



PER TUTTA LA VITA

Pedagogia come progetto umano

a cura di Giulia Cavrini, Monica Parricchi,
Doris Kofler e Michele Cagol

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

PER TUTTA LA VITA

Pedagogia come progetto umano

a cura di Giulia Cavrini, Monica Parricchi,
Doris Kofler e Michele Cagol

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Il presente volume è stato stampato con il contributo della Libera Università di Bolzano.

Immagine di copertina: Daniele Frusone - ICT Libera Università Bolzano

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Prefazione , di <i>Giulia Cavrini, Monica Parricchi, Doris Kofler e Michele Cagol</i>	pag. 9
--	--------

Parte 1 Pedagogia. Reti e contesti

Sentieri di educazione sostenibile per una consapevole umanità in natura , di <i>Monica Parricchi</i>	» 15
Fare rete come progetto umano e responsabilità pedagogica , di <i>Michele Cagol</i>	» 28
Voci e prospettive sui percorsi per le competenze trasversali: processi di empowerment e di apprendimento trasformativo , di <i>Gerwald Wallnöfer e Cinzia Zadra</i>	» 36
La nonnità e i rapporti intergenerazionali in un contesto multiculturale , di <i>Doris Kofler, Giada Anglisani, Elisa Cisotto e Giulia Cavrini</i>	» 50
La “relational agency” e gli effetti della “comunità” sul benessere degli anziani residenti in una cooperativa di abitazione , di <i>Federica Viganò</i>	» 61

Biblioteche universitarie ed ecologia della conoscenza nell'era della post-verità , di <i>Edwin Keiner e Barbara Gross</i>	pag.	74
La fuggevolezza nell'avvento dell'apprendere. Introduzione nella teoria e metodologia fenomenologica come atteggiamento di ricerca , di <i>Hans Karl Peterlini e Siegfried Baur</i>	»	85
The Individual and Collective Significance of Informal Learning: The Perspectives of the German Speaking Population in the Contemporary Historical Context of the First Post-War Decades in South Tyrol , di <i>Annemarie Augschöll Blasbichler e Annemarie Profanter</i>	»	97

Parte 2 Ecosistemi didattici

Strumenti e proposte operative per l'autovalutazione e il miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica , di <i>Dario Ianes, Heidrun Demo, Vanessa Macchia e Silvia Dell'Anna</i>	»	111
Hybrid Teaching as the Smart Way? Digitization processes in academic teaching between presence and online , di <i>Ulrike Stadler-Altmann</i>	»	125
L'integrazione tra contesti di apprendimento attraverso la teoria dell'apprendimento costruttivo nella formazione iniziale degli insegnanti , di <i>Daniele Morselli e Francesca Ravanelli</i>	»	144
Scrivere a mano. Apprendimento della scrittura tra ricerca e didattica , di <i>Livia Taverna</i>	»	156
Il clima scolastico come struttura che connette. Percezioni e prospettive degli studenti coinvolti , di <i>Barbara Bocchi e Giulia Cavrini</i>	»	169
La qualità delle scuole dell'infanzia dal punto di vista dei bambini e delle bambine. Il coinvolgimento dei bambini e delle bambine nello sviluppo della qualità , di <i>Iris Nentwig-Gesemann</i>	»	185

Sviluppare le competenze socio-emotive per promuovere ambienti inclusivi a scuola , di <i>Antonella Brighi, Enrico Angelo Emili e Francesca Sangiuliano Intra</i>	pag.	199
La pedagogia non è un coadiuvante nella progettazione dello spazio educativo , di <i>Beate Weyland</i>	»	210
Ripensare la vita e l'apprendimento. Nuovi spazi creativi per imparare dall'esperienza , di <i>Antonella Coppi</i>	»	220
Changing Times, Changing Acronyms: Reflections on Running the Communication Sciences BA , di <i>Dorothy L. Zinn</i>	»	232

Parte 3 Paesaggi educativi

“Di foglia in foglia”. Pedagogia dell'infanzia ed ecopacifismo in Gianni Rodari , di <i>Maria Teresa Trisciuzzi</i>	»	247
Gianni Rodari: come un sasso gettato nello stagno. Parole per promuovere la partecipazione, l'autodeterminazione e l'inclusione , di <i>Enrico Angelo Emili</i>	»	260
Educare al patrimonio naturale e al patrimonio culturale con serious game in ambienti immersivi , di <i>Alessandro Luigini</i>	»	270
Muoversi per capire e capire per muoversi. Come Fisica e Educazione Fisica possono facilmente incontrarsi , di <i>Attilio Carraro e Federico Corni</i>	»	283
La musica classica: un diritto formativo per tutti , di <i>Paolo Somigli</i>	»	294
La formazione musicale nella prospettiva del Lifelong Learning: dalla fascia d'età 0-3 all'età adulta e anziana , di <i>Chiara Sintoni</i>	»	301
Gli Autori	»	309

Prefazione

di *Giulia Cavrini, Monica Parricchi, Doris Kofler e Michele Cagol*

Per tutta la vita. In questa espressione è raccolta la pregnanza e la rilevanza di un modello di educazione per l'intero corso della vita. In essa si dispiega la formazione intra-generazionale, tra i propri personali tempi di vita, ma anche inter-generazionale, come capacità di relazioni tra persone che vivono differenti età della vita (Loiodice, 2016).

In questo sistema si promuove il ruolo della Pedagogia che dispone di uno specifico potere, quello di costruire contesti, attraverso dispositivi che permettano che «qualcosa di esperienzialmente significativo possa accadere» (Riva, 2016, p. 214).

In un contributo dal titolo “Pedagogia della comunicazione”, Liliana Dozza definisce in maniera chiara uno degli obiettivi della pedagogia: «La Pedagogia è interessata alla *co-costruzione della capacità di pensare da sé*» (Dozza, 2009, p. 239). Si tratta di un obiettivo complesso – che si connota in forma progettuale – e con una forte declinazione etica. Due concetti che caratterizzano questo *interesse* della pedagogia sono quelli di “cura” e di “dono”: «se davvero il progetto è quello di “prendersi cura”, l'idea-limite dovrebbe essere quella di farlo in forma donativa, ossia creando le condizioni affinché altri (bambini, adolescenti, adulti, anziani) possano sperimentare in prima persona l'intuizione e la consapevolezza di potercela fare, e abbiano il tempo per trovare la loro strada sentendo di averla scelta e conquistata autonomamente» (Dozza, 2018, p. 204). La postura pedagogica ed etica per poter intraprendere questo tipo di progettualità presuppone un decentramento, un dislocamento del soggetto educante: «l'etica del rispetto e del “prendersi cura” richiede di imparare “a decentrarsi”» (ivi, p. 203); «Un'autentica competenza pedagogica richiede, infatti, la capacità di comunicare dislocando il

proprio punto di vista per poter incontrare l'altro, senza la pretesa di inglobarlo nel proprio universo di senso» (Dozza, 2009, p. 239).

Prendersi cura dell'altro in forma donativa è difficile – a maggior ragione se il contesto di vita è complesso, scosso da emergenze locali e globali, e il futuro incerto. È per questi motivi che è necessaria una progettualità: un progetto che non sia solo individuale ma che coinvolga attori diversi al fine di fare rete e creare comunità. È forse solo questa la strada percorribile per avere un futuro: un percorso, appunto, di co-costruzione di possibilità. Scrive Liliana Dozza: «Sentendoci parte di questo Progetto, ci chiediamo *se sia possibile* co-costruire un'idea di sapere concepito come costruzione dinamica, aperta all'incertezza e alle sfide della scoperta e *se sia possibile* creare i contesti e le condizioni per un apprendimento profondo, che riconosca nell'impegno di *abitare la complessità* la via maestra per salvaguardare il pianeta e per sentire di condividere, uniti dal pericolo, un destino comune. Un destino che non ci promette un futuro lineare e certo, piuttosto dei futuri possibili, improntati dalla responsabilità di agire *con-tatto* e *con-cura* per uno sviluppo sostenibile» (Dozza, 2020, p. 9).

Cercare di costruire insieme un futuro – un futuro che sia per tutti – è un compito pedagogico fondamentale che coinvolge tutti i soggetti che hanno responsabilità educative, e che li coinvolge per tutta la vita, in un inestimabile progetto umano.

Il volume *Per tutta la vita. Pedagogia come progetto umano* raccoglie i contributi di una piccola comunità formativa: la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Gli autori coinvolti desiderano dedicare a Liliana Dozza, come amica, maestra e docente che ha contribuito a costruire questo luogo, con impegno, tempo e diversi prestigiosi incarichi, questi pensieri, in occasione del raggiungimento di una nuova fase della vita.

Le tre parti in cui è diviso il volume raccontano idealmente un percorso che, muovendo dal quadro epistemologico presentato in *Pedagogia. Reti e contesti*, si addentra negli *Ecosistemi didattici* i cui aspetti più disciplinari sono narrati in *Paesaggi educativi*.

I curatori desiderano ringraziare tutti coloro che hanno contribuito alla realizzazione di questo lavoro: gli autori con i loro testi scritti, Daniele Frusone per la fotografia di copertina, Barbara Bocchi per la collaborazione nella revisione del testo.

Bibliografia

- Dozza L. (2009), *Pedagogia della comunicazione*, in Frabboni F., Wallnöfer G., a cura di, *La pedagogia tra sfide e utopie*, FrancoAngeli, Milano.
- Dozza L. (2018), “Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra”, *Pedagogia Oggi*, 16, 1: 193-212.
- Dozza L. (2020), *Prefazione*, in Dozza L., a cura di, *Con-tatto. Fare Rete per la Vita: idee e pratiche di Sviluppo Sostenibile*, Zeroseiup, Bergamo.
- Loiodice I. (2016), *Educazione per il corso della vita*, in Dozza L., Olivieri S., a cura di, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Riva M.G. (2016), *Educazione Permanente: Modello Individuo-Sistema e Lifedeeep Learning*, in Dozza L., Olivieri S., a cura di, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano.

Parte 1
Pedagogia. Reti e contesti

Sentieri di educazione sostenibile per una consapevole umanità in natura

di *Monica Parricchi*

Linee di percorso

Il concetto di *Natura* è sempre stato un costrutto polisemico. Fin dall'antitesi antica di *physis* e *nómos*, esso ha acquisito uno specifico significato quasi sempre dal corrispondente contro-concetto, come nel caso di *natura vs téchne* o nell'antitesi *natura-voluntas*, in Cicerone (Spaemann, 2012).

Già i filosofi presocratici cominciarono a interrogarsi sulla realtà della natura e sulla natura della realtà. L'idea di natura che fonda le sue cosmologie e le sue filosofie sull'opposizione tra *physis* e *logos* giunge a compimento nel naturalismo scientifico e filosofico che tra Cinque e Seicento costruisce la sua idea dell'uomo e della società sull'opposizione tra l'universo delle convenzioni e delle regole, ovvero la cultura, contrapposto al mondo dei fenomeni e delle leggi di natura (Descola, 2021).

Attualmente con *Natura* si definisce il fondamento dell'esistenza nella sua configurazione fisica e nel suo divenire biologico, in cui il sistema degli esseri viventi, animali e vegetali, e delle cose inanimate, presentano un ordine, realizzano dei modelli e si formano secondo leggi (Angelini, Pizzuto, 2007). Il concetto viene ancora usato per indicare qualcosa che nella società è in contrapposizione a ciò che è costruito, artificiale, prodotto dall'uomo o, se riferito all'individuo, ciò che è acquisito con l'educazione e l'esperienza e che definisce il soggetto nel suo divenire quindi la cultura. La natura rappresenta anche l'universo considerato nei suoi fenomeni, nelle sue attività, nel suo ordine, come una realtà oggettiva che l'uomo contempla, studia, modifica. La natura

si fa percepire con tutti i sensi, conoscere e scoprire, si tratti di esperienza in contesto “naturale” oppure “filtrata” dalla mediazione culturale delle istituzioni formative formali e non formali del territorio. Si propone come un ambiente-laboratorio tanto vivo e vitale da poter essere considerato con-testo di apprendimento esperienziale e metodo-progetto di esperienza-immaginazione-pensiero (Dozza, 2018a, p. 29).

Il termine *Ambiente* ha un referente semantico molto più ampio, dal latino configura ciò che circonda e indica il complesso della realtà in cui l'uomo vive. Nell'ambito della biologia e dell'ecologia, il termine ambiente indica tutto ciò con cui un essere vivente (o tutti gli organismi) entra in contatto influenzandone (in maniera positiva o negativa) il ciclo vitale. Nelle scienze umane l'ambiente viene descritto come il complesso delle condizioni esterne, materiali, sociali, culturali, nell'ambito delle quali si sviluppa, vive e opera un essere umano. L'ambiente risulta essere anche quell'ente che fonda continuamente l'identità umana, lo spessore culturale e la struttura socioeconomica delle comunità, influenzandone lo stile di vita e di significato. L'uomo attua modalità di adattamento attivo all'ambiente, lo trasforma manipolando la natura e producendo cultura sotto forma di artefatti tecnici, tecnologici e simbolici (Frabboni, Pinto Minerva, 1994).

Nell'arco della storia la relazione tra uomo, natura e ambiente si è notevolmente modificata. L'uomo coabita con altre creature, organiche e inorganiche, che non sono semplice natura, da sfruttare o da proteggere, ma elementi di un collettivo di cui sono parte allo stesso titolo e con gli stessi diritti. All'inizio l'umanità è vissuta adattandosi alle ragioni del pianeta, alle stagioni, ai cambiamenti climatici dovuti a cause naturali. I disequilibri iniziarono con la nascita dell'agricoltura quando l'uomo cominciò a manipolare il proprio habitat e a modificare i lineamenti del territorio. Il passaggio da raccoglitore/cacciatore a coltivatore/allevatore determinò, infatti, anche una rivoluzione urbanistica e accrebbe le esigenze della specie umana. Il massimo livello di squilibrio tra uomo e natura si raggiungerà dalla rivoluzione industriale iniziata nella seconda metà del XVIII secolo con il passaggio dall'uso delle energie rinnovabili alle fonti fossili. Una rivoluzione che cambierà il modo di vivere e di produrre recando grandi benefici alla collettività, ma incrementando al contempo anche un consumo spropositato delle risorse naturali che erano state accumulate sulla Terra da milioni di anni (Descola, 2021).

