscono entrambe. Heckman, ad esempio, nel suo modello ha dimostrato l'esistenza di un collegamento tra le diverse dimensioni delle skills non cognitive dipendenti dalla personalità, ovvero crescita della stabilità emotiva, coscienza di sé, capacità relazionale, desiderio di cooperare, la fiducia e la tenacia nel voler raggiungere il risultato desiderato. Brundiers, invece, parla di capacità relazionali, di coscienziosità, di responsabilità di fronte ai dati di realtà con cui si è al lavoro; nell'approccio basato sulle capabilities, infine, si afferma che il percorso educativo sviluppa processi di autoapprendimento, un approccio al problem solving, la condivisione di conoscenze, le abilità relazionali. Del resto Sen afferma che tale responsabilità nel rapporto con la realtà (*accountability*) fa parte della prospettiva delle capabilities stesse. Pur partendo da presupposti diversi, Sen, con le sue considerazioni basate sul concetto di capabilities, sembra confermare le conclusioni di Heckman: affrontare il tema delle NCS nel quadro di una prospettiva di capabilities vuol dire passare dal considerare l'azione competente come una mera finalizzazione centrata sui mezzi (produttività/reddito) a una focalizzata sui fini (agentività/libertà sostanziale) che gli individui cercano di raggiungere, convertendo le proprie risorse in realizzazioni di funzionamenti della propria vita.

Dalle riflessioni emerse nel corso dell'analisi critica dei modelli è stato predisposto uno strumento di formazione ed orientamento per accompagnare i giovani alla ricerca ed all'inserimento attivo verso forme dignitose di lavoro. Su quali skills i giovani devono investire? Come costruire invece il proprio "abito" personale e professionale?

È indubbio che l'area su cui focalizzare possibili interventi è quella dell'*imparare ad imparare*. La *tabella 1*, pertanto, sintetizza le principali skills dello strumento.

I modelli empirici che consentono di disegnare una mappatura delle NSC rimandano al Big Five di McCrae e Costa che delinea i tratti di personalità in estroversione (*extraversion*), gradevolezza o amicalità (*agreeableness*), coscienziosità (*conscientiousness*), stabilità emotiva o nevroticismo (*neuroticism*), apertura mentale (*openness to experience*); la teoria dei tratti, suddivisi in cardinali/centrali e secondari, di Allport che propone una concezione della personalità che pone la sua enfasi sulle componenti spontanee e proattive, nel "divenire"; infine, il modello dei 16PF di Cattell sui tratti di temperamento, abilità e dinamici.

Tab. 1 – Le NCS per l’accompagnamento dei giovani

| Area | Skills | Descrizione |
|-------------|--------------------------------------|--|
| Emotiva | Consapevolezza di sé | <i>Consapevolezza di sé</i> : capacità di conoscere sé stessi <i>Gestione delle emozioni</i> : saper riconoscere e regolare le proprie emozioni e quelle degli altri <i>Gestione dello stress</i> : saper conoscere e controllare le fonti di tensioni |
| Relazionale | Capacità di relazioni interpersonali | <i>Comunicazione efficace</i> : sapersi esprimere in modo efficace a livello verbale e non verbale e con qualunque tipo di interlocutore <i>Relazioni efficaci</i> : sapersi mettere in relazione in modo positivo con gli altri <i>Empatia</i> : saper comprendere e ascoltare l’altro |
| Cognitiva | Pensiero critico e creativo | <i>Pensiero creativo</i> : saper trovare soluzioni e idee originali alle diverse situazioni <i>Pensiero critico</i> : saper analizzare e valutare le situazioni sulla base di evidenze <i>Prendere decisioni</i> : saper valutare le decisioni da assumere in maniera consapevole <i>Risolvere problemi</i> : saper affrontare e risolvere i problemi in modo costruttivo |

Fonte: *Elaborazione personale*

Lo strumento potrà essere esaustivo, pertanto, nel definire le competenze non cognitive che i giovani reputano necessarie per promuovere sé stessi nel lavoro e nella vita sociale nei diversi contesti, dalla scuola al mondo del lavoro fino alle diverse realtà del terzo settore.

CONCLUSIONI

Le non-cognitive skills costituiscono un ambito di ricerca attenzionata soltanto di recente nei diversi ambiti disciplinari, dalla pedagogia alla psicologia (Anghel & Balart, 2017; Barrett, 2016; Cornoldi *et al.*, 2018; Pellerey, 2018). Nonostante ciò, l’interesse e il profilare di ricerche empiriche nei più diversi contesti hanno messo in luce la necessità di ripensare i modelli formativi in cui centrale è lo sviluppo ed il riconoscimento delle NCS. Allo stesso modo, le prospettive entro le quali leggere le NCS sono molteplici: da quella economica, che le lega al fattore occupabilità (Cinque, 2016), a quella umana e sociale, che ha ricadute per esempio in termini di rispetto per la diversità, la tolleranza e l’empatia (Barrett, 2016).

Dai risultati dell’analisi documentale sono emersi come elementi centrali le abilità non cognitive, conosciute anche come soft skills, cioè abilità sociali ed emotive o tratti di personalità che coinvolgono la mente in maniera più indiretta e meno cosciente delle capacità cognitive e si riferiscono alla personalità, al temperamento, alle attitudini, all’integrità e all’interazione personale. Ciò ha consentito la messa a punto di uno strumento di accompagnamento per i giovani alle scelte future, investendo in particolar modo sulle skills emotive, relazionali e cognitive, dimostrando altresì come le tre

categorie di skills rappresentino i percorsi formativi nella direzione dell'*imparare ad imparare*.

Lo sviluppo delle NCS deve avvenire in modo olistico e coerente, ciò significa che sono importanti tutti i ruoli assegnati alla famiglia, alla scuola e alla comunità. Ognuna di queste istituzioni deve inserirsi nello sviluppo delle competenze e tutte devono essere coerenti per assicurare che gli sforzi compiuti in ogni contesto siano efficienti. Lo strumento NCS costituisce dunque il meccanismo di base attraverso cui far fiorire e coltivare il daimonion socratico, la “voce della coscienza”, capace di correggere il cammino dei giovani e condurlo sulla via maestra della ricerca del sapere; significa, in sostanza, *attivare pratiche orientative che indirizzino i giovani alla coltivazione delle potenzialità nella direzione dello sviluppo umano*.

BIBLIOGRAFIA

- Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Anghel, B., & Balart, P. (2017). Non-cognitive skills and individual earnings: new evidence from PIAAC. *SERIEs*, 8(4), 417–473.
- Barrett, M. (2016). *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Borghans, L., Duckworth, A.L., Heckman, J.J., & Ter Weel, B. (2008). The economics and psychology of personality traits. *Journal of Human Resources*, 43(4), 972–1059.
- Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2021). *Adult Education as Empowerment. Re-imagining Lifelong Learning through the Capability Approach, Recognition Theory and Common Goods Perspective*. Switzerland (AG): Palgrave Macmillan.
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harre, N., Jarchows, M., Losche, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P., & Zint, M. (2020). Key competencies in sustainability in higher education-toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 3, 1–17.
- Bruner, J.S. (1964). *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*. Armando: Roma.
- Chionna, A. (2014). *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso, G., Poggi A.M., & Vittadini, G. (2022). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: il Mulino.
- Cinque, M. (2016). “Lost in translation”. Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389–427.
- Cornoldi, C., Meneghetti, M., Moé, A., & Zamperlin, C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Delors, J. (1997). *Learning: the treasure within*. Paris: Unesco.
- Ellerani, P.G. (2020). *Capability ecosystem: l’ecosistema per l’innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando.

- European Commission (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*. Bruxelles.
- Heckman, J.J., & Kautz, T. (2017). *Formazione e valutazione del capitale umano, l'importanza delle character skill nell'apprendimento scolastico*. Bologna: il Mulino.
- Lévi-Strauss, C. (2018). *Antropologia strutturale*. Milano: Il Saggiatore.
- Lillejord, S., & Børte, K. (2020). Trapped between accountability and professional learning? School leaders and teacher evaluation. *Professional Development in Education*, 46(2): 274–291.
- Maeda, A., & Socha-Dietrich, K. (2021). *Skills for the future health workforce: Preparing health professionals for people-centred care*. Paris: OECD Publishing.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione: ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Moon, J.A. (2004). *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*. Roma: Carocci.
- Morin, E. (2021). *Lezioni da un secolo di vita*. Milano: Mimesis.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- OECD (2017). *Survey on Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing.
- Pellerey, M. (2018). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Pignalberi, C. (2020). *Apprendere sempre e ovunque! Alcuni studi della pedagogia sociale e del lavoro*. Morrisville (NC): Lulu Press Inc.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Sen, A.K. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Sen, A.K. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Tognon, G., & Bellingreri, A. (2021). *Della persona. Prospettive filosofiche e pedagogiche*. Brescia: Scholé.
- Unesco (2021). *Reimagining our Futures together: A new social Contract for Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en> (ver. 15.12.2023).
- WHO (1986). *Carta di Ottawa per la promozione della salute, Prima Conferenza Internazionale sulla Promozione della Salute*. Ottawa.
- Wiek, A., Bernstein, M., Foley, R., Cohen, M., Forrest, N., Kuzdas, C., Kay, B., & Withycombe Keeler, L. (2016). Operationalising competencies in higher education for sustainable development. In M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann & I. Thomas (eds). *Handbook of higher education for sustainable development*. London: Routledge, 241–260.

L'outdoor education nei nidi d'infanzia.
Una ricerca-formazione per valorizzare la progettualità educativa
dentro e fuori dall'aula¹

Outdoor education in kindergartens.
A research-training to enhance the educational planning inside
and outside the classroom

Valeria Rossini, Teresa Di Spiridione

Università degli Studi di Bari Aldo Moro, valeria.rossini@uniba.it
Università degli Studi di Bari Aldo Moro, t.dspiridione@gmail.com

ABSTRACT

L'articolo presenta i risultati di una ricerca-formazione condotta in alcuni nidi d'infanzia comunali di Bari sul tema dell'educazione outdoor (OE), al fine di osservare e migliorare l'applicabilità di tale modello all'early education post-pandemica. Nonostante le iniziali resistenze di educatrici e genitori, legate principalmente all'assenza di spazi idonei, i risultati mostrano come l'adesione al percorso di formazione abbia favorito la riorganizzazione delle prassi educative dentro e fuori dall'aula, in accordo con le Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato Zerosei (2021) e con l'impegno verso la promozione del benessere psicofisico e dell'autonomia dei bambini (Farnè, 2018).

ABSTRACT

The article presents the results of a research-training conducted in some municipal kindergartens of Bari on the theme of outdoor education (OE), in order to observe and improve the applicability of this model to early education post-pandemic. Despite the initial resistance of educators and parents, mainly linked to the absence of suitable spaces, the results show that adherence to the training path has encouraged the reorganization of educational practices inside and outside the classroom, in accordance with the Pedagogical Guidelines for the Integrated System Zerosei (2021) aimed at the promotion of psychophysical well-being and autonomy of children (Farnè, 2018).

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Research-training; outdoor education; kindergartens; well-being.

Ricerca-formazione; outdoor education; nidi d'infanzia; benessere.

¹ La struttura e i contenuti del presente contributo sono stati concordati dagli autori; tuttavia, il primo e il quarto paragrafo è attribuibile a Teresa Di Spiridione, il secondo e il terzo a Valeria Rossini.

1. L'EDUCAZIONE OUTDOOR NEI NIDI D'INFANZIA

Negli ultimi anni, l'outdoor education (OE) è stata riconfermata come approccio educativo capace di promuovere l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini in età prescolare. Si tratta di una prospettiva che, estendendo l'ambiente di apprendimento al di là delle mura scolastiche, enfatizza le potenzialità dell'educazione all'aria aperta attraverso esperienze pratiche e attività di esplorazione e scoperta in natura.