La dimensione dei cambiamenti in atto simultaneamente nel sistema Terra, la loro dimensione e il tasso di mutamento, sono senza precedenti: in poche generazioni l'umanità ha consumato le riserve di combustibili, generate in centinaia di milioni di anni, avvicinandosi alla soglia dell'esaurimento.

Recentemente le dinamiche si sono mosse ben al di fuori della variabilità che ha avuto luogo nell'ultimo mezzo milione di anni. Secondo il *Global Footprint Network*¹, il consumo della popolazione mondiale si attesta intorno all'equivalente di 1,6 pianeti all'anno. Se non si inverte la rotta e si continua ai ritmi attuali, si arriverà a consumare due pianeti entro il 2030. Eppure, come recitano le numerose manifestazioni organizzate dai movimenti di piazza, «there is no planet B» (Berners-Lee, 2021).

Per cogliere appieno la portata di questa coappartenenza occorre abbandonare la tradizionale opposizione tra società e ambiente, fra umano e non umano, tra esseri e non esseri, tra natura e cultura. In questa visione, infatti, si colloca da una parte la persona umana, dall'altra le non-persone, cioè tutto il resto; il vivente viene separato da una parte di sé ed è stata questa frattura a legittimare il dominio e lo sfruttamento, dell'uomo sull'altro uomo, nonché sulle altre specie (Descola, 2021).

Occorre impostare un'inversione culturale che, da una prospettiva antropocentrica denominata proprio *era dell'Antropocene* (Crutzen, 2005), con l'uomo contemporaneo sempre più marcatamente dominatore e sfruttatore, esercitante un illusorio controllo sui processi naturali, a una visione *ecocentrica* (Dozza, 2018c) che sappia invece guidare l'umanità nella comprensione della sua collocazione all'interno della più ampia e articolata rete della vita dove tutte le dimensioni vitali sono interagenti in un comune progetto naturale e culturale (Ladogana, 2018), cui corrisponda l'aumento di responsabilità che egli sente di avere e dovrebbe assumere nel senso di una «coscienza di appartenere» (Dato, 2018, p. 118).

La tensione “ecologica”, espressa nei termini di cura e attenzione verso l'ambiente e il mondo naturale, ha acquisito proprio negli ultimi decenni un'importanza di rilievo, tanto sul piano della sensibilità dei singoli individui, quanto su quello degli indirizzi generali in campo scientifico, politico e culturale. È in atto una rivoluzione culturale lenta e silenziosa che inizia a palesarsi negli stili comportamentali e di vita delle persone, nelle scelte strategiche dei governi, nelle politiche economiche, nelle riflessioni in ambito scientifico. Un uso consapevole di questo bene primario è imprescindibile per la costruzione del benessere globale. Il passaggio da un sistema produttivo intensivo e non sostenibile dal punto di vista delle risorse a un modello che ha nella sostenibilità – ambientale, sociale, economica e culturale (Paricchi, 2020) – il proprio punto di forza, rappresenta la direzione del futuro. La pandemia dal 2020 ha evidenziato ancora di più il legame stretto tra la distruzione della natura e la sicurezza dell'umanità, in cui il degrado degli

¹ <https://www.footprintnetwork.org>.

ecosistemi sta colpendo il benessere di miliardi di persone. Il decennio che porta al 2030 deve condurre a *rinaturalizzare*, puntando sulla compensazione e soprattutto ripristinando gli habitat e gli ecosistemi compromessi. L'economia *blu e verde* può generare lavoro e garantire il benessere economico e sociale di diverse comunità. A questo scopo servono strategie e visione; serve educazione (UN Environment Programme, 2021).

“Educazione Terra Natura”. Evoluzione di un’idea

L’uomo è sulla terra perché c’è una terra che lo ospita e la terra è la casa della vita (Mancuso, 2020). Fare sistema tra università, scuola, mondo della vita e del lavoro è più che mai strategico, è un progetto umano che ha come obiettivo la costruzione di un viaggio che, a partire dall’educazione, incida sull’esperienza, mostri la via per raggiungere una comunità di vita, condivisa da tutti gli attori impegnati sulla scena educativa (Malavasi, 2020).

I sei Convegni Internazionali “Educazione Terra Natura” promossi da Lillian Dozza dal 2016, presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università Bolzano, rappresentano l’ideazione e l’attuazione di un percorso trasformativo che coniuga saperi e azioni sociali e educative per costruire «un cambiamento basato sulla consapevolezza che la Terra è un organismo vivente» (Pinto Minerva, 2017, p. 181).

Educazione che, se connessa con Natura (un concetto di Natura che si fonda con quello di Cultura), possa farsi “parola-progetto” e speranza di un cambiamento trasformativo. Un progetto che renda attiva e consapevole la singola persona e insieme chiami in campo differenti attori e soggetti istituzionali impegnati a perseguire un’ecologia integrale fondata sull’etica del rispetto e del prendersi cura (Dozza, 2020a, p. 9).

L’insieme di iniziative costituiscono il progetto di creare una rete per la vita, un progetto che chiede tensione euristica e operativa da parte di chi ha responsabilità formative (nell’università e nella scuola come pure nelle istituzioni, associazioni, gruppaltà sociali e culturali intenzionalmente educative, socio-educative, socio-sanitarie), e anche di chi ha responsabilità economico-sociali (aziende, cooperative e privato socio-economico organizzato) e politiche.

Una delle caratteristiche dell’evento è di essere rivolto a differenti pubblici, quali ricercatori e docenti universitari, insegnanti di ogni ordine e grado, educatori impegnati nella scuola, nelle associazioni e nelle opportunità intenzionalmente formative del fuori-scuola. Alla scuola di ogni ordine

e grado è dedicato anche un concorso di racconti sui temi della sostenibilità con il focus scelto per l'anno.

La struttura dei tre giorni prevede, generalmente, una giornata dedicata alle relazioni teorico-epistemologiche con interventi di rilevanza nazionale e internazionale; una giornata in cui sono previsti eventi in parallelo: laboratori esperienziali per educatori, studenti e insegnanti; sessioni di presentazione di ricerche da parte di ricercatori; la terza giornata con relazioni di sintesi e premiazione delle classi vincitrici del concorso per le scuole.

a) ETN2016 Educazione, terra, natura

La prima conferenza internazionale del dicembre 2016 si è rivelata essere un *pilot*, televisivamente parlando, un evento cioè il cui successo ha generato la serie di convegni conosciuti a livello nazionale e internazionale sui temi della sostenibilità, atteso annualmente da insegnanti, studiosi, formatori ma anche da realtà culturali, aziendali e associative non solo dell'Alto Adige, coinvolte in progetti formativo-esperienziali.

Il focus "Imparare la terra e la natura, per imparare la vita" ha rappresentato un'occasione in cui ricerca e formazione si sono intrecciate fortemente per evidenziare le tante e possibili connessioni tra educazione, terra e natura. L'ambiente naturale, in tutte le sue declinazioni, può rappresentare un terreno su cui costruire azioni condivise per accrescere in bambini e ragazzi la consapevolezza di essere "soggetti" di un ecosistema, inducendo così comportamenti rispettosi per il suo equilibrio e, allo stesso tempo, contribuendo a sviluppare e raggiungere in ciascuno Benessere, Competenze, Autonomia.

Educazione naturale e ambientale, agricoltura e sana alimentazione sono tematiche che con bambini e ragazzi andrebbero affrontate come ambiti correlati, dentro un sistema di conoscenze, esigenze, aspirazioni che denotano valori connessi alla qualità del vivere e del convivere, anzi consentono il vivere stesso. Perché ciò possa accadere è necessario formare adulti colti, in grado di cogliere gli apprendimenti e le conoscenze che la relazione con l'ambiente favorisce e contemporaneamente essere in grado di sostenere, quotidianamente e in qualsiasi luogo di vita, abitudini e comportamenti di vita attenti e rispettosi del contesto in cui viviamo.

Da qui una proposta di scambio tra le numerose, ricche e preziose esperienze di insegnanti e operatori culturali (e loro organizzazioni di riferimento) delle diverse regioni italiane. Una proposta di formazione attraverso il confronto con realtà europee, per chi insegna, dai nidi d'infanzia alle scuole primarie e per chi accoglie bambini piccoli e ragazzi più grandi in servizi educativi, scuole nel bosco, ma anche in fattorie didattiche, agrinido e agriturismi, oasi e parchi naturali, Asl, ristoratori vocati all'infanzia.

b) ETN2017 *Io corpo, Io racconto, Io emozione*

Il secondo convegno nel 2017 ha segnato un passo ulteriore nel percorso di approfondimento e riflessione attivato dal gruppo dei promotori come proposta di lavoro. Il focus ha portato al centro il soggetto “Io corpo, Io racconto, Io emozione”.

Io corpo perché l’esserci con il corpo è la possibilità della mente di situarsi nel mondo, la dimensione motoria in grado di dar forma a tutte le componenti.

Io racconto perché il gesto e l’azione, il contatto con il contesto, creano spazio al significato, alla comunicazione, educando a pensare.

Io emozione perché l’emozione è dentro e fuori, è il collante con cui formare e conservare i ricordi, da colore e significato affettivo/ emotivo agli strumenti cognitivi, alle metafore, per rappresentare, esprimere e comunicare percezioni concetti e idee (Dozza, 2018b).

La ricerca dimostra che l’affinità con la natura, insieme a un’etica ambientale positiva, si sviluppano nel contatto regolare con il mondo naturale. La possibilità di fare esperienze tattili e motorie sviluppa quelle aree sensorie che stanno alla base della maturazione delle aree superiori, del linguaggio e del pensiero: traccia le impressioni che s’incarnano nella mente “assorbente” del bambino e crea storie, narrazioni, racconti che restituiscono senso e significato a vissuti e spanne di vita intrecciate alle storie di altre vite.

L’importanza di una educazione ambientale si connota nell’influenza che la natura imprime su crescita, sviluppo e acquisizione di conoscenze e comportamenti dell’individuo, a partire dall’infanzia. Tale educazione si manifesta negli approcci strategici dell’insegnamento, dell’apprendimento e nelle pratiche educative ambientali di scuole e comunità che lavorano insieme. Educazione Terra Natura vede come opportunità educativa lo studio e sviluppo di nuovi percorsi in grado di potenziare capacità, competenze sociali e affermare nuove prospettive didattiche interdisciplinari, trasformando così l’educazione come parte della esperienza di vita.

c) ETN2018 *Io abito qui. Io abito il mondo*

Nel 2018, la terza edizione ha proposto un ulteriore inciso sul soggetto, in particolare sulla sua collocazione nel mondo e le relazioni con gli altri esseri, a partire dal concetto di “abitare”, articolato secondo diversi punti di riflessione.

Abitare significa stare e situarsi in un “angolo di mondo”, colorandolo di parole, emozioni, relazioni, cultura e culture. In qualsiasi età della vita e con differenti livelli di responsabilità, vuol dire essere parte dell’essere del Pianeta. La ricchezza e fragilità delle connessioni fra azioni umane ed essere del

Pianeta chiede di progettare un'educazione per il futuro che coltivi intelligenza emotiva, sociale e pensiero sistemico. Abitare uno spazio significa anche forgiare dei costumi, dei modi di essere e di vivere, quindi costruire un'identità. Un'identità che nasce dalle interazioni con lo spazio che l'individuo occupa stabilmente (Loiodice, 2019a).

Come immaginare modi ecologici e sostenibili di abitare la Terra? Educazione Terra Natura ha inteso promuovere lo studio e lo sviluppo di nuovi percorsi verso prospettive pedagogiche interdisciplinari e una sensibilità e intelligenza ecologica che sia parte dell'esperienza di vita. Ai nostri giorni c'è urgenza di riscoprire il vero senso dell'abitare il mondo. L'attuale assetto di vita sovente costringe l'uomo a situarsi in contesti spazio-temporali impersonali, alienanti, estranei. La pedagogia può secondare la formazione di una nuova sensibilità, di una nuova capacità "percettiva" e interpretativa del tempo e dello spazio, di modo che entrambi tornino a essere per l'uomo e non a lui indifferenti (Pati, 2019).

d) ETN 2019 Io posso: Educazione per lo sviluppo sostenibile

Il titolo del convegno del 2019, *Io posso: Educazione per lo sviluppo sostenibile* è significativo poiché indica una scelta intenzionale che coinvolge l'educazione come un'azione rivolta a imprimere nella mente, a incidere sull'esperienza, a lasciare un segno. Un'azione che promuove potenzialità: come immaginare e contribuire a realizzare modi ecologici e sostenibili di continuare ad abitare la Terra.

Io posso rimarca l'esigenza e l'urgenza di prese in carico individuali e collettive che non è più possibile delegare alle generazioni successive. Il convegno ha promosso lo studio di percorsi educativi interdisciplinari e una sensibilità e intelligenza ecologica che sia parte dell'esperienza di vita.

Il pianeta è sensibile ai comportamenti degli esseri che lo abitano, offre risorse e ricchezze (diversità biologiche, culturali, linguistiche) e al contempo soffre di grandi fragilità (pregiudizi sulle differenze, predazione e iniqua distribuzione delle risorse, vite di scarto).

Ci si chiede: che cosa posso, che cosa possiamo fare per uno sviluppo sostenibile dell'essere del Pianeta?

«Dobbiamo fare in modo che i nostri gesti contribuiscano alla dolcezza del mondo in cui viviamo» (Thoreau, 1854).

e) ETN2020 Conoscenza Complessità Sostenibilità

Il quinto convegno nel novembre 2020 si è svolto in modalità telematica a causa dell'emergenza pandemica. Nella gravità della situazione questo ha però permesso di aumentare il numero di giorni dedicati ai lavori, arrivando

a sette pomeriggi di confronti con un numero di partecipanti quasi doppio rispetto alle edizioni in presenza.

Il punto di osservazione si è spostato a livello macrosistemico, volto a indagare le dinamiche della complessità.

Occorre comprendere e conservare la vera rete della vita, una rete fatta di interrelazioni visibili e invisibili.

Educazione, Terra, Natura è dedicato all'intreccio dei fili visibili e invisibili che con-tessono le azioni umane con l'essere del Pianeta: un Progetto che connette, che invita a pensare nuovamente il rapporto dell'uomo con la Terra, a prendere consapevolezza dell'impegno e della cura che la vita richiede (Mortari, 2017).

Un destino che non promette un futuro lineare e certo, piuttosto dei futuri possibili, improntati dalla responsabilità di agire con-tatto e con-cura per uno sviluppo sostenibile.

L'ambiente, proponendosi nella sua complessità, si fa conoscere, scoprire, attraversare (e ri-attraversare) e sfida con una molteplicità di problemi che richiedono competenze disciplinari e un approccio interdisciplinare. Offre percorsi, nutre motivazioni intrinseche, di movimento, avventura/rischio, costruzione, scoperta, immaginazione, problem solving ed è occasione di *deep learning*, di *experiential* e *cooperative learning*. Richiama, come individui, gruppi, comunità, nazioni a comportamenti e a scelte di rispetto e sostenibilità. Si offre come contesto di apprendimento sia nella forma di *free choice learning* sia nelle forme di percorsi mirati e approcci individualizzati.

La conoscenza, la complessità, la sostenibilità, nelle diverse accezioni assunte da tali termini, interpellano una pedagogia dell'ambiente in dialogo con i diversi apporti culturali per immaginare e attuare nuovi modi per abitare la Terra.

Sviluppare un pensiero complesso, aperto al confronto e alla condivisione di idee ed esperienze significative e promettenti, riflettere sulla responsabilità morale nei confronti dell'ambiente chiede il ripensamento critico di alcuni aspetti della ricerca pedagogica e invita a considerare la giustizia ambientale in profonda consonanza con lo sviluppo umano e con i principi etici a esso correlati, così da riconoscere l'ambiente quale autorevole interlocutore e alleato nella formazione umana (Malavasi, 2008).

f) ETN2021 Educazione TERRITORI Natura – Percorsi di cittadinanza a partire dalla scuola

Allargando ulteriormente lo sguardo, obiettivo del simposio previsto in dicembre 2021 sarà focalizzarsi sui processi di cittadinanza da attivare a partire dalla scuola.

Novità della edizione 2021 è un cambio nella terna dei costrutti: ETN non più a evocare Educazione, *Terra*, Natura ma Educazione, *Territori*, Natura. Il Territorio è una costruzione culturale, un neo-ecosistema, composto di più luoghi, e in quanto tale può esprimere identità, storia, carattere e strutture di lungo periodo; non è una dimensione inerte e astratta, riducibile alla sua rappresentazione cartografica, è patrimonio e non soltanto risorsa; non è un elemento “definito” e stabile nel tempo, può essere infatti osservato nella sua dimensione storica, o dandone una “fotografia nel presente” (Ietri, 2020). Si presenta come antropologicamente, urbanisticamente, culturalmente, socialmente ed economicamente connotato, articolato in contesti definiti e circoscritti e/o ampliati in dimensione planetaria, contemporaneamente e spesso contraddittoriamente “oscillanti” tra dimensione locale e dimensione globale, tra chiusure localistiche e dispersioni globalistiche (Loiodice, 2019).

Per riconnettersi con il pianeta e coltivare speranza in un futuro che sappia proteggere la civiltà dalla sua stessa frenesia, occorre formare fin dalla prima infanzia i soggetti alla cittadinanza planetaria, a partire dal territorio di vita, sviluppando comportamenti adatti per costruire delle società più giuste, più accoglienti, più solidali e rispettose dell’ambiente.

Il territorio è in relazione con una comunità consapevole del luogo in cui abita e che quindi se ne deve prendere cura (Magnaghi, 2012), educando ogni generazione alla sua rivitalizzazione. A collegare comunità e territorio è la natura del bene comune, che incarna la natura relazionale, olistica dell’essere in comune, che si esprime tanto nell’ambiente, quanto nella comunità che se ne fa responsabile e che deve quindi educarsi e educare.

Si proporrà un cambiamento di prospettiva che arricchisca l’orizzonte di esperienze di educazione ambientale, spostando il vettore verso l’accettazione di un’etica della responsabilità che possa operare una riconversione dell’uomo generando una assunzione di consapevolezza rispetto ai tanti quotidiani comportamenti dei soggetti.

La cultura della territorialità è un paradigma educativo che contrasta la disumanizzazione, attraverso l’apertura al possibile e al progetto che rende umana l’esistenza (Iori, 2019). Si tratta di un’idea di educazione alla cittadinanza che mira a formare cittadini protagonisti in grado di fornire il proprio contributo per abitare *responsabilmente* il territorio, nell’acquisita consapevolezza della stretta interdipendenza che unisce persona e comunità, tra locale e globale (Malavasi, 2018).

Sguardi verso l'orizzonte

Nella contemporaneità, è cambiato il rapporto con il tempo e con lo spazio: il tempo appare sempre più accelerato, si vivono “vite di corsa” (Bauman, 2007) anche quando si è stanziali in un luogo, che comunque impone ritmi veloci, risposte immediate, adempimenti in tempo reale, soluzioni rapide per fronteggiare emergenze che diventano però la “normalità”. Tutto è emergenza (Loiodice 2019b) di routine.

Nella spazialità e temporalità dell'abitare la Terra, la progettazione educativa per lo sviluppo sostenibile riveste oggi un interesse culturale, scientifico e al tempo stesso politico, di immediata rilevanza per la *governance* della vita sociale, per ripensare stili di vita e consumi. La sostenibilità, come premessa, è funzionale a elaborare nuove trame di conoscenza e di cooperazione per la sopravvivenza dell'umanità e del pianeta (Birbes, 2019).

Nonostante l'importanza della sostenibilità come concetto, le traiettorie delle società rimangono profondamente insostenibili (WEF, 2018; WWF, 2016). Mentre negli ultimi due decenni gli studi e le ricerche sulla sostenibilità hanno portato a sostanziali progressi analitici e nuove conoscenze, non sembrano aver catalizzato il cambiamento necessario per affrontare le sfide sempre più complesse di oggi (Wamsler, 2020). La maggioranza delle riflessioni e azioni sulla sostenibilità si sono finora concentrate sul mondo esterno all'individuo, sugli ecosistemi, sulle più ampie strutture socioeconomiche, sulla tecnologia e sulle dinamiche di *governance*. Allo stesso tempo, un secondo aspetto critico è stato trascurato: le dimensioni interiori degli individui, che si sostanziano attraverso il *lifelong learning*. L'educazione deve porsi come uno dei veicoli più potenti per lo sviluppo sostenibile e diventa di conseguenza un obiettivo strategico per il presente e per il futuro. Educare alla sostenibilità significa attivare processi virtuosi di cambiamento complessivo dei comportamenti e degli stili di vita e pensare il tutto come un sistema di relazioni in continua evoluzione e trasformazione.

Educazione sostenibile come *processo permanente*, cioè come

un processo naturale e sociale che si costruisce fin dai primi giorni di vita e si estende per l'intero corso della vita (*lifelong learning*). Si costruisce “in molteplici contesti” di formazione e di esperienza (*lifewide learning*): nelle “istituzioni” intenzionalmente formative, sia formali (le prime Scuole fino all'Università) sia non formali caratterizzate da una strutturazione più flessibile, ma intenzionalmente educative (famiglie, chiese, centri educativi di parchi naturali, fattorie didattiche, servizi formativi e socio-educativi di enti locali, quali biblioteche, musei, pinacoteche, associazioni, ecc.). Le dimensioni cognitive e affettivo-emotiva – interconnesse l'una nell'altra e l'una per l'altra – creano gli ancoraggi su cui co-costruire, a livello individuale e di

comunità, storie e identità con valore di “legame” e “apprendimento profondo” (lifedeep learning). Tali ancoraggi, veri e propri clusters di lingua e linguaggi, abilità-emozioni-significati-valori, creano “matrice”, una matrice che si trasmette dal gruppo all’individuo e di generazione in generazione (Dozza, 2018c, p. 197).

In tale processo, se portato a compimento,

si coglie la volontà di cambiare paradigma (Dozza, Cagol, 2020, p. 69).

Bibliografia

- Angelini A., Pizzuto P. (2007), *Manuale di ecologia, sostenibilità ed educazione ambientale*, FrancoAngeli, Milano.
- Berners-Lee M. (2021), *There Is No Planet B: A Handbook for the Make-or-Break Years*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Birbes C. (2019), “Verso un’abitanza sostenibile”, *Attualità Pedagogiche*, Vol. 1, n. 1.
- Crutzen P. J. (2005), *Benvenuti nell’antropocene*, Mondadori, Milano.
- Descola P. (2021), *Oltre natura e cultura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Dozza L., Ulivieri S., a cura di (2016), *L’educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Dozza L., a cura di (2018a), *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*, Zeroseiup, Bergamo.
- Dozza L., a cura di (2018b), *Io corpo, Io racconto, Io emozione*, Zeroseiup, Bergamo.
- Dozza L. (2018c), “Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra”, *Pedagogia Oggi*, vol. 16 n. 1.
- Dozza L., a cura di (2020a), *Con-tatto Fare Rete per la Vita*, Zeroseiup, Bergamo.
- Dozza L. (2020b), *La vita che scorre: di generazione in generazione*, in G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi, a cura di, *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia. Quale pedagogia per i minori?* Pensa MultiMedia, Lecce.
- Dozza L., Cagol M. (2020), *Un sistema formativo come infrastruttura educativa, culturale e sociale*, in Dozza L., a cura di, *Con-tatto Fare Rete per la Vita*, Zeroseiup, Bergamo.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma.
- Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F., a cura di (2017), *Pedagogia dell’ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Ietri D., Mastropietro E. (2020), *Che cos’è per te...?*, in Dato D., Ladogana M., *Educare alla cittadinanza locale e globale*, Zeroseiup, Bergamo.

- Iori V. (2019), “Il territorio e l’abitare: prendersi cura delle relazioni educative”, *Attualità Pedagogiche*, Vol. 1, n. 1.
- Ladogana M. (2018), *Educare in senso ecologico per (ri)orientare il futuro*, in Dato D., Ladogana M., Taverna L., a cura di, *Formare ecologicamente Riflessioni teoriche e itinerari di esperienza*, Zeroseiup, Bergamo.
- Loidice I. (2019a), *Pensare l’umano, pensare la terra con gli occhi di una pedagogia meridiana*, in Dato D., Cagol M., a cura di, *Scuola, ricerca, natura: per un nuovo modo di abitare la Terra*, Zeroseiup, Bergamo.
- Loidice I. (2019b), *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Loidice I. (2020), *Sostenibilità ambientale e sostenibilità sociale: due facce dello stesso sapere pedagogico*, in Dozza L., a cura di, *Con-tatto Fare Rete per la Vita*, Zeroseiup, Bergamo.
- Magnaghi A., a cura di (2012), *Il territorio bene comune*, Firenze University Press, Firenze.
- Malavasi P. (2008), *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell’ambiente ed ecologia umana*, La Scuola, Brescia.
- Malavasi P. (2018) “Pedagogia dell’ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale”, in *Pedagogia Oggi*, XVI, 1.
- Malavasi P. (2020), *Che cos’è essere vivi? Insegnare per imparare a decidere*, in Dozza L., a cura di, *Con-tatto Fare Rete per la Vita*, Zeroseiup, Bergamo.
- Mancuso S. (2020), *La pianta del mondo*, Laterza, Roma.
- Morace F. (2015), *Crescita felice: Percorsi di futuro civile*, EGEA, Milano.
- Parricchi M., Bocchi B., Lelli C., a cura di (2019), *Abitare la sostenibilità. Riflessioni e percorsi di educazione alla natura*, Zeroseiup, Bergamo.
- Parricchi M., D’Antone A., a cura di (2018), *Pedagogia della natura. Epistemologia, prassi, ricerca*, Zeroseiup, Bergamo.
- Parricchi M. (2020). *Educare per la sostenibilità di un futuro al presente*, in D’Antone A., Parricchi M. (a cura di), *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura*, Zeroseiup, Bergamo.
- Pati L. (2019), *Abitare il mondo tra occasionalità e appartenenze*, in Cagol M. Dato D., a cura di, *Scuola, ricerca, natura: per un nuovo modo di abitare la Terra*, Zeroseiup, Bergamo.
- Pinto Minerva F. (2017), *Prospettive di ecopedagogia. A scuola dalla natura*, in Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F., a cura di, *Pedagogia dell’ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Siegel D. (2012), *Mindsight: The New Science of Personal Transformation*, Bantam Books, NY.
- Spaemann R. (2012), *Cos’è il naturale: Natura, persona, agire morale*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Thoreau H.D. (1849), *Civil Disobedience*, Marietti 1820 Editore, Bologna.

- United Nations Environment Programme (2021), *Becoming #GenerationRestoration: Ecosystem restoration for people, nature, and climate*, Nairobi.
- Wamsler C. (2020), “Education for sustainability: Fostering a more conscious society and transformation towards sustainability”, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 21 (1), pp. 112-130.
- Wamsler C., Brossmann J., Hendersson H., Kristjansdottir R., McDonald C., Scarampi P. (2018), “Mindfulness in sustainability science, practice and teaching”, *Sustainability Science*, Vol. 13 No. 1, pp. 143-162.
- WEF (2018), “The global risks report, Insight Report”, World Economic Forum (WEF), Geneva.
- WWF (2016), *Living planet report 2016: risk and resilience in a new era*, World Wide Found for Nature (WWF), Gland.

Fare rete come progetto umano e responsabilità pedagogica

di *Michele Cagol*

Una Terra desolata

Cent'anni fa T. S. Eliot inizia a scrivere *The Waste Land*. A distanza di un secolo, per ragioni forse diverse – per lo meno senza scavare e scendere troppo in profondità – e in una prospettiva più diffusa e globale, la Terra è sempre, e sempre di più, desolata. Scrive Liliana Dozza:

Il XXI secolo si scopre sfidato da una crisi globale: ambientale, energetica, economica, sociale, sorda ai valori dei diritti umani e della vita. Quella che riguarda la vita nel/del pianeta Terra è una crisi annunciata fin dalla seconda metà del XX secolo; una crisi che non può più essere compensata dalla capacità del Pianeta di riorganizzarsi e rigenerarsi (Dozza, Cagol, 2020, p. 65).