Questo modello è stato diffuso nei decenni successivi alla Seconda Guerra Mondiale nei Paesi del Nord Europa, mentre in Italia sembra essersi affermato più di recente. Dal punto di vista teorico, già in passato diversi autori quali Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, le sorelle Agazzi, Montessori avevano dimostrato l'importanza dell'educazione naturale, del legame tra ambiente ed educazione e dell'influenza dell'ambiente esterno sullo sviluppo infantile.

In particolare, la letteratura scientifica ha evidenziato che l'esperienza in natura:

- offre una serie di benefici per lo sviluppo fisico, emotivo e cognitivo dei bambini (Pezzano, 2016);
- migliora il benessere e la qualità della vita (Louv, 2006; 2011; White, Alcock, Wheeler & Depledge, 2013; Zelenski & Nisbet, 2014);
- sviluppa il senso di appartenenza al mondo (Kaplan, 1995; Wilson, 1993);
- stimola il recupero di consapevolezza e identità ecologica (Bardulla, 2006; Mortari, 1994; 1998);
- supporta l'attenzione e la concentrazione, riducendo contestualmente lo stress (Bowler, Buyung-Ali, Knight & Pullin, 2010; Faber Taylor & Kuo, 2006; 2009; Faber Taylor, Kuo & Sullivan, 2001; Herzog, Black, Fountaine & Knotts, 1997);
- promuove la possibilità di apprendere e lo sviluppo cognitivo ed emotivo in genere e in diversi e specifici ambiti disciplinari (Constable, 2012; Sobel, 2008; Waite & Pratt, 2011).

Le metodologie outdoor sono diventate sempre più innovative nel tempo, prendendo in considerazione diversi aspetti dello sviluppo delle capacità personali, oltre che l'arricchimento che deriva dal rapporto tra soggetto e ambiente naturale. Tale approccio educativo e pedagogico mira, infatti, a valorizzare al massimo le opportunità dello stare fuori (out-door) e concepisce l'ambiente esterno come luogo di formazione (Farnè, 2015).

Con le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012), novellate nel 2018, il territorio ha assunto una particolare rilevanza nei processi di apprendimento, essendo riconosciuto come luogo in cui esercitare le competenze e ampliare le esperienze educative. I documenti ministeriali, in accordo con le Linee Pedagogiche per il sistema integrato zero-sei (2021), hanno portato a riflettere sulla necessità di ripensare e riorganizzare gli spazi di apprendimento, interni ed esterni, per favorire nei bambini lo sviluppo di comportamenti sociali positivi, l'esplorazione, la scoperta, il gioco, le attività collaborative, la concentrazione, l'intimità e l'inclusione.

Il modello educativo outdoor sembra rispondere adeguatamente sia alle necessità sopracitate, sia alle nuove esigenze dettate dalla pandemia da Covid-19. A seguito dell'emergenza epidemiologica, infatti, il mondo dell'educazione e dell'istruzione, compresi i servizi rivolti alla prima infanzia, ha adottato importanti misure di prevenzione volte ad impedire la diffusione del virus, tra le quali il mantenimento del distanziamento sociale (garantito nei servizi rivolti all'infanzia attraverso le *bolle*) e il riciclo d'aria in ambienti al chiuso, volte alla salvaguardia del benessere dei bambini e degli operatori.

L'OE rappresenta una strategia educativa funzionale anche a contenere il rischio sanitario, poiché permette ai bambini di svolgere attività educative in sicurezza e arginare la diffusione del virus.

Da questa esigenza è partita una ricerca-formazione condotta nei nidi d'infanzia del territorio barese, finalizzata all'adozione del modello educativo outdoor nell'early childhood education e alla riorganizzazione degli spazi dei nidi.

2. METODOLOGIA, OBIETTIVI E STRUMENTI DI RICERCA

Il progetto “La vicinanza indispensabile: **Riorganizzare i Nidi d'infanzia in sicurezza**”, proposto dall'Università degli studi di Verona, ha visto la collaborazione dei gruppi di ricerca dell'Università di Verona e dell'Università degli studi di Bari “Aldo Moro con le Direzioni dei Servizi Nidi e Scuole d'Infanzia del Comune di Verona e del Comune di Bari, con cui i gruppi collaborano da tempo. In particolar modo, il progetto ha coinvolto quattro asili nido a Verona e sei a Bari, con le rispettive educatrici e coordinatrici.

La metodologia scelta per il progetto è stata quella della Ricerca-Formazione (R-F); essa, elaborata originariamente dal CRESPI (Centro di ricerca educativa sulla professionalità degli insegnanti), si rivolge in particolare modo alle scuole e agli insegnanti ed è orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante.

La R-F è una metodologia di ricerca empirica che richiede la partecipazione congiunta di docenti/educatori e di ricercatori esperti (Asquini, 2018). A tal proposito, già Dewey, sostenendo il modello dell'inquiry approach e della scuola-laboratorio, poneva al centro della ricerca educativa la collaborazione fra ricercatori e insegnanti (Damiano, 2006; Magnoler & Sorzio, 2012). Il progetto RIoNI, pertanto, ha visto la collaborazione tra i ricercatori dell'Università degli studi di Bari “Aldo Moro” e le figure professionali (educatrici e coordinatrici) che operano nei nidi d'infanzia comunali del territorio barese; altrettanto dicasi per il territorio veronese.

Il progetto è stato realizzato con lo scopo di valorizzare il modello educativo all'aperto, soprattutto in seguito all'emergenza sanitaria da Covid-19, nei nidi d'infanzia, i quali hanno dovuto rispondere alle misure di prevenzione dei contagi attraverso il distanziamento interpersonale e l'utilizzo di “bolle”, ossia sezioni di pochi bambini senza possibilità di scambio intergruppo. Il progetto si è posto, quindi, come obiettivo principale quello di formare gli educatori e informare i genitori circa il modello educativo outdoor, esplicitando i benefici dell'attività all'aperto sulla regolazione emotiva, sullo sviluppo cognitivo, fisico e relazionale dei bambini. In secondo luogo, il progetto ha mirato a ripensare l'organizzazione degli spazi disponibili (in e out door), per una migliore applicabilità della strategia educativa proposta.

Il progetto RIoNI, avviato il 1° ottobre 2021 e concluso il 31 marzo 2022, è stato realizzato nel territorio di Bari coinvolgendo sei asili nido comunali, di cui tre in qualità di nidi sperimentali, che hanno implementato il modello di attività outdoor al seguito della fase di sperimentazione con i nidi target con l'ausilio dei gazebo e dei supporti progettuali e informativi, e tre in qualità di nidi di controllo (con caratteristiche simili a quelle dei nidi target) che hanno potuto sperimentare l'educazione outdoor solo a seguito della fase di sperimentazione-pilota con i nidi target.

Il progetto si è svolto in differenti fasi. La prima fase ha previsto l'approvazione del progetto da parte del Comitato Etico dell'Università di Bari e l'individuazione dei nidi partecipanti e degli specifici strumenti di ricerca. La seconda fase ha riguardato la raccolta dei dati pre-sperimentazione, sia dei gruppi target che di quelli di controllo, per i bambini, i genitori e le educatrici.

È seguita la fase di sperimentazione-pilota basata sull'esperienza quotidiana di attività educative e didattiche all'aperto. Durante questa fase, sono stati forniti supporti per la

progettazione e per il monitoraggio delle attività, attraverso schede che le educatrici di tutte le sezioni hanno compilato a cadenza mensile. Successivamente, si è proceduto alla rilevazione della sensibilità di ogni educatrice nel recepire e rispondere ai segnali dei diversi bambini, attraverso l'addestramento e l'utilizzo della Maternal Sensitivity Scale.

Infine, è stata avviata l'attività formativa (a cadenza quindicinale) rivolta ai nidi di controllo con il supporto della scala SVANI.

La formazione ha avuto inizio con una discussione collettiva grazie alla quale è stato chiesto ai partecipanti di provare a definire l'outdoor education. Tutte le definizioni sono state fondamentali per spiegare, successivamente, gli obiettivi educativi che l'OE si propone di raggiungere, dallo scoprire e manipolare, all'inventare storie, al condividere esperienze, allo sperimentare, al prendersi cura della natura, al conoscere, esplorare e muoversi. Alla luce degli obiettivi emersi, la formazione si è poi focalizzata sulle diverse tipologie di attività che possono essere realizzate a contatto con la natura dentro e fuori l'aula, quali, per esempio, la realizzazione di bottiglie sensoriali, la cura dell'orto o del giardino, la caccia al tesoro di elementi naturali, attività manipolative e grafico-espressive, percorsi motori sensoriali, ma anche attività linguistiche, come il saper riconoscere i nomi degli elementi naturali o attività di lettura in giardino.

Le ultime due fasi di ricerca hanno riguardato la raccolta dati al termine della sperimentazione, sia nei nidi target che in quelli di controllo, e la valutazione dell'esperienza progettuale.

I principali strumenti utilizzati nel progetto di ricerca sono, stati, pertanto, i seguenti:

- la scala SVANI (Scala per la VALutazione dell'asilo Nido), per valutare la qualità di ogni nido coinvolto e confrontare gli indicatori di qualità dei nidi target e di controllo (Harmes, Cryere & Clifford, 1990);
- i questionari, volti a rilevare i dati sociodemografici e le abitudini di attività all'aperto dei bambini;
- la Maternal Sensitivity Scale, per rilevare la sensibilità delle educatrici rispetto ai segnali di difficoltà mandati dai bambini (Ainsworth, Bell, & Stayton, 1974);
- le scale di valutazione Bayley III: Scala Socio-Emozionale + 4 aree (Comunicazione, Gioco, Autocontrollo, Comportamento Sociale) della Scala del Comportamento Adattivo, compilate dai genitori (Bayley, 2006); il questionario self-report Parenting Stress Index-Short Form (PSI-SF), volto ad indagare lo stress nella relazione tra bambino-educatore e bambino-genitore, al seguito della pandemia (Abidin, 1995; Richard & Abidin, 1998).

Nello specifico, i ricercatori dell'Università degli Studi di Bari hanno organizzato per la formazione degli educatori e l'informazione dei genitori rispetto all'OE, di incontri formativi a distanza, nei quali hanno spiegato il modello educativo in natura, proposto una pluralità di attività outdoor che possono essere sperimentate sia al nido che a casa, e illustrato i benefici della dell'OE. Sia gli educatori che i genitori hanno potuto partecipare, inoltre, ad incontri formativi gestiti da personale medico, sui benefici dello stare all'aperto con i bambini per la salute fisica e mentale, a cui è seguito l'invio periodico di "pillole di informazione", ossia microvideo di approfondimento riguardanti le informazioni pediatriche utili a favorire l'adesione al progetto.

3. RISULTATI

Il progetto RIoNI è stato realizzato nel rispetto dei tempi previsti nel piano esecutivo. I risultati relativi alle analisi preliminari, condotte attraverso le scale SVANI per confrontare

gli indicatori di qualità dei nidi target e di quelli di controllo e per verificare la confrontabilità dei contesti educativi, hanno evidenziato una sostanziale omogeneità tra i gruppi di Bari e Verona. Complessivamente, gli esiti delle analisi statistiche dei dati raccolti e i feedback delle educatrici dei nidi target sono stati incoraggianti, sia in termini di applicabilità del modello di esperienza outdoor, che in termini di benefici prodotti sulle capacità attentive dei bambini e sulle loro abilità di espressione e regolazione del comportamento nell'interazione sociale.