Nella *Prefazione* al volume *Con-tatto. Fare Rete per la Vita: idee e pratiche di Sviluppo Sostenibile*, Dozza rileva il nesso fra crisi ambientale e agire umano e l'incidenza *globale* delle azioni umane sull'essere del Pianeta:

Una pressione dissennata sull'*essere del Pianeta* sta causando in tempi storici brevissimi la progressiva perdita del patrimonio biologico delle specie viventi e la rottura di equilibri creatisi in milioni di anni. Per trovare nuovi equilibri e imparare ad abitare la complessità, occorre ripensare le attività umane fondamentali [...]: la cura e l'educazione, la produzione e l'esercizio della cittadinanza. Come cambiare paradigma? Come trovare la motivazione, la volontà e gli strumenti per modificare e trasformare il modo di pensare, rappresentare, vivere? (Dozza, 2020b, p. 9).

Per provare a modificare e trasformare il modo umano di pensare, rappresentare, vivere è necessario un progetto. E questo progetto umano – anzi, *il* progetto umano – è una declinazione dell'educativo: è la tensione verso la

co-costruzione di una “rete per la vita”, la ricerca di «fare sistema fra università, scuola, mondo della vita e del lavoro» (ivi, p. 11). Fare rete nel tempo della crisi globale è una responsabilità pedagogica: «In questo contesto storico-culturale, le professioni educative sono chiamate a lavorare per co-costruire relazioni di reciprocità intergenerazionale, intersoggettiva, inter-istituzionale, luoghi e condizioni di convivenza» (Dozza, 2018b, pp. 26-27).

È in questo senso, in questa direzione, che si può cercare di contrastare la desolazione. ‘Desolare’ viene dal latino ed è un derivato di *solus*: una solitudine globale addolora il pianeta. Fare rete è un modo per rispondere alla frammentarietà che deriva dall’adozione diffusa di un paradigma individualistico.

Il paradigma individualistico che permea gli schemi e gli abiti mentali, le rappresentazioni sociali, così come il concetto di cura e di educazione rende fragile sia il sociale sia l’individuo: indebolisce il sociale e le organizzazioni del sociale e rende l’individuo un anello debole di questa catena (ivi, p. 26).

È un processo che richiede tempi lunghi, per comprendere innanzitutto i problemi, per provare a risolverli, per co-costruire orizzonti di senso che diano speranza per il futuro (Dozza, 2018a; Dozza, Cagol, 2020, p. 66).

Occorre darsi il tempo, perché il primo obiettivo non è quello di risolvere i problemi ma di comprenderli, allargando lo spazio di pensiero e di azione per sé e per gli altri. Anche perché, se davvero il progetto è quello di “prendersi cura”, l’idea-limite dovrebbe essere quella di farlo in forma donativa, ossia creando le condizioni affinché altri (bambini, adolescenti, adulti, anziani) possano sperimentare in prima persona l’intuizione e la consapevolezza di potercela fare, e abbiano il tempo per trovare la loro strada sentendo di averla scelta e conquistata autonomamente (Dozza, 2018a, p. 204).

Una Terra in emergenza

Affrontare la desolazione del tempo presente – e alimentare così il senso della possibilità (Bruner, 1997, pp. 55-56) per il presente e per il futuro e, in particolare, «per dare speranza di vita alle generazioni future» (Dozza, Cagol, 2020, p. 66) – è una responsabilità pedagogica. Luigina Mortari, nella *Premessa* al volume *Aver cura della vita della mente*, parla del compito difficile dell’educare, del problema pedagogico di come coltivare nell’altro il desiderio di esserci e della necessità che il discorso pedagogico si confronti con le questioni essenziali sollevate dal nostro tempo. E aggiunge: «Quello che si avverte nel nostro presente è un disordine profondo. Si parla di asfissia

spirituale, di desertitudine dell'anima, per sottolineare la mancanza di orizzonti cui attingere per dare senso all'esistenza» (Mortari, 2013, p. 10).

Il disordine profondo denunciato da Mortari, così come la crisi globale di cui parla Dozza, si sono mostrati in tutta la loro ampiezza e urgenza – per quanto non ci fosse davvero bisogno di una tale “doccia fredda” – nel periodo che abbiamo appena passato e che stiamo ancora vivendo di emergenza e post-emergenza. Mi riferisco alla emergenza pandemica di Covid-19 semplicemente perché questa ha un'eco e una declinazione planetaria, ma ritengo che il discorso si applichi a qualsiasi situazione emergenziale.

In contesti emergenziali la ricerca di orizzonti di senso diventa una questione, se possibile, ancora più complessa. Dal punto di vista educativo, il discorso si sdoppia: ci ritroviamo a cercare di costruire i nostri orizzonti di senso, e, allo stesso tempo, – come pedagogisti e come educatori – a cercare di indicare ad altri modalità possibili e percorribili perché possano costruire i loro orizzonti di senso.

Semplificando un po', potremmo dire che le emergenze, le crisi globali (ambientale, energetica, economica, sociale), ci aprono gli occhi su uno stato di cose caratterizzato dalla comunanza e condivisione di un problema. In queste situazioni, non c'è chi si occupa di *problem posing* (magari a partire da una posizione di superiorità) e chi, invece, si scontra (o è costretto a scontrarsi) con il *problem solving*. Ci ritroviamo tutti a cercare di risolvere o a cercare di affrontare un problema comune. Non si vuole affermare qui che le emergenze siano, in un certo senso, democratiche. Il punto è che una progettualità esistenziale e educativa in situazioni di emergenza, nell'affrontare un problema comune, deve avere come obiettivo quello di connettere, intrecciare, tessere relazioni: in pratica, di fare rete, fare sistema, fare comunità; perché solo così ci può essere qualche speranza di avere un futuro comune (o anche semplicemente di avere un futuro).

Fare rete come le piante

Rispetto a *come* fare rete, fare sistema, fare comunità, Liliana Dozza scrive:

Occorre trasformare gli spazi in luoghi con confini flessibili, ricostruire la Comunità cominciando dai paesi, dalle piccole frazioni, dai singoli quartieri; occorrono azioni e iniziative che partano “dal basso” e scelte culturali e politiche interessate a iscrivere le vite delle differenti generazioni nei contesti territoriali di appartenenza sostenendo il valore dei legami relazionali fin dalle prime età della vita: nelle famiglie, nelle scuole, nei contesti di aggregazione e di vita sociale, nella progettazione e riqua-

lificazione urbana [...]. Questo perché la visione di un futuro possibile è la comunità (Dozza, 2020a, p. 1563).

In un ambito apparentemente molto lontano da quello pedagogico, Stefano Mancuso, professore all'Università di Firenze e direttore del Laboratorio internazionale di neurobiologia vegetale, sostiene che il concetto di comunità – e il suo essere potenzialmente il motore del nostro sviluppo – viene riportato al centro del dibattito dalla prospettiva connettiva e reticolare della vita. «[...] la vita è una rete», scrive Mancuso; «Qualsiasi processo relativo alla vita, che coinvolga una cellula, un essere vivente, una società, o un intero pianeta, va visto in termini di rete, e in una rete l'aspetto più importante sono le connessioni» (Mancuso, in Capra, Mancuso, 2019, pp. 46-47). Da neurobiologo vegetale, sostiene anche che le piante sono il modello più straordinario di rete che si possa studiare.

Nelle pagine finali di una conferenza tenuta insieme a Fritjof Capra, Mancuso dà una descrizione illuminante delle capacità di *problem solving* delle piante e delle loro strategie cooperative. E, come si è cercato di mostrare precedentemente, il *problem solving* e la cooperazione sono due elementi inevitabilmente collegati, se si vuole davvero provare ad affrontare e a risolvere un problema. Mancuso ci dice che noi animali non cerchiamo veramente di risolvere i problemi, ma ci limitiamo a evitarli, a scappare, perché abbiamo la possibilità di muoverci. Le piante, invece, risolvono i problemi proprio perché non si possono muovere (o, meglio, non si possono allontanare dal posto in cui sono nate e cresciute). Devono risolvere i problemi lì dove si trovano.

Di fatto, invece di risolvere i problemi, noi animali ci limitiamo in realtà a evitarli, servendoci a tale scopo del movimento. Le piante, al contrario, risolvono i problemi perché non si possono allontanare dal luogo in cui sono nate: se una pianta deve bere, deve riscaldarsi, ha freddo, ha caldo, deve difendersi, comunicare, accoppiarsi ecc., deve farlo lì dov'è. Ed è per questo motivo che le piante sono costruite come una rete: perché devono essere più creative degli animali, per quanto tale aggettivo possa suonare paradossale se riferito a un vegetale. È infatti la struttura a rete, la struttura distribuita, a risultare più creativa; e a permettere alle piante – cosa che sembra straordinaria – di risolvere i problemi (ivi, pp. 62-63).

Per cercare di risolvere un problema da fermi, quindi, è più saggio e produttivo cooperare piuttosto che competere. Ritengo che in una prospettiva pedagogica il modello reticolare e cooperativo delle piante abbia molto da insegnarci: fermarsi, riflettere, usare la creatività, cooperare, risolvere il problema – un problema che magari non si ripresenterà, dal momento che non

l'abbiamo evitato scappando (ognuno per conto proprio) ma l'abbiamo affrontato (in tanti, come comunità).

Le due emergenze

In un passo di Fritjof Capra ritornano le idee di creatività, di ordine, di instabilità (o disordine, come scrive Mortari). Il tutto all'interno di una concezione della vita come rete. Ciò che mi sembra più interessante, però, è che Capra ci offre un altro significato della parola 'emergenza', che ha tratti in comune con il costrutto di resilienza e di omeòstasi. Capra scrive che un sistema può

incontrare un punto di instabilità noto come "punto di biforcazione", nel quale può diramarsi verso uno stato completamente nuovo, facendo emergere nuove strutture e nuove forme d'ordine. Proprio l'emergere spontaneo dell'ordine nei punti critici di instabilità, spesso detto semplicemente "emergenza", è uno dei tratti distintivi della vita. Si è riconosciuto che essa rappresenta l'origine dinamica dello sviluppo e dell'evoluzione: in altre parole la creatività, la generazione di nuove forme, è una proprietà chiave della vita (Capra, in Capra, Mancuso, 2019, p. 22).

Capra parla qui di "emergere spontaneo" e quindi il discorso sul "fare" rete, sistema, comunità, sugli aspetti e sulle strategie e azioni cooperative, le idee di agentività e di co-costruzione, non sembrano a prima vista avere molto valore. Ma quella che descrive Capra, in realtà, è una proprietà del sistema (o della rete). Connettersi in rete, costruire o co-costruire una rete è qualcosa che deve essere, appunto, fatto. È qualcosa di non neutrale, è una scelta; ha una dimensione etica, normativa, intenzionale, politica. Ed è per questo che è così importante l'assunzione di una prospettiva pedagogica-educativa. Fare rete, fare comunità, instaurare relazioni è parte (o dovrebbe essere parte) della progettualità esistenziale e educativa.

Ecosistemi educativi

Un ecosistema educativo dovrebbe condensare in sé quanto detto finora. Qual è però la necessità di parlare di ecosistema, e non semplicemente di sistema? Ritengo che sia solo una precauzione, ma una precauzione rilevante. Un ecosistema è dinamico, non-lineare, organico. In più, e penso sia l'aspetto più importante, è relazionale. Si potrebbe parlare, in realtà, allo stesso modo di rete di relazioni.

Evidentemente, in questo caso, il prefisso “eco-” rimanda alla concezione di Gregory Bateson di ecologia. Nella sua *Ultima conferenza* del 1979, Bateson scriveva: «ho suggerito l’idea che vedere il mondo in termini di cose sia una distorsione suffragata dalla lingua e che la visione corretta del mondo sia in termini delle relazioni dinamiche che governano lo sviluppo» (Bateson, 1997, p. 460) e, poco sopra, precisava: «Non si devono contare le cose che stanno in relazione, bensì le relazioni; non i termini della relazione, ma le relazioni» (ivi, p. 459).

Su questa stessa lunghezza d’onda, ma in un contesto scientifico differente, il fisico Carlo Rovelli, nel suo ultimo libro intitolato *Helgoland*, scrive: «Dobbiamo abbandonare qualcosa che ci sembrava molto, molto naturale: l’idea di un mondo fatto di cose. Dobbiamo riconoscerla come un vecchio pregiudizio, come un carretto che non ci serve più» (Rovelli, 2020, p. 193); e poco oltre:

La migliore descrizione della realtà che abbiamo trovato è in termini di eventi che tessono una rete di interazioni. Gli “enti” non sono che effimeri nodi di questa rete. Le loro proprietà non sono determinate che nel momento di queste interazioni e lo sono solo in relazione ad altro: ogni cosa è solo ciò che si rispecchia in altre (ivi, p. 195).

La fisica e filosofa Karen Barad, femminista ed esponente del nuovo materialismo, propone addirittura di parlare di “intra-azione”, invece che di “interazione” perché quest’ultima nozione presume l’esistenza anteriore di entità indipendenti, i relata. Scrive Barad:

le relazioni non derivano secondariamente da “relata” esistenti indipendenti ma è, bensì, la mutua dipendenza ontologica dei “relata” – la relazione – a rappresentare il primitivo ontologico. [...] i relata esistono solo all’interno dei fenomeni come risultato di specifiche intra-azioni (ossia, non ci sono relata indipendenti ma solo relata-interni-alle-relazioni) (Barad, 2017, pp. 149-150).

Provo a riassumere e a chiarire. Abbiamo la rete, le relazioni e i relata. I relata sono gli enti, le cose e appartengono a un modo di pensare che in qualche modo dovremmo cercare di abbandonare, anche se questo non sembra affatto facile; la rete, se intesa come macro-oggetto, ripropone lo stesso problema e, in più, aggiunge il problema dell’olismo (Cagol, 2020, p. 18). Una prospettiva ecologica radicale – che va dal pensiero buddhista di Nagarjuna all’interpretazione relazionale della meccanica quantistica di Rovelli, passando per Bateson – sostiene, invece, che sono importanti (solo) le relazioni.

Ritengo che la pedagogia, da sempre attenta alle relazioni, e nello specifico alla relazione educativa, debba dialogare con queste prospettive di pensiero e di ricerca. Quando Liliana Dozza scrive che «occorrono azioni e iniziative che partano “dal basso”» (Dozza, 2020a, p. 1563), penso che il fatto di partire dal basso sia un segno dell'importanza della co-costruzione di relazioni più che dell'oggetto rete. Non è la rete, il sistema, la comunità – o, meglio, quella rete, quel sistema, quella comunità – che contano; sono le relazioni che si sono create e che sono state costruite, in una dimensione partecipativa, a essere rilevanti.

Conclusioni. Un elenco provvisorio, un'utopia, un progetto grande

Provando a riassumere molto brevemente e in maniera schematica, senza la pretesa di tracciare un elenco definitivo ed esaustivo, un ecosistema educativo potrebbe o dovrebbe avere queste caratteristiche:

- (i) si articola su più livelli (per fare un esempio, potrebbe o dovrebbe coinvolgere università, scuole, mondo della vita e mondo del lavoro, territorio/ambiente) e, di conseguenza, comprende diverse età della vita;
- (ii) parte dal basso;
- (iii) è relazionale (oltre che dinamico, non-lineare, organico);
- (iv) potrebbe o dovrebbe ispirarsi, almeno in parte, al modello vegetale, al mondo delle piante.

Desidero chiudere questo breve contributo con una bella sintesi di Liliana Dozza, che, consapevole delle difficoltà e della necessità di contrastare con urgenza la desolazione, rivolge il suo sguardo pedagogico verso il futuro.

In sintesi, possiamo dire che nella vita intera abbiamo bisogno del contatto vitale tra generazioni e di comunità sociali che ci contengano e sostengano. A maggior ragione nelle prime età della vita abbiamo bisogno di adulti di differenti generazioni che pensino progetti grandi per i più piccoli e siano consapevoli del fatto che atteggiamenti, posture, abilità, comportamenti mentali passano dagli adulti ai più piccoli. Servono progetti che coinvolgano le differenti istituzioni e soggetti intenzionalmente formativi per discutere e negoziare Progetti grandi per i più piccoli. [...] Siamo consapevoli del fatto che il progetto di un'educazione per tutta la vita, soprattutto se declinato come lifelong, lifewide, lifedeeep learning, è stato fino ad oggi e rimane un'utopia. Ma è un progetto grande per tutti: bambini, donne, uomini e l'essere del Pianeta (Dozza, 2017, p. 337).

Bibliografia

- Barad K. (2017), *Performatività della natura*, ETS, Pisa.
- Bateson G. (1991), *A sacred Unity. Further Steps to an Ecology of Mind*, Harper-Collins, San Francisco (trad. it.: *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1997).
- Bruner J. (1996), *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge, MA (trad. it.: *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 1997).
- Capra F., Mancuso S. (2019), *Discorso sulle erbe. Dalla botanica di Leonardo alle reti vegetali*, Aboca, Sansepolcro (Arezzo).
- Cagol M. (2020), *Una maniera di essere umani. Osservazioni per una pedagogia dell'ecologia*, in Cagol M., Calvano G. e Lelli C., a cura di, *Esperire l'ambiente. Tra natura e contesti di vita*, Zeroseiup, Bergamo.
- Dozza L. (2017), *Per tutta la vita: crescere e fare riserva di esperienze e di storie*, in Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F., a cura di, *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Dozza L. (2018a), "Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra", *Pedagogia Oggi*, 16, 1: 193-212.
- Dozza L. (2018b), *Professioni educative per il sociale: progettualità e setting educativo*, in Cerrocchi L., Dozza L., a cura di, *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano.
- Dozza L. (2020a), *La vita che scorre: di generazione in generazione*, in Cappuccio G., Compagno G., Polenghi S., a cura di, *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Dozza L. (2020b), *Prefazione*, in Dozza L., a cura di, *Con-tatto. Fare Rete per la Vita: idee e pratiche di Sviluppo Sostenibile*, Zeroseiup, Bergamo.
- Dozza L. e Cagol M. (2020), *Un sistema formativo come infrastruttura educativa, culturale e sociale*, in Dozza L., a cura di, *Con-tatto. Fare Rete per la Vita: idee e pratiche di Sviluppo Sostenibile*, Zeroseiup, Bergamo.
- Mortari L. (2013), *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma.
- Rovelli C. (2020), *Helgoland*, Adelphi, Milano.

Voci e prospettive sui percorsi per le competenze trasversali: processi di empowerment e di apprendimento trasformativo

di Gerwald Wallnöfer e Cinzia Zadra

Un uomo ha avuto un'esperienza, ora cerca la storia che le si attaglia – non si può vivere con una esperienza, che rimanga senza storia...

Max Frisch, *Il mio nome sia Gantenbein*

Introduzione

Le opportunità di apprendimento basate su esperienze di lavoro e tirocinio rappresentano per le scuole secondarie di secondo grado una sfida che le impegna nella costruzione di una partnership con il territorio e la comunità. Il nostro contributo si concentra sulle voci delle studentesse e degli studenti coinvolti nelle esperienze dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO). La nuova *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience* (COM, 2020) insieme alla rinnovata e ampliata proposta delle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (COM, 2018) e i *Digital Competence Frameworks 2.0 e 2.1* (Vuorikari, Punie, Carretero Gomez, Van den Brande, 2016; Vuorikari, Carretero, Punie, 2018) hanno rilanciato la dimensione olistica della competenza con particolare enfasi sulle competenze trasversali, quali la collaborazione al lavoro, il pensiero critico e il problem solving creativo e hanno incoraggiato approcci interdisciplinari e creativi nell'insegnamento e nell'apprendimento nonché una cultura scolastica aperta.

Su questa linea, il MIUR già nel 2018, con le linee guida relative ai *Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento* (PCTO) ha ridefinito le esperienze di alternanza scuola-lavoro inserendole in una dimensione più ampia e ha radicato in esse la possibilità di sviluppare la capacità di lavorare e interagire con gli altri e di promuovere la creatività e il pensiero critico, lo

sviluppo di resilienza e la consapevolezza di sé: abilità trasversali indispensabili per vivere in un mondo incerto e vulnerabile, in società complesse, mutevoli e interconnesse. Le linee guida del MIUR introducono l'idea di promozione di un quadro integrato di apprendimento in partenariato tra i sistemi di istruzione e le imprese finalizzato al successo formativo in un'ottica di apprendimento permanente (MIUR, 2018). Le esperienze formative in azienda, pur ridimensionate rispetto alle disposizioni legislative del 2015, rimangono significative e centrali dato che, secondo l'ordinanza ministeriale 205/2019, concorrono alla valutazione e alla definizione del credito scolastico e sono parte costitutiva dell'esame di Stato.

Le esperienze di apprendimento basate sul lavoro sono state introdotte nei licei di lingua tedesca dell'Alto Adige già a partire dal 2010 e si sono sviluppate come esperimento pedagogico attraverso spazi di esperienza, di insegnamento e di apprendimento che conducono alla riflessione e all'indagine sulle potenzialità di nuove forme di innovazione educativa per affrontare le sfide sociali e culturali della modernità. Le esperienze di tirocinio fuori della scuola si sono delineate come momento centrale della formazione e costituiscono un prezioso terreno di osservazione dei cambiamenti che stanno investendo il sistema educativo all'interno di un universo di pratiche situate in contesti sociali e culturali. Le esperienze di apprendimento legate al lavoro sfidano di fatto la tradizionale comprensione dell'apprendimento, scompigliano gli usuali confini tra l'istruzione formale e l'apprendimento informale e si costruiscono su un modello di partenariato e di interazione tra scuole e imprese in raccordo con le iniziative di orientamento (Berzog, 2008; Fedeli, Tino, 2017; Tino, 2018).

Raccontare le esperienze di formazione in azienda

In molti campi della scuola gli ultimi decenni sono stati testimoni di processi di cambiamento e innovazione che hanno messo in luce le potenzialità delle partnership educative offerte dalle comunità territoriali. Queste connessioni hanno aperto nuovi percorsi di sviluppo e di potenziamento dell'apprendimento delle studentesse e degli studenti in direzione di uno sviluppo personale e professionale per una cittadinanza attiva e responsabile. La componente esperienziale dei percorsi, che alternano momenti di formazione e orientamento all'interno della scuola ed esperienze guidate in ambienti di lavoro, rappresenta nel nostro Paese una dimensione culturale nuova sia nel mondo della scuola sia in quello delle imprese (Gentili, 2016).

Un modello di implementazione dei PCTO

I percorsi formativi presso le imprese conferiscono al *learning by doing* nuova grinta e una dimensione inedita, ma è altrettanto vero che modificano il mondo della struttura scolastica e soprattutto il mondo interno delle studentesse e degli studenti e loro stessi non ne sembrano preparati. Questo contributo presenta una messa a fuoco di una ricerca più ampia che è stata condotta negli anni scolastici 2018/2019 e 2019/2020 nei licei di lingua tedesca della provincia di Bolzano. La specificità della ricerca non è soltanto rappresentata dal tema, ma dal fatto che le studentesse e gli studenti vengono messi in primo piano a partire dalle loro esperienze che ottengono visibilità e riconoscimento e rendono evidente la diversità, la pluralità di voci e di sfaccettature di ogni percorso grazie all'utilizzo di metodi di raccolta e di analisi dei dati di tipo narrativo con attenzione alle differenze, alle singolarità e alla polifonia delle testimonianze. In questo modo si possono offrire utili informazioni anche a politiche scolastiche attente e interessate alle esigenze e alle specificità dei diversi apprendenti.

Le riflessioni e le narrazioni raccolte al termine dei percorsi formativi nelle imprese rivelano il loro potenziale euristico all'interno di un processo di narrazione-riflessione con il tutore o il gruppo classe. Le narrazioni rendono possibile la trasformazione degli eventi in esperienze di apprendimento, in vissuti ripensati e riorganizzati.

Con il supporto di un portfolio di accompagnamento ai PCTO gli studenti e le studentesse sono stati/e aiutati a narrare vocazioni e aspirazioni professionali, interessi e talenti, successi e fallimenti, a descrivere competenze raggiunte e riconoscere nell'esperienza di lavoro uno strumento di formazione della persona. Il portfolio dei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento è uno strumento ideato e implementato durante il nostro progetto di ricerca. Il portfolio è fondato sul concetto di apprendimento autodiretto e riflessivo e è strutturato in tre diverse sezioni che accompagnano le studentesse e gli studenti nelle diverse fasi di progettazione, realizzazione e riflessione sull'esperienza di tirocinio lavorativo (Wallnöfer, Zadra, 2019). La prima parte del portfolio documenta la preparazione del percorso formativo al lavoro mettendo a fuoco i processi di decisione e le azioni intraprese. La seconda sezione si dispiega seguendo le relazioni fra azioni e competenze, prevedendo una costante relazione dialettica da parte dello studente e della studentessa con il tutor aziendale. L'ultima parte del portfolio contiene da una valutazione sommativa dell'esperienza dalla prospettiva delle aspirazioni professionali e dell'orientamento allo studio o alla professione. Quest'ultima parte contiene anche una guida per una riflessione pluriprospettica sull'espe-

rienza formativa: dalla dimensione personale (progressi cognitivi personali), a quella sociale (relazioni con insegnanti, colleghi del posto di lavoro, altri tirocinanti, tutor interno ed esterno...) fino alla dimensione collaborativa territoriale (rete di comunicazione e di collaborazione della scuola e dell'impresa nel contesto locale).

Il portfolio di apprendimento ha incoraggiato infine l'emergere di narrazioni e riflessioni orali sulle esperienze all'interno del gruppo classe e sotto la guida del tutor interno. Le narrazioni hanno delineato orizzonti di senso entro cui l'esperienza di ogni studentessa o studente si può situare, facendo emergere una grande quantità di dati, la cui analisi fornisce accesso alla prospettiva dei/delle giovani permettendo di avviare e mantenere processi di autodirezione e autodeterminazione dell'apprendimento in un processo dialettico e organico con il contesto socioculturale (Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991).

Dalla progettazione alla riflessione finale in gruppo (cfr. figura 1) si è cercato di seguire un modello che conducesse a una consapevolezza e a una prospettiva critica.

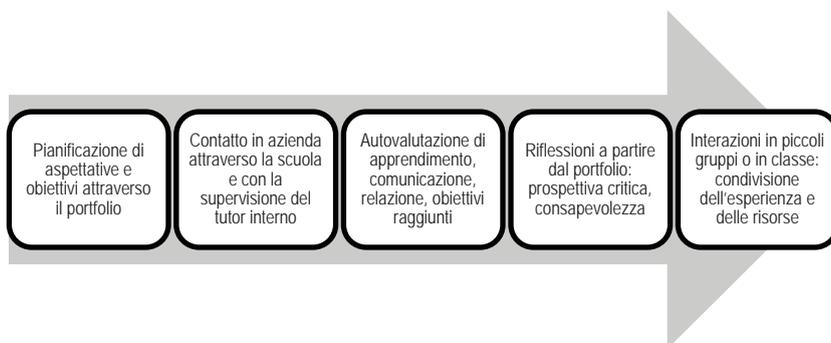


Fig. 1 – Dalla progettazione alla riflessione

Le riflessioni prima nel portfolio e poi nelle pratiche riflessive dialogiche in classe rappresentano uno spazio strutturato e guidato per individuare collegamenti tra conoscenze e apparati teorici con cui ci si confronta generalmente a scuola e le esperienze nella pratica attraverso processi di pensiero autentici, idee personali e creative. Le riflessioni sono strumento di decifrazione delle esperienze, di osservazione delle proprie convinzioni e di trasformazione dei vissuti in ipotesi di azione (Mortari, 2003).

Le numerose narrazioni raccolte tratteggiano le soggettività delle/dei partecipanti, le loro aspirazioni per il futuro, i loro sogni ma anche le loro paure e le loro incertezze a fronte di una società in mutamento dove innovazione e incertezza si incontrano e scontrano continuamente.