Per quanto concerne l'obiettivo progettuale di sviluppare e sperimentare un prototipo di azioni e condizioni al fine di riorganizzare le attività nei nidi d'infanzia, secondo il modello outdoor, le schede di rilevazione hanno indicato che gli obiettivi di implementare qualitativamente e quantitativamente le attività all'aperto sono stati raggiunti con un incremento significativo delle attività realizzate all'esterno, sottolineando un particolare aumento della partecipazione dei bambini nell'attività di esplorazione guidata, di manipolazione degli elementi naturali e nelle attività educative e di routine portate all'aperto, come la lettura.

Dai dati raccolti e dai feedback delle educatrici è emerso fundamentalmente che il progetto ha avuto ripercussioni significative non solo sui tempi e attività educative proposte fuori dall'aula, ma anche sul modo di concepire il trascorre il tempo in un contesto outdoor da parte delle educatrici e dei genitori. La somministrazione del self-report Parenting Stress Index-Short Form (PSI-SF) prima e dopo il progetto ha evidenziato quanto rispetto ad una iniziale resistenza e difficoltà legata alla gestione dei tempi, degli spazi e delle emozioni dei bambini rispetto alle routine all'aperto, gli educatori abbiano sviluppato un senso di sicurezza, riscoprendo, anzi, quanto l'ambiente esterno sia per i bambini fortemente stimolante e fonte di scoperta.

Le tensioni e i dubbi dei genitori rispetto al modello educativo adottato dalle educatrici sono stati superati attraverso la comunicazione rispetto alle attività svolte all'aperto e attraverso la condivisione di materiale fotografico e video con i genitori dei bambini; questo ha favorito una migliore collaborazione tra nido e famiglie, nell'ottica di una continuità nido-casa.

L'impatto del progetto sullo sviluppo di abilità cognitive e sociali dei bambini è risultato positivo, soprattutto per quanto concerne la capacità di attenzione e di comportamento adattivo dei bambini, ma anche nell'ambito della comunicazione e dell'interazione sociale.

Per quanto concerne l'ultimo aspetto, il progetto ha sottolineato un miglioramento nella gestione dei conflitti tra bambini nell'ambiente esterno, oltre che nella relazione sia tra bambini e educatrici che tra bambini e genitori.

Da quanto finora emerso, è possibile affermare che il modello educativo outdoor ha contribuito a:

- creare condizioni di vicinanza in sicurezza, nonostante le restrizioni da Covid-19, per i bambini di età compresa tra 0 e 3 anni;
- migliorare, attraverso scambi comunicativi in sicurezza, il benessere psicologico delle educatrici nella relazione con i bambini;
- incrementare la qualità delle attività educative proposte al nido, soprattutto outdoor;
- favorire, attraverso la condivisione progettuale, lo scambio tra educatrici e genitori.

4. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE

In conclusione, lo scopo della ricerca-formazione è stato quello di valutare l'applicabilità del modello educativo outdoor nel territorio di Bari, alla luce degli effetti della pandemia da Covid-19. Come descritto nell'articolo, nell'attuale fase post-emergenziale, il modello educativo outdoor ha acquisito una rilevanza anche strategica per garantire l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini in modo sicuro. Dai risultati della ricerca, emerge che l'educazione

all'aperto ha offerto ai bambini l'opportunità di apprendere, muoversi, esplorare il mondo che li circonda e interagire con i coetanei in modo sicuro, rispettando la distanza e tutelando il benessere fisico, psichico e relazionale di tutti. I nidi che hanno adottato questo modello hanno riscontrato benefici significativi, il che suggerisce che questa strategia dovrebbe essere promossa e incentivata.

La ricerca, tuttavia, ha anche sottolineato la necessità di formare il personale educativo e il bisogno di ripensare l'organizzazione degli spazi che i servizi rivolti alla prima infanzia offrono.

La formazione delle educatrici, in ambito progettuale, ha permesso di indagare le conoscenze pregresse dei professionisti rispetto all'argomento, superare le resistenze iniziali e di acquisire gli strumenti e le modalità di applicazione dell'OE, necessarie per ripensare le prassi educative fuori dall'aula. Le educatrici hanno potuto scoprire e sperimentare con i bambini quanto le attività svolte fuori dall'aula possono beneficiare i bambini, non solo da punto di vista dell'apprendimento, ma anche per quanto concerne la gestione delle relazioni e delle emozioni.

Nello specifico, il questionario PSI-SF non ha evidenziato nessuna correlazione tra l'indice fisiologico di stress del bambino e lo stress percepito dell'educatrice nel suo ruolo di caregiver e nella relazione con il bambino. Piuttosto, in relazione alla situazione pandemica da covid-19, è emersa una correlazione tra lo stress dei bambini e quello dei genitori (mamme).

Per quanto concerne gli spazi esterni dei nidi di infanzia, invece, la ricerca ha portato a conoscere le strutture presenti sul territorio e a comprendere quanto, spesso, siano poco attrezzate allo svolgimento di attività outdoor. A fronte di ciò, è emersa la necessità di modificare l'organizzazione degli spazi esterni, quando presenti, trasformandoli in luoghi di apprendimento didattico in cui i bambini possano sperimentare la vita nella natura in sicurezza. Inoltre, si è evidenziato anche il bisogno di ripensare gli spazi interni in modo da poter applicare il modello outdoor, anche nei casi in cui lo spazio esterno sia limitato o inadeguato. A tal proposito, Donaldson e Donaldson (1958) hanno definito l'OE "education in, about and for the outdoor", evidenziando l'importanza di disporre di una pluralità di ambienti dove collocare le proposte educative. Lo spazio, dunque, rappresenta una componente essenziale sia delle relazioni educative che didattiche. (Malaguzzi, 2010; Montessori, 1949). In linea con la letteratura pedagogica, il modello educativo outdoor ha dimostrato di essere un approccio efficace all'apprendimento e allo sviluppo dei bambini, poiché offre opportunità di movimento, esplorazione e interazione sociale che sono fondamentali per la crescita e lo sviluppo sano dei bambini (Bento & Dias, 2017). Inoltre, l'apprendimento all'aperto può promuovere la salute fisica e mentale, ridurre lo stress e aumentare la motivazione (Kellert, 2005).

BIBLIOGRAFIA

Abidin, R.R. (1995). *Parenting Stress Index* (3rd ed.). Odessa: Psychological Assessment Resources.

Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (1974). L'attaccamento madre-bambino e lo sviluppo sociale: la socializzazione come prodotto delle reciproche risposte ai segnali. In M.D.S. Ainsworth (a cura di), *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità*. Milano: Raffaello Cortina.

Asquini, G. (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

- Bardulla, E. (2006). *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*. Roma: Anicia.
- Bayley, N. (2006). Bayley Scales of Infant and Toddler Development Third Edition. San Antonio, TX: Harcourt Assessment. *Journal of Psychoeducational Evaluation*, 25(2), 180-190.
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development, *Porto biomedical journal*, 2(5), 157-160.
- Bowler, D.E., Buyung-Ali, L.M., Knight, T.M., & Pullin, A.S. (2010). A systematic review of evidence for the added benefits to health of exposure to natural environments, *BMC Public Health*, 10, 456.
- Constable, K. (2012). *The outdoor classroom ages 3-7: using ideas from forest school to enrich learning*. London: Routledge.
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi, problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Decreto Ministeriale*, 16 novembre 2012, Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, <https://www.miur.gov.it/DM+2542012>, consultato in data 15 dicembre 2023.
- Decreto Ministeriale*, 2 febbraio 2018, Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari, <https://www.miur.gov.it/-/indicazioni-nazionali-di-infanzia-e-primo-ciclo-piu-attenzione-alle-competenze-di-cittadinanza>, consultato in data 15 dicembre 2023.
- Decreto Ministeriale*, 22 novembre 2021, n. 334, Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, <https://www.miur.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zero-sei>, consultato in data 17 dicembre 2023.
- Donaldson, G. E & Donaldson, L. E. (1958). Outdoor Education: A Definition. *Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 29, 17-63.
- Faber Taylor, A., & Kuo, F.E. (2006). Is contact with nature important for healthy child development? State of the evidence. In C. Spencer & M. Blades (eds.), *Children and their environments: Learning, using and designing spaces*, 124-158. Cambridge University Press.
- Faber Taylor, A., & Kuo, F.E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of Attention Disorders*, 12, 402-409.
- Faber Taylor, A., Kuo, F.E., & Sullivan, W.C. (2001). Coping with ADD: the surprising connection to green play settings. *Environment and Behavior*, 33, 54-77.
- Farnè R., Bortolotti A., Terrusi M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci editore.
- Farnè, R. 2015. Outdoor education. *Zoom*, 8(122), 84-87.
- Harmes T., Cryere D., & Clifford R.M. (1990). *Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido*. Milano: FrancoAngeli.

- Herzog, T.R., Black, A.M., Fountaine, K.A., & Knotts, D.J. (1997). Reflection and attentional recovery as distinctive benefits of restorative environments. *Journal of Environmental Psychology, 17*, 165-170.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology, 15*(3), 169-182.
- Kellert, S. R. (2005). Nature and Childhood Development. In Kellert, S.R., *Building for Life: Designing and Understanding the Human-Nature Connection* (pp. 63–89). Washington: Island Press.
- Louv, R. (2006). *L'ultimo bambino dei boschi*. Milano: Rizzoli.
- Louv, R. (2011). *The nature principle. Human restoration and the end of nature-deficit disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books of Chapel Hill.
- Magnoler, P., & Sorzio, P. (2012). *Didattica e competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*. Macerata: EUM.
- Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Montessori, M. (1949). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Pezzano T. (2016). Il paradigma pragmatista del giovane Dewey. In M. Baldacci, E. Colicchi (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Richard, R., Abidin, R.R. (2008). *PSI-Parenting Stress Index*. Firenze: Giunti O.S.
- Sobel, D. (2008). *Childhood and nature. Design principles for educators*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Waite, S., & Pratt, N. (2011). Theoretical perspectives in learning outside the classroom: relationships between learning and place. In S. Waite (ed.), *Children learning outside the classroom from birth to eleven*, 1-18, London: Sage.
- White, M.P., Alcock, I., Wheeler, B.W., & Depledge, M.H. (2013). Would you be happier living in a greener urban area? A fixed-effects analysis of panel data. *Psychological Science, 24*(6), 920-928.
- Zelenski, J.M., & Nisbet, E.K. (2014). Happiness and feeling connected. The distinct role of nature relatedness. *Environment and Behavior, 46*(1), 3-23.

La pedagogia del corpo e la cura del corpo tra formale, non formale ed informale: costruire comunità di intenti e di intenzionalità educativa

The pedagogy of the body and the care of the body between formal, non-formal and informal: building communities of intent and educational intentionality

Cristiana Simonetti

Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale, Università di Foggia, cristiana.simonetti@unifg.it

ABSTRACT

La cura del corpo, tra formale, non formale ed informale, riporta il dibattito pedagogico e scientifico alla pedagogia del corpo, dove il movimento si coniuga con i gesti, con la parola, con i sensi, con le emozioni e l'affettività, con il pensiero e non solo con il corpo. La pedagogia del corpo, pertanto, si fonda sulla consapevolezza di una formazione trasversale, tra formale e non formale, tra conoscenza, corpo, linguaggi, scenari e strategie che vanno ricondotti alla storia personale di ciascuno. Da qui prende l'avvio la cura del corpo, di un "corpo vissuto" e di un "corpo vivo", che, attraverso la sintonizzazione corporea, entra in relazione con il mondo e con la comunità educante, imparando a comprenderla e a conoscerla, interagendo nel mondo per cambiarlo in maniera trasformativa e propositiva.