L'approccio narrativo e riflessivo

Si è utilizzato un approccio narrativo per le capacità che questo approccio ha di generare nuove intuizioni e offrire possibilità di comprensione profonda dei fenomeni (Smorti, 1994; Demetrio, 1996; Smorti, 2007; Dallari, 2007; Dallari, 2012). Le narrazioni permettono a chi racconta di riorganizzare gli eventi e di illuminarli di nuove prospettive, tenendo insieme ma anche connettendo nello spazio e nel tempo eventi che potevano sembrare solo descrivibili nella loro singolarità. Le riflessioni condotte seguendo la traccia dei portfolio hanno generato appassionanti racconti delle esperienze e dei vissuti. Le narrazioni scaturiscono allo stesso tempo come organizzazione, comprensione profonda, elaborazione e significazione prodotte in un dialogo riflessivo. Van Maanen (1988) sottolinea come le storie in determinati contesti sociali rappresentino delle risorse di grande valore per la comprensione delle culture organizzative e per definirne l'orientamento delle azioni. Utilizzare un approccio narrativo non significa quindi solo raccontare e scrivere storie, si tratta di utilizzare una «thick description» (Geertz, 1973) per scoprire e spiegare i modi in cui le persone percepiscono e capiscono i vissuti. Le storie permettono di vedere la relazione fra i tratti più intimi e personali dei protagonisti e le trasformazioni più impersonali. Luigina Mortari scrive che le narrazioni sono lo strumento di ricerca privilegiato per accedere al punto di vista dei parlanti (2007, p. 179) e il filo conduttore delle storie diventa la riflessività. Rendere la narrazione capace di creare significato, vuol dire «leggerla, farla, analizzarla, capirne il mestiere, sentirne l'utilità, discuterla» (Bruner, 2011/1996, pp. 54-55). Le storie raccolte non sono racconti ordinati e chiari, ma testi frammentati, provvisori, impressionistici, in cui emerge il processo non lineare dell'interpretazione, che nel dialogo si delinea come voce polifonica e molteplice. Le storie raccontate dalle studentesse e dagli studenti se guardate attraverso un approccio narrativo permettono di capire come chi narra è in grado di dare senso a dei momenti di rottura o di crisi e proprio attraverso la narrazione riesce a ridare un ordine alla propria biografia di apprendimento, a dare forma allo scompiglio e alla discontinuità delle esperienze.

Ogni vissuto lascia dietro di sé un disegno spesso involontario, ma significativo e unico, che è visibile solo in un tempo successivo. La narrazione dell'esperienza condivisa con qualcun altro ci dà la possibilità di rivedere più chiaramente questa sorta di disegno nei suoi contorni e nelle sue forme. Non è quindi tanto l'esperienza in sé che conta quanto il raccontarla e ancora di più il raccontarla in conversazione riflessiva. Solo sentendo raccontare la propria esperienza se ne comprende appieno il significato e se ne acquisisce

consapevolezza, perché la propria storia postula la narrazione all'altro come necessaria, si rivela nella relazione con l'altro, nell'altro acquisisce pieno significato (Dallari, 2000).

Dalle interviste narrative nascono delle traiettorie di apprendimento che devono essere messe a fuoco e che possono diventare vere e proprie esperienze di risonanza e di appropriazione trasformativa (*Anverwandlung*) (Rosa, 2016) in cui le studentesse e gli studenti si fanno toccare e cambiare dall'esperienza fatta. La maggioranza delle intervistate e degli intervistati ha la tendenza a considerare ovvie e scontate alcune esperienze di tirocinio che sono in sé vere proprie esperienze di formazione al lavoro. La considerazione dell'esperienza come evento non degno di nota per quello che riguarda lo sviluppo formativo è molto legata al fatto che l'esperienza è svolta in un ambiente esterno alla scuola in contesto non di apprendimento formale.

Le studentesse e gli studenti sollecitati a riflettere e a raccontare esperienze e situazioni sembrano di primo acchito non possedere il linguaggio per descriverle: è come se le conoscenze e competenze emerse in un luogo esterno alla scuola non fossero adatte ad essere raccontate ad essere spiegate o addirittura non esistesse il linguaggio per raccontarle e spiegarle. Per questo la riflessione dialogata permette di recuperare questo punto opaco, questo punto che, con Calvino, possiamo chiamare punto zero del vissuto (Calvino, 1995/2019, p. 89) che si fa *Erlebnis*, esperienza vissuta che è sì soggettiva, ma mai separata dall'alterità. La narrazione diventa riflessione in un rapporto di scambio, di ricerca di senso, in una dimensione intersoggettiva e in una relazione dialogica (Mortari, 2003).

Questa dimensione dialogica e di relazione con gli altri permette e agli studenti di diventare attori di sé stessi e agli/alle insegnanti tutor di essere educatori autentici, perché «il parlare autenticamente, che è lavoro, che è prassi, significa trasformare il mondo» (Freire, 2002, p. 106).

Apprendimento situato e incorporato

L'emergere delle iniziali difficoltà delle studentesse e degli studenti a narrare le esperienze e a esplicitare e trasferire in parole il loro apprendimento nelle esperienze di formazione in azienda riecheggia il lavoro di Polanyi (1967) e il concetto di *tacit knowledge* che fa riferimento a una conoscenza tacita per sottolineare le modalità con cui gli apprendenti incarnano i processi conoscitivi. Secondo Polanyi esistono molte conoscenze a cui noi giungiamo attraverso il corpo, attraverso processi di imitazione o in ogni caso attraverso processi che non sono meramente cognitivi ma si fondano sulla relazione

interpersonale. Gli individui acquisiscono e condividono conoscenze in modo fortemente personale e in ogni atto di conoscenza svolge un ruolo fondamentale il contributo della persona che conosce l'oggetto della conoscenza. Il "sapere personale" (Polanyi, 1958) è quindi una componente vitale della conoscenza e il linguaggio uno strumento di condivisione della conoscenza ma spesso usiamo il sapere per fare cose senza essere in grado di spiegare agli altri le ragioni del nostro procedere.

Esiste, infatti, tutta una serie di presupposti di cui non abbiamo chiara comprensione e sarebbe difficile esprimere. Abbiamo assimilato queste convinzioni attraverso l'apprendimento, l'uso di un determinato linguaggio e l'appartenenza a gruppi sociali specifici. Alcune competenze sono state sviluppate come abilità apprese dal corpo, altre sono state apprese usando il linguaggio, altre ancora provengono dalla nostra esperienza in determinate situazioni. Esistono anche dei vincoli fondamentali nell'uso del linguaggio. Polanyi sostiene che usare una parola con fiducia implica l'accettazione di un significato di quella parola sia per chi parla sia per chi ascolta. C'è quindi un tacito elemento di fiducia per la comprensione della parola. Affermare qualcosa è sia un'affermazione sia un atto tacito. La fiducia è la fonte di tutta la conoscenza e richiede un tacito assenso, idiomi e patrimonio culturale condivisi e l'affiliazione a una comunità che la pensa allo stesso modo.

Per Polanyi, quindi, tutta la conoscenza ha una componente tacita e mette in luce il processo attraverso il quale il tacito coopera con l'esplicito e il personale con il formale (Polanyi, 1958). Il tacito è qualcosa di personale, una capacità o abilità di fare qualcosa o di risolvere un problema che si basa, in parte, sulle proprie esperienze e sul proprio apprendimento, è la conoscenza «che noi abbiamo di qualcosa che noi siamo nell'atto di fare» (Polanyi, 1958, p. 13). Così come gli approcci ecologici e dell'apprendimento situato anche Polanyi non individua una netta demarcazione tra il fare e l'apprendimento ma anzi definisce l'apprendimento come esperienza sociale, come atto sociale che attraversa i soggetti. Apprendere significa partecipare ad una serie di pratiche sociali e la conoscenza non è soltanto situata e tacita ma è anche incorporata. Le studentesse e gli studenti in azienda sono spesso per la prima volta di fronte ad un nucleo di abilità e di expertise che è difficile riportare nei termini linguistici a cui sono abituati a scuola; questo comporta quindi la necessità di trovare strategie e modi per parlare della pratica a scuola.

Le narrazioni riflessive: ri-conquistare ciò che siamo e che abbiamo fatto

Il sapere tacito può emergere attraverso pratiche narrative e riflessive e viene valorizzato negli scambi dialogici (Mortari, 2011). Le narrazioni delle studentesse e degli studenti sono intense e ricche e molto partecipate, rivelano coinvolgimento e piacere nel raccontare e comunicare l'esperienza. Le molteplici esperienze narrate da studentesse e studenti in conclusione alla loro esperienza formativa in azienda hanno fatto emergere incertezze e difficoltà nel guardare in modo sintetico all'esperienza, a delinearne i contorni, concepirne le linee essenziali e riconoscere una traiettoria di sviluppo e un'esperienza di apprendimento. Tuttavia, le storie narrate anche se aneddotiche, diluite nei dettagli, prive di un senso globale e di uno sguardo sintetico se inserite in una situazione di narrazione riflessiva sanno far emergere l'effetto delle esperienze sulla propria biografia di apprendimento e di vita.

Strumenti e metodi riflessivi sono capaci di accompagnare le studentesse e gli studenti a «organizzare l'esperienza e la conoscenza» (Bruner, 2011/1996, p. 135) a descrivere e ri-osservare le esperienze formative dei PCTO. Il tratto specifico non concerne, come nel caso degli istituti tecnici, il confronto puntuale con il rapporto tra teoria e prassi, ma soprattutto la ri-elaborazione di esperienze di apprendimento extrascolastico per includerle in una dimensione più ampia di orientamento e per farsi promotori del proprio percorso di apprendimento e di vita come soggetti in trasformazione e alla scoperta dell'empowerment personale.

Molte voci sembrano dapprima rimarcare solo ciò che *non* hanno imparato, riferendosi soprattutto a saperi e competenze di tipo scolastico e non sono in grado di mettere a fuoco e leggere la loro esperienza in una prospettiva più ampia e olistica riconoscendola come fondamentale per la propria biografia e le future scelte di vita.

Beh, cosa ho imparato... Non saprei dire quali competenze ho raggiunto. Ho imparato che lavorare in una farmacia non mi piace [...]. In pratica anche se avevo creduto che potesse essere un lavoro interessante, mi sono invece resa conto che a volte devi fare solo la commessa: prendere dai cassetti le medicine, digitare il prezzo... Almeno così mi sembra di aver osservato lì dove ero. Non mi sembrano comunque cose che servono al mio futuro e ancora di meno a scuola (Irene22).

Questo passo evidenzia come Irene definisca solo ciò che non ha imparato, o meglio ciò che il linguaggio della scuola le suggerisce sia da considerare 'apprendimento'. Solo nel processo di narrazione e di riflessione insieme

al tutor e alle compagne e ai compagni di classe, Irene riuscirà a dare significato e a comprendere profondamente le relazioni e connessioni fra esperienze e idee. I processi riflessivi devono infatti, per poter permettere la crescita personale, avere uno spazio sociale comunitario, cioè avvenire in interazione con gli altri (Dewey, 1916/1944, p. 99). Il modello di riflessione relazionale dà vita ad un «clima autenticamente educativo perché non scinde mai la categoria dell'apprendimento da quelle dell'interpretazione, dell'elaborazione e della comprensione» (Dallari, 2007, p. 154).

Sia nella scuola sia nella rete di imprese che offrono esperienze di PCTO, spicca la necessità di un'attenzione più considerevole al riconoscimento e quindi alla promozione di competenze trasversali che contribuirebbero a rendere riconoscibili e “dicibili” anche gli apprendimenti basati sul lavoro.

Riconoscere e definire le competenze tacite e incorporate acquisite al di fuori del sistema educativo si annuncia come una delle grandi sfide dei sistemi scolastici: il processo di apertura della scuola richiede un cammino di ristrutturazione non solo nel modo di collocarsi nella vita delle studentesse e degli studenti ma anche un nuovo riconoscimento delle interazioni con l'esterno, con le molteplici dimensioni dell'apprendimento non formale nella consapevolezza del fatto che le visioni del mondo delle studentesse e degli studenti vivono di un continuo riferimento tra il mondo della scuola e il fuori scuola.

Spesso nelle narrazioni delle esperienze di PCTO il lavoro dei professionisti appare più faticoso e difficile rispetto ai profili immaginati.

Non avevo mai pensato che il lavoro [insegnante di scuola dell'infanzia] fosse così faticoso. Alcune volte ho avuto difficoltà a mettermi in relazione ai singoli bambini, soprattutto quando avrei dovuto aiutarli a fare qualcosa, ma non ci sono riuscita. Ci sono state situazioni dove non succede quello che ti aspetteresti e a volte mi sembrava che anche le insegnanti più esperte fossero frustrate e non sapessero cosa fare. Però in generale, se proprio devo dare un'impressione generale, allora la relazione con i bambini mi è piaciuta, ma al momento mi ricordo con qualche brivido soprattutto le singole esperienze... quelle catastrofiche. Ma i bambini mi hanno dato tantissimo e sono sicura di voler fare la maestra anche se sarà dura, più di quello che pensassi... (Maria12).

È solo nel momento della riflessione, nel dialogo riflessivo con il tutor interno e con la classe che gli aneddoti e i dettagli improvvisamente risuonano, mettono in relazione con le esperienze e consentono di esplorarle e comprenderle, di averne una visione globale e di includerle nella propria traiettoria di crescita, permettono il passaggio necessario dall'*experience into learning* (Boud, Keogh, Walker, 1985).

La riflessione con i tutor e con i compagni, e quindi la condivisione delle esperienze, costituisce un momento decisivo per rintracciare significatività e indizi formativi importanti. I tirocini, se riguardati in un dialogo riflessivo parlano una lingua che non è quella dell'indifferenza o dell'inutilità, ma si fanno esperienze decisive e rivelano la rilevanza per il successo formativo e per il proprio orientamento personale.

All'inizio mi sono sentita spaesata, non sapevo che cosa fare, avevo paura che mi sfruttassero a prendere in consegna i pacchetti o a fare fotocopie, ma dopo i primi due giorni mi hanno fatto i complimenti e mi hanno affidato compiti interessanti dove ho anche potuto esprimere le mie capacità. Allora ho capito che devo essere più sicura, far finta magari... di essere sicura. Ma avevo paura che non si accorgessero che potevo essere in gamba. Del resto, mica mi hanno chiesto che voti avevo a scuola! Ora che lo racconto mi rendo... mi sento orgogliosa di come ho fatto, mi piacerebbe fare un'altra esperienza di tirocinio, sono sicura che farei tutto da subito con più grinta (Laura28).