ABSTRACT

The care of the body, between formal, non-formal and informal, brings the pedagogical and scientific debate back to the pedagogy of the body, where movement is combined with gestures, with words, with the senses, with emotions and affectivity, with thought and not only with the body. The pedagogy of the body, therefore, is based on the awareness of a transversal training, between formal and non-formal, between knowledge, body, languages, scenarios and strategies that must be traced back to the personal history of each one. From here begins the care of the body, of a "lived body" and of a "living body", which, through bodily attunement, enters into relationship with the world and with the educational community, learning to understand and know it, interacting in the world to change it in a transformative and proactive way.

PAROLE CHIAVE

Cura del corpo; sintonizzazione corporea; costruire comunità; educazione formale e non formale.

KEYWORDS

Care of the body; body tuning; to build community; formal and non-formal education.

INTRODUZIONE

La pedagogia del corpo prende l'avvio dalla pedagogia dello sport che si connota come una "scienza educativa dell'azione motoria", che si confronta continuamente con la complessità dei problemi pedagogici che scaturiscono dalla pratica sportiva nei diversi contesti e situazioni formali, non formali e informali (Isidori, 2015). La pedagogia del corpo e dello sport è finalizzata a sviluppare conoscenze che responsabilizzino l'uomo e, la Persona in particolare, nella teoria e nella pratica dello sport e dell'attività motoria. Essa è scienza e conoscenza che si occupa di insegnamento e di apprendimento del movimento umano in tutte le fasi di sviluppo della vita della persona, per tutti soggetti e a tutti i livelli, in ogni contesto educativo, occupandosi di ciò che i principali agenti ed agenzie educative (famiglia, scuola, enti sportivi) dovrebbero svolgere per favorire l'educazione motoria e sportiva (Isidori, 2017). La pedagogia dello sport è, infatti, una scienza e, come la Pedagogia, Scienza dell'Educazione, possiede un *alfabeto teorico*, fatto di: oggetto, linguaggi, logica, dispositivo investigativo, principio euristico della ricerca, paradigma di legittimazione ed un *alfabeto empirico*, composto da: sviluppo, autonomia, diversità, gioco, affettività, creatività, socializzazione e corporeità (Frabboni, Pinto Minerva, 2014). Tale punto di vista, pedagogico ed educativo, permette di valorizzare il corpo, in quanto vissuto personale del soggetto che apprende attraverso il movimento come corpo "vissuto", nel quale convivono, in perfetta armonia, la dimensione biologica, culturale, sociale ed affettiva di ogni Persona, per costruire una comunità di intenti e di intenzionalità pedagogica ed educativa nei vari contesti educativi.

1. PEDAGOGIA DEL CORPO E CURA DEL CORPO TRA FORMALE, NON FORMALE ED INFORMALE

La pedagogia del corpo e la cura del corpo, pertanto, come potere conoscitivo del corpo, potere vitale, potere dell'espressività e dell'emotività. La pedagogia del corpo si fonda sulla consapevolezza di una formazione trasversale tra conoscenza, corpo, linguaggi, scenari e strategie educative che vanno ricondotte alla storia personale di ciascuno. L'obiettivo è quello di mostrare percorsi pedagogici per interventi educativi, dove la ricerca sul corpo e per il corpo e la cura del corpo, possano fondersi con le strategie formative di impronta narrativa: "i saperi devono essere incarnati e ricondotti ad una storia, intrecciati alla biografia di ciascuna persona, ad una autobiografia corporea come paradigma educativo" (Gamelli, 2011). La cura del corpo, di un "corpo vissuto", di un "corpo vivo" che comunica attraverso la globalità del corpo e, attraverso la sintonizzazione corporea, entra in relazione con il mondo (vissuto interno e vissuto esterno), dove anche le parole hanno un corpo che narra nell'educazione e nella cura educativa (Gamelli, Mirabelli, 2019). Un corpo che, pertanto, comprende il mondo, lo conosce, lo apprende, agisce nel mondo e nella comunità educante per cambiarlo e modificarlo secondo una prospettiva di miglioramento e di ben-Essere (Balduzzi, 2002). La cura del corpo parte, infatti, dall'immagine del sé corporeo, dalle voci del corpo, dalla narrazione e dall'autobiografia del sé, dalla risposta ai bisogni fisiologici, dall'educazione alla corporeità, oltre il corpo in sé. Cura del corpo come visione di una realtà di un corpo vissuto come "corpo proprio", partecipe della coscienza di sé e luogo in cui l'io si ritrova originariamente in relazione con gli altri, comprende con empatia gli altri, in particolare

nelle relazioni familiari (contesti informali), in una identità corporea come unità vivente (Boella, 2005). Il corpo è non solo il corpo che “abbiamo”, quanto soprattutto il corpo che “siamo”, cioè il “corpo vivente”, sensibile e con il quale entriamo in relazione con gli altri, con la comunità educante, con il mondo esterno. Il sapere del corpo nella realtà circostante si ritrova in ogni attività e in tutte le proiezioni della persona nel mondo, dove corpo, mente ed emozioni si alimentano reciprocamente e in maniera continua e permanente, in tutte le dimensioni educative (formale, non formale, informale). Il “corpo vivo”, connesso con il mondo, che comprende il mondo e può modificarlo, supera la visione del corpo come istintualità e forza fisica, per far emergere un corpo/corporeità che non supera la Persona, ma la valorizza con responsabilità, autonomia, autorealizzazione ed equilibrio tra le sfere del ben-Essere. Il corpo nei diversi contesti formale/non formale appare non più come “normato”(leggi, valori, imperativi e significati), ma come “corpo normante” (fine a se stesso), che deve raggiungere invece una unità perfettibile e vulnerabile, in continua trasformazione, tra sè corpo e identità psico-fisica e sociale, verso un corpo “educato”, un corpo “educabile”, nel pieno rispetto dei bisogni e delle potenzialità di ciascuna Persona (Casolo, Mari, 2014). Il corpo è, pertanto, bisogno primario dell’uomo, crea e sviluppa gli schemi motori di base, le abilità, le attitudini e le capacità motorie (condizionali, coordinative e psicomotorie), ma è anche e soprattutto bisogno secondario e superiore come corporeità, identità, comunicazione tra corpi, educabilità. Il soggetto possiede, quindi, un dato specificatamente biologico di corpo, ma va aggiunta ad esso una dimensione psichica, culturale, affettiva, sociale di appartenenza di corporeità che lo connota come Persona (Bellingreri, 2018). Il dato biologico è della persona, è suo, gli o le appartiene e, in una prospettiva educativa la corporeità (diversamente sessuata) rappresenta “la dimensione costitutiva ed esistenziale della persona, in ambiti e contesti formali e non formali” (D’Addelfio, 2016, p.4). La corporeità nei diversi contesti e nelle trame generazionali familiari, ha origine dalla nascita, dalla generatività umana, dove la storia del corpo di una persona viene inserita in una storia familiare che restituisce al corpo vissuto un valore simbolico fondamentale e specifico, “nodi di significati viventi” che non appartengono solo al soggetto inserito nella trama generazionale, ma che coinvolgono le sue relazioni tra generi e generazioni, in contesti che nascono informali, ma si estendono a contesti non formali e formali di più ampio respiro e valore sociale ed educativo (Botturi, 2009; Bellingreri, 2018). Il corpo, inserito in una storia, a partire dall’appartenenza alla prima agenzia educativa (la famiglia), in contesti informali, che vanno dalla famiglia, all’associazionismo culturale, sociale e sportivo, ai *mass-media* e *new-media*, agli eventi musicali, teatrali, ludici, culturali e sportivi, porta la persona ad accorgersi della “portata reale” della propria presenza nel mondo e di essere, e non solo di avere, un “corpo vissuto”, un “corpo animato”, a partire proprio dalla personale storia familiare, da quella importante rete di significati e di valori, da contesti informali verso quelli formali, in modo tale da non identificare l’esistenza umana della persona con il solo corpo senza storia e senza legami di reti e di trame generazionali di senso e di significato educativo e sociale (Bellingreri, D’Addelfio, Romano, Sidoti, Vinciguerra, 2022). La persona, pertanto, non possiede, non ha solo un corpo, ma è il suo corpo, che più che corpo è corporeità, ambiente, relazione ed appartenenza (Bellingreri, 2018). Questa realtà costituisce la prima forma di cura del corpo, tra esteriorità e interiorità e mostra “in superficie quanto si trova nel profondo” (Bellingreri, 2020, p.41), creando l’esteriorizzazione di una interiorità come apertura al mondo nei vari contesti educativi e formativi. La cura del corpo parte, pertanto, dall’esteriorizzazione di una interiorità, dove l’anima in tutte le forme di vita e nei vari contesti è la” forma di vita più alta”, insieme al corpo ed è parte di esso, come sorgente di vita e di energia: l’anima determina il corpo come corpo/corporeità di un essere singolare, diverso in potenzialità e valori, unico e irripetibile come Persona (Berti, Comunello, 2011). Tutto ciò determina il potere conoscitivo del corpo verso il mondo, tra contesti informali, formali e non formali. In una realtà educativa, quindi, in cui il corpo

mette la persona in relazione con se stesso, con il mondo e con gli altri, assume un ruolo fondamentale la scuola come agenzia educativa in un contesto formale. Una scuola che focalizzi i propri interventi didattici con l'intenzionalità pedagogica e formativa di valorizzare il corpo/corporeità, con le sue abilità e capacità fisiche, motorie, psicologiche, sociali ed affettive, evitando invece di limitare corpo/corporeità in una didattica scolastica inibente e compressa sulla mera istruzione, verso invece l'educazione e la formazione dei corpi (Cunti, 2016). Conoscere in contesti formali attraverso il corpo, significa apprendere a livello esperienziale e tecnico-pratico dalla realtà circostante, dalle emozioni, dalle esperienze e dagli apprendimenti, nei quali il soggetto fruitore del processo educativo e formativo, vive il suo corpo: impara ad "essere" il suo corpo con l'ambiente circostante, tra identità e corporeità (Gamelli, Mirabelli, 2019; Cunti 2015). Educare alla corporeità a scuola, in contesti formali e non formali, significa partire dal sé del corpo, dalla relazione tra corpo e altri corpi e dalla relazione tra corpo/corpi e ambienti di appartenenza. L'apprendimento viene facilitato dagli approcci corpo/corporeità: la nozione spazio-tempo, la memoria, il linguaggio, i linguaggi non verbale e paraverbale, i processi cognitivi, la velocità, il controllo esecutivo, le abilità oculo-manuali, gli esercizi coordinativi in perfetta relazione e sintonia con i processi cognitivi scolastici. L'attività fisica, il corpo e la corporeità come unità di corpo ed identità di ciascuna persona, diventano, pertanto, nella scuola e nei contesti formali un importante fattore di apprendimento e di relazione sociale e culturale a partire dagli esercizi coordinativi per sviluppare e potenziare i vari processi cognitivi e mentali, dalla memoria, alle associazioni di idee e coordinazione dei movimenti, agli altri apprendimenti (Kramer et al., 1999; Erickson et al., 2009; Chagas, Leporace, Batista, 2016). L'intensa relazione e correlazione reversibile e sistematica tra funzioni motorie e cognitive, risulta importante veicolo di apprendimento: "il corpo e la corporeità a scuola sono in grado di preparare il cervello agli apprendimenti cognitivi, ponendo esso in una condizione ottimale di benessere per imparare e vivere nel mondo" (Olivieri, 2016, p.74). Il corpo nei contesti più formali scolastici diviene anche un importante mezzo di comunicazione "relazionale", che permette al soggetto di entrare in relazione con gli altri corpi, con le altre corporeità/identità personali, dando significato ai rapporti interpersonali a partire dall'appartenenza fisica e psicologica, oltre che geografica di territorio, ad un gruppo sociale di Persone (Molisso, Di Palma, 2017). L'attività fisica, il corpo, la cura del corpo e quindi la pedagogia del corpo e dello sport, rappresentano un luogo privilegiato di apprendimento, un mezzo formativo ed educativo verso la consapevolezza, la responsabilità e la risoluzione dei problemi di vita quotidiana e relativi all'apprendimento (*life skills*), a partire dai contesti informali (famiglia), fino a quelli formali e non formali, in un processo di *lifelong education* e *lifewide learning*.

2. COSTRUIRE COMUNITA' DI INTENTI E DI INTENZIONALITA' EDUCATIVA

La comunità educante nei vari ambiti, sistemi e contesti, è sempre al centro del dibattito pedagogico per assicurare l'adattamento e l'adattabilità delle prassi educative alle

trasformazioni della società e per permettere uno sviluppo autenticamente “umano”, un approccio mediante “capacitazioni” e abilità.

Se analizziamo la derivazione etimologica del termine “comunità”, la parola di origine latina deriva da “*communitas*”: *cum* (insieme con altri, insieme ad altri) e *munus* (dovere, debito, dono da dare ad altri), che rimanda ad una “comunanza” e ad una condizione comune. La “*communitas*” si esprime e prende avvio “là dove il proprio finisce”, dove il “*munus*”, inteso come dono comporta la necessità nella comunità di sdebitarsi, una “privazione che abita lo stare insieme”, una mancanza ed un vuoto del sé e del proprio privato che si esprimono invece nella ricchezza della donazione: il “*munus*” comune, la relazione con l’altro e con l’alterità (Esposito, 2006). La comunità, pertanto, diviene un “cadere” come singolo, una “desoggettivizzazione del dono originario, un vuoto insanabile ed incolmabile finché non lo si con-divide, in un’ottica di trasformazione educativa e sociale” (p.X). I soggetti “comunitari” sono tenuti insieme da tale onere e dovere, visto però come dono e come vuoto che si esprime verso l’alterità come ricchezza di diversità e di potenzialità, di abilità di vita (*life skills*) e di “*capabilities*”.

La comunità educante segue, pertanto, il modello del *capability approach*, inteso sia come paradigma interpretativo in grado di produrre nuove conoscenze educative, sia come fondamento della ricerca pedagogica per interpretare i processi educativi che riguardano la capacità di sviluppare competenze nei contesti di vita formali, non formali ed informali. (Alessandrini, 2019). La comunità educante fa riferimento ad una pluralità di azioni finalizzate alla costruzione di un ecosistema formativo, un ecosistema per l’innovazione e la formazione: il *capability ecosystem*, come vettore di esperienze e di opportunità di apprendimento per rafforzare l’offerta educativa e formativa e per arricchire il curriculum scolastico con nuove proposte di apprendimento non formale e informale e per lo sviluppo di competenze trasversali (Ellerani, 2021). *Capability approach* e *capability ecosystem*, per valorizzare nella comunità e nelle reti di appartenenza la Persona, il suo “capitale umano”, i suoi valori, oltre il PIL, non per mero profitto, ma perché le comunità necessitano di una cultura umanistica e di una “umanizzazione” della Persona (Nussbaum, 2014). La comunità educante diviene il contesto dei processi di cambiamento e di trasformazione, in base ai bisogni dei soggetti, membri della comunità, delle loro abilità e dell’ambiente di appartenenza. Le comunità educative giocano un ruolo fondamentale guidando processi di trasformazione per lo sviluppo sostenibile e per un sistema formativo integrato: la società educante crea una comunità ed una rete coinvolgente, condivisibile e partecipante, in cui gli attori sociali (genitori, insegnanti, professionisti dell’educazione in genere), costituiscono la parte attiva e responsabile dello sviluppo e delle trasformazioni della società stessa. La comunità educante finalizza i propri intenti alla costruzione di un sistema di reti e di relazioni che permettano ai soggetti di interrogarsi sul senso e sul valore della formazione per lo sviluppo umano, all’interno dei molteplici luoghi di vita e dei vari contesti, per rapportarsi alla realtà, per costruire la propria identità e per accettare e modificare la realtà stessa: transizione ecologica (Margiotta, 2015). La comunità educativa crea un patto di “corresponsabilità educativa” con il mondo, dove le reti educative ed il lavoro in rete si unificano con il territorio, nel rapporto educativo e sociale di reciprocità e corresponsabilità (Amadini, Ferrari, Polenghi, 2019). Una comunità educante, pertanto, che pensa, agisce, interviene e modifica, per riconoscere, interpretare, gestire il cambiamento e ritrovare in esso condizioni, possibilità, aperture per un incremento e un miglioramento della qualità della

vita della persona, per la centralità della Persona, attraverso una progettazione integrata, unitaria e un lavoro di rete, assicurando una adeguata copertura territoriale e sviluppando linguaggi comuni, per una pedagogia della persona che si apre alla cittadinanza sociale (Elia, 2016; Balzano, 2020).

Aprirsi in una dimensione comunitaria, come “*munus*”, diviene una relazione che compie un doppio processo umanizzante: l’arricchimento degli altri con quanto ciascuno è in grado di dare in termini cognitivi, affettivi, spirituali, fisici e, al tempo stesso, l’arricchimento di sé mediante il confronto con ciò che è esterno al sé. Diviene una prassi di comunicazione autentica, un’esperienza valoriale di senso e significato, “un senso nuovo della realtà e di sé nella realtà” per imparare ad abitare il mondo (Bellingreri, 2015). Solo una comunità fondata sulla dignità, sulla responsabilità, sull’autenticità della persona e sul “*munus*” come dono interpersonale verso l’alterità e la diversità tra corpi/corporeità, potrà essere considerata educante, con valori sociali ed etici, secondo intenti ed intenzionalità educativa. La comunità educante pone le proprie fondamenta sulla relazione tra corpi: il corpo realizza un processo di umanizzazione dell’uomo, in quanto permette di comunicare con gli altri e di interagire con l’ambiente circostante e con gli altri corpi. L’educazione avviene per mezzo del corpo e ha come finalità la cura di altri corpi (Isidori, 2002). Costruire comunità di intenti e di intenzionalità, sostenibili, ecologiche, economiche, sociali, politiche ed educative, partendo dal corpo/corporeità, porta alla capacità di considerare l’educazione come unica ricchezza a cui tendere, in un processo di *lifelong education*, nei contesti di *lifewide learning* ed *education* formali, non formali ed informali.

CONCLUSIONI

La scienza pedagogica è chiamata a rispondere a questa sfida educativa: costruire e fare comunità tra formale, non formale e informale, tramite una pedagogia del corpo e la cura del corpo per la formazione di comunità educanti, sostenibili, ecologiche e sociali.

Fare comunità partendo dalla pedagogia del corpo e dalla pedagogia dello sport, come scienza dell’educazione, che si sviluppano su un piano di studio teorico e storico-normativo; un piano di ricerca orientato alla pratica pedagogica nei contesti formale, non formale e informale; un piano di avviamento allo sport che considera il corpo/corporeità come risorsa e come valore. In conclusione, la pedagogia dello sport che guida la cura del corpo e la comunità educante si configura come una scienza che si occupa di valori, dell’etica e dei problemi morali dello sport e dell’educazione, in relazione all’educazione, al ben-Essere della persona e alla salute. Le scienze dello sport, pertanto, come le scienze dell’educazione sono l’espressione di una pluralità, diversità e complessità di prospettive e di approcci, di sistemi e di dinamiche educative, di strumenti, di saperi, di idee e di finalità che rendono il corpo e l’attività motoria un “*motus*” verso il movimento, la prospettiva, la generatività di idee e di iniziative. La pedagogia dello sport costruisce, pertanto, comunità di intenti e di intenzionalità educativa, partendo da una concezione di corpo che deve essere educato, come un’entità biologica, psicologica, sociale, comunicativa, di un corpo “vissuto” come qualcosa di non separabile dalla persona, come un’entità “integrale e integrata”, dono esso stesso e “*munus*” comunitario. Il corpo come

processo di umanizzazione dell'uomo che permette alla persona di comunicare con gli altri corpi, di interagire con l'ambiente, acquisendo saperi, valori, competenze, *capabilities* ed ecosistemi. L'educazione è educazione del corpo, si realizza per mezzo del corpo ed ha come finalità la cura di altri corpi, il prendersi cura, l'aver cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente nei vari contesti educativi.

Alla ricerca pedagogica e sociale, pertanto, viene richiesto di raccogliere la sfida educativa relativa al vivere con socialità, con prosocialità, di riconoscere, progettare e agire realizzando attività educative che si inseriscano nel sociale e nei vari sistemi educativi, nella piena e responsabile consapevolezza che il territorio è "il palcoscenico naturale della vicenda umana", il luogo di interazione tra comunità, ambiente e persona, il centro di elaborazione e produzione dei valori, dal corpo alla corporeità, attraverso sistemi, reti, contesti educativi e formativi.

BIBLIOGRAFIA

- Alessandrini, G. (Ed.). (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Amadini, M., Ferrari, S., & Polenghi S. (Ed.). (2019). *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Balduzzi, L., (2002). *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Balzano, V., (2020). *Educare alla cittadinanza sociale. Solidarietà, welfare e centralità della persona*. Bari: Progedit.
- Bellingreri, A., (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori.
- Bellingreri, A., (2018). *L'evento persona*. Brescia: Scholè. Editrice Morcelliana.
- Bellingreri, A., (2020). *Persona*. Brescia: Scholè. Editrice Morcelliana.
- Bellingreri, A., D'Addelfio, G., Romano, L., Sidoti, E., & Vinciguerra, M., (2022). *Per-corsi di pedagogia generale*. Milano: UTET- De Agostini Editore.
- Berti, E., & Comunello, F., (2011). *Corpo e mente in psicomotricità. Pensare l'azione in educazione e terapia*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Boella, L., (2005). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Botturi, F., (2009). *La generazione del bene. Gratuità ed esperienza morale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Casolo, F., & Mari, G., (2014). *Pedagogia del movimento e della corporeità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Chagas, D. V., Leporace, G., & Batista, L. A., (2016). Relationships Between Motor Coordination and Academic Achievement in Middle School Children. *International Journal of Exercise Science*, IX, 5, 616-624.
- Cunti, A. (Ed.). (2015). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.

- Cunti, A. (Ed.). (2016). *Sfide dei corpi. Identità, corporeità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Addelfio, G., (2016). *In altra luce. Per una pedagogia al femminile*. Milano: Mondadori.
- Elia, G., (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Ellerani, P., (2021). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione*. Roma: Armando Editore.
- Erickson, K. I., Prakash, R. S., Voss, M. W., Chaddock, L., Hu, L., Morris, K. S., et al. (2009). Aerobic fitness is associated with hippocampal volume in elderly humans. *Hippocampus*, XIX, 1030-9.
- Esposito, R., (2006). *Communitas. Origine e destino della comunità*. Torino: Einaudi.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F., (2014). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Gamelli, I., (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli, I., & Mirabelli, C., (2019). *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Isidori, E., (2002). *La pedagogia come scienza del corpo*. Roma: Anicia.
- Isidori, E., (2015). *La pedagogia dello sport*. Roma: Carocci.
- Isidori, E., (2017). *Pedagogia e sport. La dimensione epistemologica ed etico-sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Kramer, A. F., Hahn, S., Cohen, N. J., Banich, M. T., McAuley, E., Harrison, C. R., et al. (1999). Ageing, fitness and neurocognitive function. *Nature*, 400, 418-419.
- Margiotta, U., (2015). *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Molisso, V., & Di Palma, D., (2017). Espressività corporea: tra comunicazione ed emozioni. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, I, 3, 77-83.
- Nussbaum, M. C., (2014). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno degli studi umanistici*. Bologna: Il Mulino.
- Olivieri, D., (2016). Mente-corpo, cervello, educazione: l'educazione fisica nell'ottica delle neuroscienze. *Rivista Formazione & Insegnamento*, XIV, 89-106.