Durante la narrazione alla classe e alla tutor interna, Laura si rende conto che la relazione con sé stessa e con il mondo diventa responsiva, genera una differenza e orienta la sua predisposizione all'insicurezza in un'altra direzione. La narrazione la sorprende e le offre la chiave per riconoscere le sue competenze: l'autoefficacia e la motivazione, la sua capacità di entrare in relazione con gli altri, di partecipare, collaborare e sfidarsi.

Sono quindi le competenze trasversali ad emergere in queste conversazioni riflessive, dischiudendo un'enfasi sugli obiettivi a lungo termine dell'educazione, sviluppando un linguaggio e strategie riflessive per l'apprendimento in contesti allargati. Anche se le competenze trasversali sono incorporate nelle pratiche pedagogiche, è necessario affrontare e sviluppare intenzionalmente i processi di sviluppo di esse.

L'autonomia, la proattività, l'adattabilità, la resilienza, il pensiero critico e la capacità di cooperare e comunicare, l'iniziativa, la gestione costruttiva delle emozioni e la capacità decisionale non sono solo considerate competenze chiave ma sono fondamentali per gestire la costruzione della biografia formativa e professionale degli studenti e delle studentesse. L'apprendimento e lo sviluppo delle competenze trasversali richiede una logica di apprendimento che va oltre la tradizionale cultura scolastica sia nella formazione iniziale degli insegnanti che nella formazione lifelong. Un altro elemento cruciale per lo sviluppo delle competenze trasversali nei percorsi formativi in azienda è rappresentato dagli atteggiamenti e dalle aspettative di tutti gli attori coinvolti nel processo educativo a scuola e nell'extrascuola, in quelli che possiamo chiamare ambienti di apprendimento plurimi (Zadra,

2020). Senza relazioni dialogiche con l'extrascuola e una riflessione dialogica all'interno della scuola non è possibile pensare a una cultura di condivisione per obiettivi, aspettative e valori educativi e individuare nuovi spazi per un modello di apprendimento proattivo e autopropulsivo che richiede risorse di gruppo (Resnick, Asterhan, Clarke, 2015). L'implementazione dei percorsi per le competenze trasversali comporta un approfondimento delle strategie e dei contesti attraverso cui possono essere sviluppate con successo e questo presuppone un maggior coinvolgimento dei vari stakeholder in un processo che deve essere compartecipato e che coinvolge l'apprendimento formale e informale.

Tra la scuola e la vita: spazi di esperienze e competenze trasversali

Dai racconti delle studentesse e degli studenti emerge una panoramica che fa intravedere un'altra prospettiva interessante che può essere letta come apprendimento trasformativo focalizzato sull'empowerment. Man mano che i confini tra orientamento alla professione e allo studio universitario e prassi si fondono, il significato dell'apprendimento diventa più complesso e profondo.

I tirocini dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) forniscono alla scuola un collegamento fruttuoso con la comunità attraverso la creazione di attente partnership: una forza unificata per affrontare molti problemi formativi, sociali e di occupazione. Le relazioni scuola-comunità intensificano la creazione di quelli che vengono definiti dall'OECD ambienti di apprendimento innovativi (OECD, 2017). Il concetto di ambiente di apprendimento innovativo ed esteso amplia il perimetro esterno della scuola comprendendo anche la comunità locale, le reti educative e i molteplici partner.

Con le esperienze formative extrascolastiche, le studentesse e gli studenti hanno la possibilità di diventare più autonomi e autodiretti e possono radicare il loro progetto formativo nella pratica comunitaria. Una pedagogia culturalmente radicata ed emancipatoria e un impegno per il coinvolgimento della comunità possono portare a un cambiamento sociale proattivo; scuola, società e studenti possono costruire ponti di congiunzione e aspirare a diventare una comunità di discenti in trasformazione.

La prospettiva in cui le pratiche di collaborazione e l'apertura della scuola verso il mondo delle imprese vanno inquadrare per una trasformazione educativa è quella del *learning to become* (UNESCO, 2019). Il concetto indica una filosofia dell'educazione e un approccio pedagogico che considera l'apprendimento come un processo di sviluppo continuo che valorizza la diver-

sità e la pluralità dei modi della conoscenza e degli spazi per la progettazione democratica. Imparare a diventare implica capacità di immaginare, comunicare e co-costruire una vita buona e soddisfacente a partire dalla semplice domanda: “Che cosa vogliamo diventare attraverso la conoscenza e l’apprendimento?”

Pratiche democratiche più aperte, diffuse e partecipative facilitano sicuramente il raggiungimento di questo obiettivo oltre che la promozione di un’intelligenza collettiva che facilita la piena espressione delle possibilità degli individui riconoscendo a tutti la stessa legittimità e valore; si tratta di un modello di apprendimento in cui lo scambio di conoscenze sviluppa intensi legami sociali e rende la scuola un vero e proprio luogo di democratizzazione, innovazione e inclusione sociale. La formazione è così processo dinamico e continuo di scambio, ascolto e riconoscimento di individui e gruppi, non è solo partecipazione ma anche “essere parte di”. In questo senso si può parlare di una società della conoscenza che si realizza «situandosi nello spazio vitale che essa via via riesce a costruire nei differenti contesti educativi formali non formali e informali (lifewide) tanto più se può contare su personali radici a livello affettivo emotivo e cognitivo, su gruppi, comunità, reti sociali di riferimento (lifedeep)» (Dozza, 2012, p. 22). La scuola riconoscendo e promuovendo “connessioni orizzontali” (OECD, 2017, p. 26) sarà un luogo di apprendimento collaborativo, che include vari tipi di conoscenza ed è in grado di sviluppare riflessione e partecipazione per formulare soluzioni creative ai problemi che affliggono la società.

Una pedagogia basata sulla cooperazione che considera la comunità territoriale come l’origine e la destinazione dell’apprendimento, ridefinendo il suo legame con l’ambiente circostante e cercandone continuamente un’integrazione creativa e sostanziale significa anche un ripensamento del rapporto con il territorio e la creazione di reti inter-istituzionali che rafforzino «il senso di fiducia e autoefficacia, restituendo la possibilità di una personale progettualità esistenziale» (Dozza, 2018, p. 34) agli individui che ne fanno parte.

Il processo di disgregazione degli spazi educativi offre quindi la possibilità di sviluppare capitale umano, sociale e culturale che può aumentare la consapevolezza dei problemi globali, producendo quella che Agyris definisce “actionable knowledge” (2005), cioè conoscenza che sa tradursi in azione, orientata all’applicazione e non al puro trasferimento fattuale o procedurale.

Bibliografia

- Agyris C. (2005), “Actionable knowledge”, in Tsoukas H., Knudsen C., Eds., *The Oxford handbook of organization theory* (pp. 423-452), Oxford University Press, Oxford.
- Berzog T. (2008), *Beruf fängt in der Schule an. Die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
- Boud D., Keogh R., Walker D. (1985), “Promoting reflection in learning: A model”, in Boud D., Keogh R., Walker D. Eds., *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 18-40), Kogan Page, London.
- Bruner J.S. (2011/1996), *La cultura dell’educazione*, Feltrinelli, Milano.
- Calvino I. (2019/1985), “Dell’opaco”, in Calvino I., *La strada di San Giovanni* (pp. 79-91), Mondadori, Milano.
- COM-Commission of the European Communities (2020), *European Skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. In <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&furtherNews=yes&newsId=9723> [25.01.2021].
- COM-Commission of the European Communities (2018), *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning*, Brussels, In [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CE-LEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CE-LEX:32018H0604(01)&from=EN) [25.01.2021].
- Dallari M. (2000), *I saperi e l’identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Guerini, Milano.
- Dallari M. (2007), “La comprensione narrativa”, in Tarozzi M., a cura di, *Il governo della TV. Etnografie del consumo televisivo in contesti domestici* (pp. 153-160), FrancoAngeli, Milano.
- Dallari M. (2012), *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Erickson, Trento.
- Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.M. (1991), “Motivation and Education: The Self-Determination Perspective”, *Educational Psychologist*, 26, (3-4), 325-346.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina. Milano.
- Dewey J. (1944/1916), *Democracy and Education*, Free Press, New York.
- Dozza L., a cura di (2012), *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Dozza L. (2018) “Professionalità educative per il sociale: progettualità e setting educativo”, in Dozza L., Cerrocchi L., a cura di, *Contesti educativi per il sociale: Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 26-48), FrancoAngeli, Milano.
- Fedeli M., Tino C. (2017), *Alternanza scuola-lavoro. Il Terzo Spazio per un’Alleanza Trasformativa*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Freire P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, EGA. Torino.

- Geertz C. (1973), *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*, Basic Books, Inc. Publishers, New York.
- Gentili C. (2016), “L’alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici”, *Nuova Secondaria*, XXXIII (10), 16-38.
- MIUR (2018), *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento*, Linee guida ai sensi dell’articolo 1, comma 785, Legge 30 dicembre 2018 n. 145.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2011), *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- OECD (2017), *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*, OECD Publishing, Paris.
- Polanyi M. (1958), *Personal knowledge*, University of Chicago Press, Chicago.
- Polanyi M. (1967), *The tacit dimension*, Anchor Book, Garden City, New York.
- Resnick L.B., Asterhan C., Clarke S. (2015), *Socializing Intelligence through Academic Talk and Dialogue*, American Educational Research Association, Washington DC.
- Rosa H. (2016), *Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Suhrkamp Verlag, Berlin.
- Smorti A. (1994), *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze.
- Smorti A. (2007), *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*, Giunti, Firenze.
- Tino C. (2018), “Boundary spanners: uno studio sugli orientamenti dei docenti-tutor dell’Alternanza Scuola-Lavoro” *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 18, 2, 89-102.
- UNESCO (2019), *Future of Education. Learning to become*, in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370801?posInSet=444&queryId=812a8f42-ff53-4977-ab6a-cd13641a499e> [05.07.2021]
- Van Maanen J. (1988), *Tales of the field. On writing ethnography*, University of Chicago Press, Chicago.
- Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomez S., Van den Brande G. (2016), *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*, Publication Office of the European Union, Luxembourg.
- Vuorikari R., Carretero Gomez S., Punie Y. (2018), *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*, Luxembourg Publication Office of the European Union, Luxembourg.
- Wallnöfer G., Zadra C. (2019), “L’autodirezione nell’apprendimento in percorsi di alternanza scuola-lavoro/Self-Directed Learning in School-Work Alternation” *Formazione, lavoro, persona*, IX, 26, 109-119.
- Zadra C. (2020), “Il tutor esterno nei PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento): maestro invisibile alla ricerca di circolarità fra teoria e prassi. The external tutor in PCTO: invisible teacher in search of circularity between theory and practice” *Excellence and innovation in teaching and learning*, 5(1), 29-43.

La nonnità e i rapporti intergenerazionali in un contesto multiculturale

di Doris Kofler, Giada Anglisani, Elisa Cisotto e Giulia Cavrini

Introduzione

La vita dell'uomo è contrassegnata dallo scorrere del tempo in un ciclo vitale, incorporata in una comunità in costante trasformazione. L'affermarsi delle tendenze della *new economy* che idolatra la stagione adulta, età protagonista del mercato del lavoro, è una delle caratteristiche del nuovo millennio che viviamo. Tale stagione consiglia alle precedenti età (infanzia, adolescenza e giovinezza) di anticipare «l'uscita dai propri stadi evolutivi e raggiungere al più presto quelli successivi» per arrivare in fretta alla fase produttiva; al contempo l'adulità richiede la scomparsa della vecchiaia dal «monitor delle stagioni socialmente legittimate» (Frabboni, 2015, p. 93), cucendole addosso una falsa identità difettiva. L'età senile, secondo il senso comune, viene rappresentata spesso con immagini riduttive, definita come l'età del “non più” (Pinto Minerva, 2012). Negli ultimi anni la disciplina pedagogica si è interrogata sul senso delle stagioni della vita, ripensando la senescenza come verde età, nella quale gli individui continuano a coltivare significative relazioni affettive, partecipano alla vita sociale e possono pianificare ancora il proprio futuro. Di questa tematica, l'anzianità (marginalizzata per anni dalle attenzioni pedagogiche), Liliana Dozza si è occupata nel volume “Pianeta Anziani. Concezioni, dimensioni, condizioni esistenziali” (Dozza, 2010).

Come ulteriore focus di specializzazione, la professoressa Dozza ha studiato il tema della ‘nonnità’, nel libro “Lo sguardo dei nonni. Ritratti generazionali” (Dozza, Frabboni, 2012), e i rapporti “Nonni e nipoti: relazioni e scelte educative” focalizzandosi sul contributo educativo e sociale delle nonne e dei nonni (cfr. Dozza, Cavrini, 2013; Dozza, 2013; Dozza, Gall, 2018). L'accogliere il nuovo ruolo di nonna o nonno può avere sull'anziano un duplice impatto, negativo e positivo, a livello psicologico: se, da una par-

te, essere nonni può far sentire più vecchi, aspetto che riguarda in particolar modo i soggetti che lo diventano in giovane età (Bordone, Arpino, 2016), dall'altra, la presenza dei nipoti nella vita dei *senior* può contrastare la cosiddetta “sindrome del nido vuoto” (Zhou et al., 2015; Dozza, Frabboni, 2012), che affligge specialmente le donne (Mitchell, 2016); come suggerito da Chianese (2012, p. 27), l'arrivo di un nipote sembra tracciare «nuovamente il passaggio dal nido vuoto al nido pieno [...] riempiendo [in maniera diversa] quegli spazi lasciati dai figli» alla loro uscita di casa.