Nuovi linguaggi e sfide educative per la professione docente. Riflessioni e proposte di intervento

New languages and educational challenges for the teaching profession. Reflections and proposals for action

Donatella Visceglia

Docente a contratto, Università Europea di Roma, donatella.visceglia@unier.it

ABSTRACT

Il presente contributo riflette sulle nuove possibilità educative e sugli stimoli che consentono alla scuola di coinvolgere e motivare gli allievi al fine di condurli verso il successo formativo e la realizzazione personale, anche attraverso la descrizione di una proposta di intervento, basata sul coinvolgimento delle nuove tecnologie come linguaggi altri e comuni alle nuove generazioni. Essere docente significa avere interesse per la narrazione che l'altro porta di sé, trovare il percorso che più può essere a lui vicino, educare alla ricerca delle risposte e al pensiero attivo.

ABSTRACT

This contribution reflects on the new educational possibilities and stimuli, which allow the school to involve and motivate students to lead them towards educational success and personal fulfillment, also through the description of a proposal for intervention based on the involvement of new technologies as other languages common to the new generations. Being a teacher means having an interest in the narrative that others bring about themselves, finding the path that is closest to them, educating in the search for answers and active thought.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Motivation, new technologies, self-assessment

Motivazione, nuove tecnologie, autovalutazione

INTRODUZIONE

Il presente contributo si propone di riflettere sul dovere della scuola di offrire nuove possibilità educative e stimoli, che portino a coinvolgere e motivare più allievi possibile, al fine di condurli verso il successo formativo e la realizzazione personale, all'interno di una società, che si modifica e che presenta nuovi linguaggi ed esigenze.

Lo sviluppo della tecnologia ha moltiplicato le possibilità comunicative, consentendo l'incontro tra nuovi mondi, culture e linguaggi differenti. Gli ambienti pervasi dalla tecnologia necessariamente mettono in discussione i metodi di insegnamento e di formazione.

In tale contesto, essere docenti implica avere un atteggiamento curioso e responsabile, avere interesse per la narrazione che l'altro porta di sé e trovare il percorso che più può

essere a lui vicino, contrastando quelle situazioni di povertà educativa e sociale, che portano alla deriva della persona e limitano il suo sviluppo, condannandolo ad un determinismo statico, ad una profezia che si autoavvera. Nel campo dell'educazione è importante coniugare gli opposti, far avvicinare quel che sembrerebbe lontano. Solo in questo modo si possono creare possibilità e confronto. Rimbaud suggeriva di lanciarsi in un *lungo, immenso e ragionato sregolamento di tutti i sensi*, in quanto è proprio il disequilibrio che aiuta a trovare nuove soluzioni, originali e creative, sfruttando tutti gli strumenti a disposizione per orientare la conoscenza verso quello che si padroneggia meno. Lo strumento digitale e l'intelligenza artificiale possono sembrare generatori di caos, ma in realtà coinvolgono lo studente, gli offrono una possibilità, un cambio di prospettiva. Lo studente, in questo modo, diventa il protagonista del processo di apprendimento.

L'educazione che preveda uno sguardo attento all'intelligenza artificiale, come interlocutore possibile, deve mirare a promuovere il pensiero critico, la capacità di discriminare i dati e i contenuti, in modo tale da garantire la comunicazione, l'incontro e lo sviluppo di una cultura inclusiva.

Ogni anno la scuola perde migliaia di studenti, che si disperdono e lasciano senza arrivare mai ad un traguardo, ma tanti altri escono dalla scuola senza aver la formazione richiesta dal mondo del lavoro e anche questo è un insuccesso, un fallimento educativo. Pertanto, tale constatazione, induce a riflettere sull'importanza di personalizzare gli apprendimenti. Il docente non è più il *magister*, ma è un docente che sa ascoltare, sa osservare realmente chi ha di fronte, sa comprendere le sue esigenze e bisogni educativi. È tutor, guida, supporto, in base alle esigenze. Non è colui che genera solo risposte, ma colui che insegna anche dove poterle andare a cercare. Il docente crea motivazione e favorisce l'autovalutazione, educando al pensiero attivo e critico, alla comprensione della diversità e dell'originalità.

1. L'INCLUSIONE COME PREMESSA PER LA SCUOLA DELLE DIFFERENZE

La dimensione relativa all'inclusione può essere considerata un reale passo avanti per la realizzazione della scuola delle differenze. La diversità, infatti rappresenta la condizione di base che consente la costruzione di ambienti in grado di accogliere tutti, e per tale motivo in grado di favorire il coinvolgimento, la motivazione e la realizzazione del successo formativo a fronte dell'abbandono e del disinvestimento.

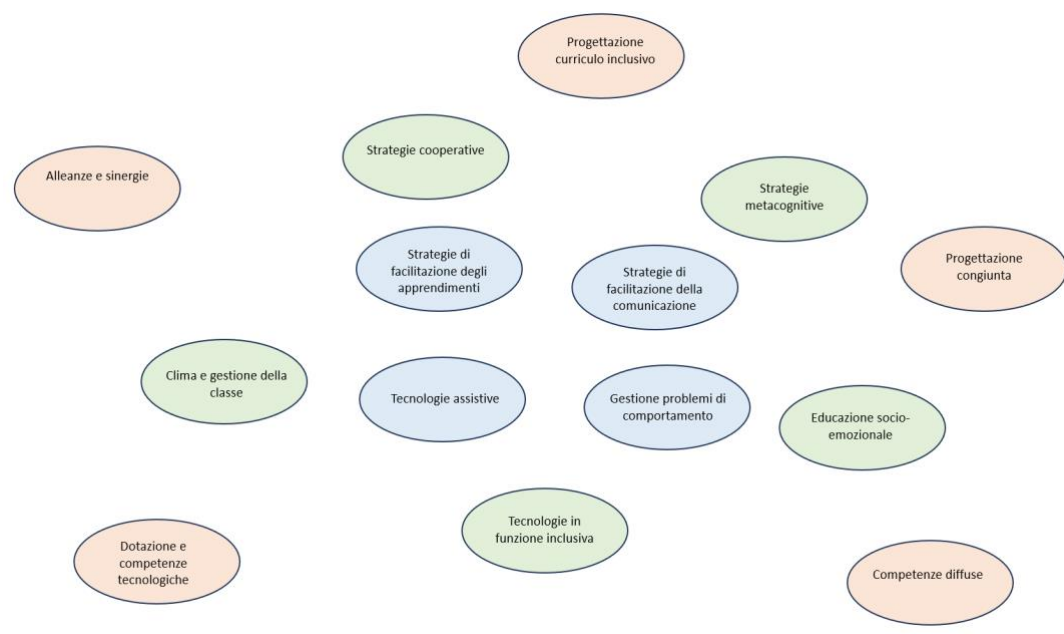
Non deve essere negata l'esistenza di bisogni, ma è necessario considerarli in una dimensione sociale, sistemica e non semplicemente legata alle caratteristiche proprie del singolo (Cottini, 2017). L'obiettivo, quindi, diventa quello di rendere non solo la scuola, ma più in generale, tutti i contesti inclusivi.

In tale ambito, ritengo la *metafora delle orbite e dei satelliti* esplicativa di quanto affermato. La didattica inclusiva si costruisce intorno ad una serie di condizioni e procedure, le quali, proprio come i satelliti, tendono a gravitare su tre orbite ellittiche, con un rapporto di attrazione reciproca, che va ad incidere sia sulla qualità dei processi inclusivi che sulle caratteristiche stesse dei satelliti (Cottini, 2023). In particolare, l'orbita più esterna si riferisce alle condizioni organizzative e strutturali, quella centrale

rappresenta le procedure necessarie per realizzare una didattica inclusiva nella classe, in grado di considerare realmente tutte le differenze presenti, quella interna descrive le strategie finalizzate ad affrontare i bisogni particolari di alcuni allievi o, meglio, di tutti gli allievi. Le tecnologie e l'attenzione per il linguaggio emotivo incidono su tutte e tre le orbite, offrendo reali opportunità e vantaggi.

Di seguito, si riporta la figura esplicativa di quanto esposto.

Fig. 1: *Le orbite e i satelliti dell'inclusione.* (Cottini, 2023)



2. LA TECNOLOGIA COME LINGUAGGIO UNIVERSALE

La tecnologia, ad oggi, è la protagonista delle nostre vite, permette di ampliare il nostro bagaglio di conoscenze, di avvicinarci a culture e luoghi a noi lontani, di conoscere nuove persone e di poter lavorare o studiare comodamente da casa.

Questa rivoluzione tecnologica ha dato vita a profondi cambiamenti nel modo di comunicare e interagire delle persone e sempre più spesso anche i bambini sono coinvolti nell'utilizzo dei vari strumenti tecnologici, quali: pc, tablet, videogiochi, televisione e cellulari.

Infatti, la cosiddetta Generazione Alpha (i nati a partire dal 2010), si distingue dalle precedenti, per il fatto di non aver mai visto un mondo senza tecnologie.

Uno studio condotto da Hotwire e Wired Consulting (2018) ha indagato l'interazione dei bambini con i dispositivi digitali, come potenziale strumento in grado di accrescere o di ostacolare le capacità di conoscenza. Questo report, tuttavia, non fornisce, risposte definitive, ma possibili scenari secondo cui, nel tempo, la voce acquisterà sempre maggiore importanza, i giocattoli avranno una loro intelligenza emotiva, la comunicazione da proattiva dovrà diventare d'intrattenimento, ossia in grado di attirare l'attenzione delle persone per farle tornare sul prodotto o punto vendita. Il rapporto

Ofcom, inoltre, (2020) indica che il 50% dei bambini tra i 9 e i 10 anni utilizza lo smartphone, registrando un significativo aumento rispetto al 23% del 2018. Nonostante la tecnologia offra ai bambini la possibilità di scoprire il mondo che li circonda, di divertirsi e di socializzare con i coetanei, può anche diventare la causa di isolamento, desensibilizzazione e aggressività.

Riguardo a questo punto vi sono differenti opinioni. Bandura ritiene che l'aggressività non sia innata, bensì che rappresenti un modo per ottenere ciò che si desidera. Altri studiosi invece sostengono che i contenuti aggressivi sono cercati e utilizzati da coloro che già di per sé posseggono tali caratteristiche.

La riflessione che ne consegue è che probabilmente il vero problema è rappresentato non dalla quantità di tempo che i bambini dedicano agli strumenti tecnologici, poiché, essendo nati nell'era digitale, sono ogni giorno anche in contatto passivo con tali dispositivi, bensì dalla qualità del loro impiego. Per tali ragioni, diventa necessario educarli ad un utilizzo adeguato ed efficace.

3.PROMUOVERE IL LINGUAGGIO TECNOLOGICO NELLA PRATICA DIDATTICA

La scuola ha un ruolo essenziale nel favorire la conoscenza e l'accettazione delle differenze umane, poiché è il primo contesto al di fuori dell'ambiente familiare dove i bambini possono sperimentare relazioni con l'alterità; la scuola è un mediatore tra alunno e cultura, in grado di porre attenzione e di valorizzare le relazioni interpersonali e il dialogo interculturale (Covelli, 2022).

Nella promozione di questi processi educativi e formativi, gli allievi devono quindi poter interagire con quegli oggetti culturali che consentano di dare senso alle proprie esperienze, richiamare conoscenze e valori che favoriscono la crescita della persona e lo sviluppo di apprendimenti significativi, in una prospettiva esistenziale e secondo un orizzonte progettuale (Moliterni, 2013). Questo orizzonte non può non considerare l'evoluzione dell'attuale contesto socioculturale anche alla luce dell'impatto prodotto negli ultimi anni dalle nuove tecnologie e dall'utilizzo dei social media sui processi comunicativi e culturali. Ne consegue, che una progettualità educativa e formativa efficace, deve prevedere al suo interno anche l'utilizzo del linguaggio digitale. A tale proposito, è necessario ricordare, che l'apprendimento è strettamente connesso alla piacevolezza dell'esperienza. Le emozioni positive lo influenzano e lo caratterizzano. Far leva sulle esperienze personali degli allievi, utilizzare linguaggi che gli appartengano, facilita la costruzione di apprendimenti significativi e situati, e favorisce la motivazione. Sfruttare le potenzialità educative dei media per un'educazione alla differenza richiede di concepire tali mezzi da un punto di vista strettamente pragmatico (Buckingham, 2006; Rivoltella, 2017). In altre parole, significa considerare le potenzialità della tecnologia in termini di mediatizzazione, rimediazione e cooperazione. Tali risorse diventano parte essenziale della realtà esperienziale degli allievi, poiché sarebbe inutile pensarle come supporti o paralleli ad una didattica tradizionale. Questo è il nucleo del processo di mediatizzazione rispetto alle esperienze, che più frequentemente caratterizzano l'esperienza scolastica. I mezzi di comunicazione non mediano più soltanto l'esperienza, unendo i soggetti e gli oggetti che ne sono parte, ma danno nuove forme e identità a

soggetti e oggetti che costituiscono tali realtà (Maragliano, 2007), *poiché inglobano, e, allo stesso tempo, sono inglobati dalla quotidianità* (Silverstone, 2009, p.33).

Tutto ciò ci fa comprendere l'importanza di promuovere la formazione dei docenti al fine di garantire un utilizzo e una conseguente fruizione consapevole dei linguaggi tecnologici, da parte dei propri allievi.

L'obiettivo diventa quello di stimolare il pensiero critico, l'autonomia e la capacità di autoriflessione. In questo caso, il concetto di rimediazione è collegato ad alcune coordinate che non possono essere trascurate nella prassi didattica. In primo luogo, i media costituiscono dei mediatori didattici e al tempo stesso sono l'oggetto dell'analisi critica che può offrire innumerevoli spunti di riflessione (Silverstone, 2009). La rimediazione è qui intesa come mediazione di mediazione, sebbene in questo caso essa non si realizzi tra mezzi di comunicazione differenti. I media, infatti, divengono la materia prima per una mediazione didattica, capace di generare il processo di riproduzione dei contenuti mediali, stimolando il commento e il pensiero critico, a partire dalla decostruzione di un messaggio, delle sue strutture narrative e semantiche. I media non sono solo strumenti, ma anche realtà e cultura (Buckingham, 2006) e il loro utilizzo consente ai docenti di articolare i propri insegnamenti utilizzando nuove forme di mediazione didattica, mediante la *trasposizione dei propri contenuti disciplinari nei nuovi alfabeti della cultura* (Rivoltella, 2013).

Infine, un'ultima considerazione connessa alle precedenti riguarda la cooperazione. Essa diventa fondamentale per garantire la prospettiva inclusiva, che favorisce la conoscenza reciproca, il riconoscimento e l'accettazione delle differenze.

Costruire un clima di classe positivo e sereno, favorisce anche la creazione di uno spazio di confronto per la condivisione di esperienze, riflessioni, per l'interpretazione, la negoziazione e la co-costruzione di significati condivisi. Come è facile, intuire, una proposta di qualità consente di rendere l'allievo protagonista dei suoi processi di apprendimento e, per tale motivo, autodeterminato.

La scuola, nella sua funzione di mediazione tra alunno e cultura, tra uguaglianza e differenza, gioca un ruolo essenziale non solo nello sviluppo delle competenze digitali e disciplinari, ma nell'ampliare l'orizzonte della competenza personale e sociale, della capacità di imparare a imparare, della competenza in materia di cittadinanza, della consapevolezza e delle diverse espressioni culturali (Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

4.IL DOCENTE COME MEDIATORE TECNOLOGICO

L'uso dei media digitali e la media education, che è progressivamente diventata digital media education, pongono alla didattica due questioni fondamentali, che possono influenzare gli assetti pedagogici e organizzativi della scuola: chi dovrebbe insegnarla e come/cosa insegnare. A tal proposito, è importante sottolineare che l'insegnamento scolastico della competenza digitale, in Europa, è disposto secondo tre diversi approcci curriculari: il primo la definisce come una disciplina autonoma; il secondo la considera competenza trasversale ad altre discipline; il terzo la integra in altre materie obbligatorie (Spinelli, 2022). La maggior parte dei paesi europei, poi, ha organizzato l'insegnamento della competenza digitale come attività trasversale alle altre discipline con l'obiettivo di

promuovere competenze che riguardano prevalentemente la fruizione mediale, e solo in parte la produzione.

L'insegnante può essere considerato il principale mediatore tra i processi di insegnamento e quelli di apprendimento, lui è la *didattica, nel bene e nel male, essenziale e strutturante* (Damiano, 2013, pag. 283). La sua azione è sostanzialmente tecnologica, anche in assenza di un uso visibile delle tecnologie. L'idea della centralità dell'azione didattica connessa alla funzione docente è chiaramente confermata anche dalle evidenze empiriche prodotte dalle ricerche evidence based e la sua azione è indiretta, poiché il processo di apprendimento è molto complesso e può essere considerato un atto proprio dell'alunno (Ghislandi, 2014). L'insegnante, quindi, ricopre una posizione nascosta rispetto all'ambiente didattico, in quanto la sua funzione si esplica nella progettazione, predisposizione e allestimento dell'ambiente di apprendimento all'interno del quale gli allievi possono fare esperienze, in base al concetto di scaffolding espresso da Vygotskij. Per tale motivo, l'obiettivo della progettazione didattica è rendere possibile l'apprendimento: l'attività di insegnamento avviene in uno spazio di mezzo, il *terzo pedagogico*, in cui si compiono le azioni che insegnanti e studenti svolgono nella loro interazione e in quella con i materiali culturali.

Le tecnologie sono ambienti di mediazione, che abilitano gli esseri umani a relazionarsi in modo culturale con il mondo e con il sapere. Nella scuola assumono anche un valore di metaforizzazione dell'esperienza, mettendo a disposizione del processo di apprendimento contenuti e procedure che, per varie ragioni, non sono direttamente disponibili (Spinelli, 2022).

In questo senso l'agire didattico diventa intrinsecamente tecnologico: è mediatore l'insegnante, il suo corpo, la sua voce, il suo agire, e sono tecnologici i prodotti di cui si serve per compiere l'opera di mediazione educativa.

La prima conseguenza dell'introduzione del digitale nella scuola è la sovrapposizione tra ambiente e media. Nelle forme tradizionali di mediazione nell'ambiente/aula sono utilizzati prodotti mediali di varia natura: la spiegazione del docente, il libro di testo, i facilitatori grafici,.. I media digitali, invece, con le caratteristiche immersive che li contraddistinguono, sono essi stessi un ambiente. Certamente non sono dotati di caratteristiche didattiche intrinseche, ma offrono un luogo in cui è possibile svolgere attività specifiche, che non possono essere replicate in loro assenza. All'interno di un contesto formativo, ogni strumento utilizzato deve avere una sua valenza didattica e una ragion d'essere pedagogica. Tuttavia, ciò che rende educativo quello strumento è l'uso che se ne fa (Colazzo, 2011). Ne consegue che lo strumento digitale assume senso nella misura in cui il docente ne progetta, ne elabora e ne integra l'utilizzo.

5. L'ESPERIENZA DIGITALE E LA METACOGNIZIONE

L'attività metacognitiva si focalizza sul controllo del processo di apprendimento, pertanto è strettamente connessa sia alle conoscenze che l'allievo sviluppa in riferimento ai propri processi cognitivi e al loro funzionamento, sia alle attività esecutive responsabili del monitoraggio e dell'autoregolazione dei processi cognitivi stessi (Bocci, 2015).

Il digitale favorisce l'esperienza diretta di qualcosa, che può avere o non avere ricadute disciplinari, ma se riesaminata attraverso momenti di riflessività guidati dal docente, promuove la crescita delle competenze. Ogni esperienza svolta a scuola deve prevedere

un momento di comprensione e astrazione superiore guidata dal docente, che consente di comprendere l'esperienza stessa e di passare da un apprendimento puramente interno alla scuola a ad uno più esterno o viceversa.

L'insegnante accompagna il passaggio dall'esperienza diretta a quella mentalizzata e il ruolo dell'alunno si modifica attraverso il momento di autoriflessione e autovalutazione, assumendo le caratteristiche di designer di sé stesso e del suo personale percorso di apprendimento (Damiano, 2013).

L'insegnante guida e potenzia la capacità di fare esperienza, cioè di vivere situazioni che possono essere occasioni di apprendimento e l'alleanza con le tecnologie digitali, si dimostra generativa anche nell'educazione formale scolastica, favorendo il dialogo tra il mondo scolastico e quello extrascolastico, ridisegnanone i confini e i significati. L'esperienza si avvicina agli allievi, li coinvolge e li motiva agganciandoli con un linguaggio che diventa condiviso, comune e comprensibile.

6. BAMBINI E ADOLESCENTI NELL'ERA DIGITALE. UNA PROPOSTA DI INTERVENTO NELLA SCUOLA PRIMARIA

L'obiettivo della presente proposta è quello di favorire l'utilizzo delle tecnologie all'interno della scuola, nella progettazione di attività connesse anche a contenuti curricolari. In particolare, si è cercato di favorire lo sviluppo della capacità di dialogare con l'altro, di formulare domande precise e pertinenti, di comprendere le consegne e le istruzioni per l'esecuzione di varie attività, di comunicare con un linguaggio appropriato gli argomenti affrontati, di memorizzare concetti teorici, di arricchire il lessico e produrre racconti scritti di esperienze personali, di comprendere l'utilizzo degli strumenti tecnologici d'uso comune e acquisire consapevolezza e padronanza dei software e dei programmi presenti nel pc. Le metodologie utilizzate sono state cooperative learning, peer education, flipped classroom e didattica laboratoriale. I destinatari sono stati gli alunni del secondo ciclo della scuola primaria (quarta e quinta della scuola primaria).

All'interno della realizzazione dell'intervento è stato fondamentale favorire la partecipazione e il coinvolgimento degli alunni attraverso l'esplicitazione degli obiettivi del lavoro e le relative attività, registrando in ogni momento anche il vissuto personale dei partecipanti. L'autoriflessione e l'autovalutazione, infatti, rappresentano, gli strumenti attraverso cui il soggetto acquisisce consapevolezza delle proprie conoscenze e abilità e diventa capace di adattare le azioni, i comportamenti, le strategie e le rappresentazioni, diventando responsabile del proprio percorso, in stretta sinergia con il docente (Visceglia, 2023). Si è cercato di favorire la discussione attiva con gli alunni in merito alle tecnologie e a come queste facciano parte della loro vita. Tale lavoro, è stato facilitato anche dall'utilizzo di questionari, disegni e immagini, al fine di favorire l'espressione libera delle idee, opinioni e vissuti. Sulla base poi delle risposte ottenute è stato possibile creare con gli alunni, grafici e mappe digitali, testi narrativi individuali e in piccoli gruppi. Si è affrontato anche il tema relativo alle emozioni e all'ambiente, poiché collegati all'impegno che ciascuno ha nei confronti del contesto sociale, al rispetto di sé stesso e del mondo. I bambini hanno avuto modo di sperimentare le emozioni attraverso la drammatizzazione, il corpo, il viso, le parole, i gesti. E hanno riflettuto su quei comportamenti che danneggiano gli altri, ma anche noi stessi, attraverso il *role playing*.

Divisi in gruppi (di 4-5 studenti), hanno poi creato diversi fumetti digitali, rappresentativi delle situazioni in cui si possono sperimentare le diverse emozioni e i comportamenti scorretti e corretti, che si possono attuare quotidianamente, al fine di garantire il benessere personale, della comunità sociale e dell'ambiente circostante. Si è proceduto anche alla riflessione su come le azioni del singolo possano causare importanti trasformazioni sia nel micro che nel macrosistema. I fumetti sono stati poi caricati nel Blog creato dai bambini, che rappresenta il prodotto finale del lavoro.
Segue la tabella di sintesi delle fasi dell'intervento.

Tab. 1: Sintesi delle fasi dell'intervento

| <i>Fasi dell'intervento</i> | |
|-----------------------------|--|
| 1. | Presentazione del progetto agli alunni |
| 2. | Accesso a Canva sul pc e attraverso il collegamento alla LIM condivisione con tutti gli alunni dei procedimenti effettuati |
| 3. | <i>Brain storming</i> sul tema della tecnologia |
| 4. | Visione di video sulla LIM |
| 5. | Presentazione di questionari contenenti domande inerenti alle abitudini quotidiane nell'uso delle nuove tecnologie e di internet, sia a scuola che a casa |
| 6. | Elaborazione di testi personali |
| 7. | Presentazione e utilizzo del programma Power Point; i bambini sono stati poi supportati anche individualmente per creare le slide, su cui inserire il proprio testo personale |
| 8. | Introduzione del tema relativo alle emozioni e alla tutela dell'ambiente al fine di garantire il benessere di tutti: per raggiungere tale obiettivo si è discusso dei comportamenti da adottare nel quotidiano e di come la tecnologia, con le nuove invenzioni, possa favorire questo scopo. Attraverso il <i>brain storming</i> i bambini hanno potuto esprimere le loro idee sui comportamenti corretti per la salvaguardia dell'ambiente e sulle possibili soluzioni da adottare. Sono state effettuate su internet delle ricerche per individuare i possibili contributi offerti dalle nuove tecnologie in merito all'argomento e si è affrontato il tema dello sviluppo sostenibile attraverso la definizione data dalla Commissione mondiale sull'ambiente e lo sviluppo dell'ONU nel 1987. È stata poi presentata l'agenda 2030 dell'ONU e si è proceduto alla lettura degli obiettivi prefissati, soffermandosi su quelli in cui la tecnologia può dare un contributo |
| 9. | Visione di video e del film <i>Wall-E</i> sulla LIM e riflessione sui comportamenti sostenibili nei confronti del pianeta e sul rischio di utilizzo eccessivo e scorretto delle nuove tecnologie che può portare all'isolamento sociale |
| 10. | Realizzazione di testi personali sui temi trattati, da trasformare poi in fumetti digitali |
| 11. | Divisione in gruppi da 5/6 partecipanti, condivisione degli elaborati e realizzazione di un testo di gruppo finale |
| 12. | Presentazione del blog come strumento di espressione: per costruire il blog è stato utilizzato il sito Blogger, semplice e intuitivo e insieme agli alunni sono stati effettuati i vari passaggi, scegliendo la grafica e inserendo il primo post di discussione. Ad ogni bambino è stato chiesto di scrivere un proprio pensiero in merito ai temi trattati |
| 13. | Realizzazione dei fumetti in formato digitale attraverso il sito Canva |
| 14. | Realizzazione di un avatar digitale attraverso il sito <i>Crea il tuo avatar</i> |
| 15. | Costruzione del blog, inserendo i nuovi post e i fumetti realizzati digitalmente |

CONCLUSIONI

Come si è evidenziato, viviamo oggi in un'era digitale, caratterizzata dal passaggio dalla tecnologia meccanica ed elettronico-analogica a quella elettronico-digitale in tutti i campi delle attività umane. Ormai, l'era digitale si è estesa in tutti gli ambiti della vita sociale e individuale, andando a influenzare differenti dimensioni umane, quali l'economia, il lavoro, la comunicazione, i social network, la didattica ecc., modificando notevolmente le abitudini della società. La crescente diffusione di internet e delle differenti tecnologie digitali, avvenuta in particolare negli ultimi anni, ha coinvolto anche i bambini, definiti *digital natives*, perché nati e cresciuti in quest'epoca caratterizzata dall'utilizzo sempre più diffuso e radicato dei dispositivi digitali. In particolare, internet ha concesso ai giovani un apprendimento, uno sviluppo e una crescita personale senza precedenti, grazie alla facilità di accesso e di fruizione della rete, che permette di trovare notizie provenienti da tutto il mondo.

È essenziale sottolineare come ciò abbia una duplice accezione, che caratterizza tutte le nuove tecnologie, ossia, se da un lato esse promuovono le relazioni a distanza, favorendo la comunicazione, facilitando la ricerca di informazioni, creando nuove forme di svago, stimolando lo sviluppo e l'innovazione, supportando il lavoro e rendendo più coinvolgente il processo di insegnamento/apprendimento, dall'altro, presentano molteplici rischi per i bambini non ancora pienamente compresi dai genitori, quali: solitudine, abbassamento della soglia di concentrazione, dipendenza da questi dispositivi, ritardi nello sviluppo del linguaggio, possibili comportamenti aggressivi e cyberbullismo. A testimoniare questa duplice peculiarità delle tecnologie digitali e di internet vi sono diverse ricerche, le quali sottolineano come le tecnologie possono avere sia effetti positivi che negativi; ciò fa comprendere la necessità di attuare dei percorsi educativi per i minori, sensibilizzandoli ad un corretto utilizzo degli strumenti digitali. Compito che non spetta solo alle famiglie, ma anche alla scuola, chiamata a guidare ed educare i giovani verso un uso responsabile delle nuove tecnologie, aiutandoli a sviluppare un pensiero critico e le competenze digitali. Infatti, le nuove tecnologie sono sempre più presenti e necessarie anche in ambito scolastico, in quanto esse favoriscono un apprendimento di tipo esperienziale e laboratoriale: più attivo e personalizzato, flessibile e concentrato sullo sviluppo e sul miglioramento delle competenze. I dispositivi digitali in aula consentono di attuare delle simulazioni, di scoprire nuovi ambienti, di rintracciare informazioni da fonti differenti e di confrontarle tra loro, di scrivere testi a più mani, in cui tutti possano partecipare e dare il loro contributo, di visionare video tutorial e svolgere esercizi interattivi, permettendo così un coinvolgimento attivo e dinamico degli alunni, attraverso strumenti a loro noti. Le nuove tecnologie si avvicinano al linguaggio delle nuove generazioni e le coinvolgono attivamente, sconfiggendo la demotivazione e l'allontanamento dall'istituzione. Favoriscono l'educazione inclusiva, che si fonda sul principio innovativo, in base al quale le differenze sono una risorsa per l'educazione e, di conseguenza, risulta necessario valorizzarle. Per favorire questo processo inclusivo è importante creare un ambiente dinamico, in cui si concentrino linguaggi digitali e strumenti multimediali differenti, come LIM, computer e connessione a internet, a

sostegno di metodi e strategie didattiche, che promuovano l'inclusione degli alunni e soprattutto di quelli con disabilità.

Infatti, i dispositivi digitali consentono la multimedialità, ossia una comunicazione parallela su diversi codici basati su immagini, testi, suoni, filmati, in grado di far fronte alle esigenze di ogni singolo alunno, fungendo così da facilitatore del processo di inclusione. Ne consegue che la tecnologia integra e favorisce l'apprendimento scolastico di tutti gli studenti, anche se da sola non basta. Risulta fondamentale che venga supportata da strategie di insegnamento efficaci, introdotte dal docente, che, a sua volta, necessita di una formazione continua, finalizzata all'utilizzo adeguato ed efficace delle tecnologie a sua disposizione.

L'insegnante ha il dovere di integrare i nuovi linguaggi all'interno della sua progettazione, di assumere il ruolo di guida, di favorire la capacità autoriflessiva negli alunni, di formare la persona, lo spirito critico e il senso di responsabilità, oltre a favorire il benessere e la qualità della vita del singolo, che conseguentemente impattano sulla comunità globale.

BIBLIOGRAFIA

Balbinot, V. et alii (2016). *Tecnologie digitali e bambini: un'indagine sul loro utilizzo nei primi anni di vita*. Indagine condotta dal Centro per la Salute del Bambino Onlus e dell'associazione Culturale Pediatri.

Bandura, A. (1961). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Bocci, F. (2015). Allestire l'ambiente inclusivo: dalla didattica tradizionale alla didattica inclusiva. In D'Alonzo et alii. *Didattica speciale per l'inclusione*. Trento: Erickson.

Buckingham, D. (2006). *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.

Calvani, A. (ed.) (2023), *Tecnologie per l'inclusione. Quando e come avvalersene*. Roma: Carocci.

[Centro Internazionale Studi Famiglia](#) (CISF) (2017), *Nuovo rapporto Cisf 2017, Le relazioni familiari nell'era delle reti digitali*. Roma: San Paolo edizioni.

Consiglio dell'Unione Europea. Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 4.6.2018.

Colazzo, S. (2011). E-learning e apprendimento esperenziale. In Loiodice, I. (eds), *Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento*. Roma: Carocci.

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci

Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erickson.

Cottini, L. (ed.) (2019). *Universal Design for Learning e curriculum inclusivo*. Firenze: Giunti Edu

Covelli, A. (2022). Unlike by whom? Analysis and deconstruction of media representations of disability for an inclusive culture. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 14-25

Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.

- Ghislandi, P. (2003). Tecnologie digitali. In Nigris, E. *Didattica generale*. (pp. 1-33). Milano: Guerini.
- Maragliano, R. (2007). Nuovo manuale di didattica multimediale. Roma-Bari: Laterza.
- Mitchel D., Sutherland D. (2022). Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sulle evidenze. Trento: Erickson
- Moliterni, P. (2013). Didattica e Scienze Motorie: tra mediatori e integrazione. Roma: Armando.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Volume 9
- Rivoltella, P.C. (2013). Fare didattica con gli EAS. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2017). Media Education. Idea, metodo, ricerca. Brescia: Scholé.
- Silverstone, R. (2009). Mediapolis: la responsabilità dei media nella civiltà globale. Milano: Vita e Pensiero.
- Spinelli, A. (2022), Partecipazione digitale. Ipotesi didattiche per la scuola democratica. Roma: Anicia
- Visceglia, D. (2023). Autovalutazione. Promuovere la pratica riflessiva nella costruzione della professione docente. In Borruso F. *et alii* (eds), *Il modello di tirocinio nel CdL di Scienze della Formazione Primaria, Università Roma Tre. Percorsi tematici, esperienze, analisi comparative*. (pp. 187-194). Roma: Edizioni Roma Tre Press.

Pubblicazioni Web

- Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> (ultima consultazione: 17 aprile 2023)
- Report Ofcom (2020). *Children and parents: media use attitudes report 2020-2021*. https://www.ofcom.org.uk/data/assets/pdf_file/0025/217825/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2020-21.pdf (ultima consultazione: 17 aprile 2023)
- United Nations (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development Our Common Future*. file:///C:/Users/feder_000/Downloads/our_common_futurebrundtlandreport1987.pdf (ultima consultazione: 17 aprile 2023)