Anche il tema dell'abitare nell'anzianità (Kofler, 2010) è più di recente diventato area di ricerca di L. Dozza, che si è occupata di diversi modelli, tra cui anche quello delle strutture abitative intergenerazionali; tali studi sono confluiti nel volume “Contesti educativi per il sociale” a cura di Cerrocchi L., Dozza L. (2018). Il Progetto di Ateneo “Intergenerational elderly care centers as innovative response for promoting individual and social wellbeing and providing cost efficient solutions”, ha invece posto in luce le strutture residenziali per anziani. Il suo operare scientifico in questo ambito è stato sempre lungimirante e sensibile ed ha dato al contributo dell'anzianità nella vita familiare e sociale il giusto valore, anche per fare memoria (Dozza, 2016). Attraverso i suoi scritti, la vecchiaia è stata ripensata ed affrontata come un nuovo periodo di vita proficuo e benefico, vissuto con l'affetto dei propri cari, e non come grigia anticamera della stazione finale da affrontarsi in solitudine.

L'obiettivo esplicito del nostro contributo è quello di presentare i primi risultati della ricerca “GrandHappy” (Cavrini et al., 2019) e di individuare le tematiche che ruotano attorno alla qualità della vita in età anziana, considerando soprattutto la prospettiva di essere nonna o nonno. L'obiettivo implicito di questo contributo è quello di evidenziare come la visione pedagogica di L. Dozza sia attenta ad una “Education life long e life wide” tesa ad essere in ogni momento sia intergenerazionale ed interculturale, ma anche sostenibile e sempre in relazione con gli altri.

Il fenomeno della nonnità vista con la lente d'ingrandimento della ricerca quantitativa

L'Italia è uno dei paesi europei con la più grande quota di persone di 65 anni e oltre; ciò porta a riflettere sulla vulnerabilità di tutti coloro che si trovano ad affrontare la senilità e, al contempo, induce a considerare il contributo che, grazie all'allungamento dell'aspettativa di vita, i nonni possono fornire nell'assistenza e nella cura dei loro nipoti.

Una popolazione che invecchia ha bisogno di assistenza, soprattutto oltre i 70 anni, quando c'è una discrepanza tra il tempo di cura fornito e il tempo

di cura ricevuto dagli anziani (Albertini, Kohli e Vogel, 2007). Per quanto riguarda i determinanti della salute e del benessere dei nonni, la letteratura è ampia ma non univoca. In generale, le relazioni tra nonni e nipoti possono influenzare negativamente il benessere soggettivo dei primi quando tali relazioni dipendono soprattutto da circostanze negative (ad esempio, genitori che non possono prendersi cura dei loro figli a causa di morte o problemi di salute), o quando i genitori che lavorano non possono accedere ai servizi di assistenza all'infanzia. Invece, quando la genitorialità è associata a forti legami familiari e a scambi intergenerazionali ricorrenti (Silverstein, Giarrusso e Bengtson, 1998) si osserva un effetto positivo sul benessere soggettivo. Inoltre, il genere ha un ruolo importante: è noto che, rispetto ai nonni, le nonne sono più coinvolte nella cura dei nipoti e sembrano essere più soddisfatte di ciò (Thomas, 1989; Tomassini, Glaser, 2012; Naldini 2014). Tuttavia, altri fattori socioeconomici risultano associati alla 'nonnità', come ad esempio il livello di istruzione, lo status occupazionale ed economico.

Attualmente, in Italia, ci sono circa 12 milioni di nonni; uno su tre si prende cura dei propri nipoti ogni giorno, fornendo assistenza e aiuto nel welfare familiare, nonché sostegno economico ed emotivo ai propri figli e nipoti (Hank et al., 2018; Zamberletti, Cavrini e Tomassini, 2018). Diversi studi evidenziano i benefici del supporto dei nonni in termini di assistenza all'infanzia, di incentivo alla partecipazione femminile al mercato del lavoro (Arpino et al., 2013; Aassve et al., 2012) e di miglioramento della salute e delle capacità cognitive dei nonni stessi (Arpino, Bordone, 2014; Di Gessa et al., 2016). Il ruolo chiave svolto dai nonni è particolarmente rilevante in un paese come l'Italia, dove i recenti cambiamenti familiari, con più madri coinvolte nel mercato del lavoro crescenti tassi di divorzio, si accompagnano a una diversa distribuzione dell'assistenza pubblica sul territorio, con servizi per l'infanzia scarsi o costosi (Aassve, Arpino e Goisis, 2012; Arpino, Pronzato e Tavares, 2013).

Lo studio GrandHappy, "Nonni Felici? Uno studio in Alto Adige sulla percezione della felicità nei nonni", coordinato da Giulia Cavrini e finanziato dalla Libera Università di Bolzano nell'anno 2015¹, volge lo sguardo ai rapporti intergenerazionali tra nonni e nipoti in Alto Adige. La provincia di Bolzano presenta alcune peculiarità socioculturali e demografiche che la rendono particolarmente interessante se confrontata con le altre aree geografiche dell'Italia. Gli abitanti della provincia possono essere distinti in tre gruppi linguistici: di madrelingua italiana, tedesca e ladina. Questo peculiare territorio si profila così, ad un primo sguardo, come un «insieme di microcosmi

¹ Iniziato con uno studio pilota che ha consentito di predisporre il questionario da somministrare al campione di intervistati, il progetto è in attesa di chiudere la raccolta dei questionari, bloccata dalla Pandemia.

che danno vita ad un insieme complesso» (Frabboni, 2002); denso di (pluri) tradizioni, che vive oggi in un equilibrio armonico, mantenendo intatti valori e identità delle “isole” linguistiche che ne fanno parte. Secondo i dati del censimento del 2011, la percentuale più alta della popolazione (69,4 %) è di madrelingua tedesca; mentre il 26,1% parla italiano e il 4,5 % è ladino.

L’obiettivo dello studio è quello di approfondire il fenomeno ‘nonnità’ a livello provinciale e di descriverlo in relazione alle vite dei nonni tedeschi, italiani e ladini: le modalità di cura e assistenza dei nipoti sono legate a variabili locali/culturali o queste sono costanti generalizzate del ruolo di nonno e nonna? Il progetto intende inoltre rilevare e confrontare dati e informazioni sulla natura e le dinamiche dei rapporti intergenerazionali, con particolare riferimento ai seguenti punti: *status* economico, demografico e socio-culturale dei nonni, tempo e modalità di cura dei nipoti, funzione educativa dei nonni, attività svolte insieme nonni-nipoti, partecipazione alla vita familiare e sociale, percezione e autovalutazione del proprio stato di salute e di qualità della vita, emozioni legate al proprio ruolo di nonno/a.

La complessità di queste domande di ricerca si può meglio affrontare con un metodo misto, che combina dati sia quantitativi che qualitativi, poiché un’unica metodologia può risultare insufficiente nel fornire risposte esaurienti (Creswell, Piano Clark, 2011).

Per raggiungere gli obiettivi prefissati, per prima cosa è stato intervistato un campione casuale di nonne e nonni che hanno nipotine e nipotini di età compresa tra i 3 e i 6 anni, che frequentano le scuole degli otto distretti amministrativi della provincia. Un gruppo di intervistatori professionisti ha condotto le interviste faccia a faccia con questionari anonimi.

Le 128 domande del questionario, tutte a risposta chiusa, sono state raggruppate nelle seguenti sette sezioni: informazioni generali e struttura familiare, condizioni di lavoro, attività sociali e del tempo libero, atteggiamenti verso la famiglia, salute e benessere, figli, nipoti (tutti), nipoti (0-5 anni). Inoltre, il questionario ci permette di ottenere una serie di indicazioni generali sui i principali aspetti dell’attività di cura dei nipoti da parte dei nonni intervistati, come la quantità e la qualità del tempo trascorso insieme e la sussistente relazione emotiva.

Il campione analizzato fino ad ora è composto da 229 intervistati, di cui il 73,8% sono nonne. L’età media è di circa 66 anni per i nonni e 63 per le nonne. Quasi la metà degli intervistati (49%) è di madrelingua tedesca, mentre il 28% e il 23% sono, rispettivamente, italiani e ladini. Il numero medio di figli è pari a 2 per gli italiani e a circa 2,5 per tedeschi e ladini. Il numero medio di nipoti è di 3 (3,3 per i tedeschi, 2,8 per gli italiani e 3,5 per i ladini), mentre il numero totale di nipoti varia da 1 a 11, con leggere differenze legate al gruppo linguistico di appartenenza. L’età media di tutti i nipoti è di circa

5 anni, mentre l'età media dei sottogruppi di nipoti da 0 a 5 anni, per i quali la cura delle attività è più impegnativa e faticosa, è di circa 3 anni. Per quanto riguarda le attività di cura, i risultati preliminari sono mostrati nella tabella 1. Oltre il 60% dei nonni e delle nonne (70% per i gruppi di ladini) si prendono cura di più nipotini contemporaneamente, indipendentemente dal fatto che siano fratelli o cugini. La percentuale più alta degli intervistati ha contatti ricorrenti con i propri nipoti, con differenze per gruppo linguistico in base al motivo per cui se ne prendono cura. Inoltre, più del 90% dei nonni (circa il 94% dei tedeschi, il 95% degli italiani e il 91% dei ladini) si prende cura dei nipoti senza la presenza dei genitori.

La tabella 1 riporta anche le principali misure di benessere incluse nel questionario. Più del 90% dei tedeschi e dei ladini dichiara di essere in buona salute (salute buona o molto buona), mentre la percentuale è leggermente inferiore per gli italiani (79%). Pochi intervistati riportano cattive condizioni di salute, mentre circa un rispondente su quattro riferisce di aver limitato le proprie attività quotidiane a causa di problemi di salute negli ultimi sei mesi.

Tab. 1 – Attività di cura e benessere dei nonni che vivono in Alto Adige per gruppo linguistico

Caratteristiche dei nonni	Di lingua tedesca		Di lingua italiana		Di lingua ladina	
	N	%	N	%	N	%
Numerosità	113	49,3	63	27,5	53	23,2
Prendersi cura di almeno un nipote negli ultimi 12 mesi	106	93,8	60	95,2	48	90,6
Prendersi cura di più di un nipote contemporaneamente	67	63,2	41	68,3	33	70,2
Si prende cura dei suoi nipoti:						
mentre i loro genitori lavorano	64	60,4	46	76,7	28	58,3
durante impegni occasionali dei genitori	70	66,0	23	38,3	24	50,0
quando i genitori escono nel loro tempo libero	50	47,2	21	35,0	30	62,5
durante il periodo delle vacanze	13	12,3	15	25,0	8	16,7
quando sono malati	28	26,4	25	41,7	7	14,6
in caso di emergenza	39	36,8	33	55,0	16	33,3
Come va la sua salute in generale?						
molto bene	34	30,6	17	27,4	22	43,1
bene	66	59,5	32	51,6	26	51,0
né bene né male	7	6,3	11	17,7	3	5,9
male	4	3,6	1	1,6	0	0,0
molto male	0	0,0	1	1,6	0	0,0
In generale, considerando tutto, quanto è felice (0-10)?						
valore medio (sd)	9,3	(1,7)	9,1	(1,5)	9,2	(1,5)
Quanto è soddisfatto dalla sua vita (0-10)?						
valore medio (sd)	9,4	(1,8)	9,4	(1,2)	9,4	(1,7)
Qualità della vita (CASP 12-48)						
valore medio (sd)	41,2	(3,7)	37,6	(4,0)	38,3	(5,1)

La qualità della vita è valutata attraverso l'indicatore CASP12, una misura che copre quattro domini: Controllo, Autonomia, Realizzazione personale e Piacere. Queste dimensioni, combinate, restituiscono un indice di qualità della vita che varia tra 12 e 48, in cui valori più alti indicano una qualità della vita migliore. In media, il sottogruppo tedesco mostra valori più alti di qualità della vita (41,2) rispetto ai ladini (38,3) e agli italiani (37,6). Per quanto riguarda le altre due misure di benessere soggettivo valutate dall'indagine, la soddisfazione per la propria vita e il livello di felicità, i dati non mostrano grandi differenze tra gruppi linguistici e indicano livelli generali di benessere elevati (spesso superiori a nove su dieci).

Nel complesso, i risultati mostrano che la maggior parte dei nonni intervistati in Alto Adige sono in buona salute e riportano alti livelli di benessere soggettivo in termini di qualità della vita, soddisfazione della vita e felicità. La percentuale più alta degli intervistati si occupa regolarmente dei propri nipoti, confermando l'importante ruolo svolto dai nonni in termini di responsabilità, cura e aiuto quotidiano. Inoltre, per la maggior parte dei rispondenti (67%) essere o diventare nonni non alimenta un senso di anzianità, e per l'83% del collettivo è importante o fondamentale avere dei nipoti. Il fatto che per il 33% del gruppo lo *status* di nonno faccia sentire più vecchi è compensato dall'importanza attribuita all'essere (o diventare) nonni riportata dalla maggior parte degli intervistati (85%).

Emozioni e soddisfazione dei nonni in relazione al rapporto con i propri nipoti: aspetti da esplorare attraverso la lente d'ingrandimento della ricerca qualitativa

Negli ultimi decenni numerose politiche sociali nazionali e internazionali hanno sottolineato l'importanza dell'invecchiamento attivo e della solidarietà intergenerazionale, contro il decadimento cognitivo e l'isolamento della persona anziana. Parallelamente alla riflessione pedagogica, si sviluppa quella psicologica in ambito gerontologico: in alcuni studi sulla terza età si afferma l'attenzione alla psicomotricità come elemento fondamentale per il mantenimento della buona salute dell'anziano (Madera et al., 2011).

Nel percorso soggettivo verso l'età senile, la persona anziana che dà voce alla propria generatività (in opposizione alla stagnazione del sé) prendendosi cura dei figli dei propri figli, può rimpiazzare il bisogno di produttività dell'*homo oeconomicus*, sentendosi ancora viva e ritrovando la propria "utilità" sociale in un confronto nuovo e stimolante – in una rivisitazione della già vissuta maternità o paternità, ma stavolta senza le responsabilità del ruolo

genitoriale (Anglisani, 2019). Da un punto di vista pedagogico, il nonno e la nonna che accudiscono i nuovi pargoli, svolgono una funzione primaria educativa e sociale (Caruso e Mantegna, 2009), ‘riscoprono’ un tesoro dentro di sé e ne fanno dono agli altri; essi fanno dono delle proprie capacità e delle proprie risorse non solo alla famiglia, bensì all’intera società (Ripamonti, 2005). Lungo il cammino dell’individuo negli anni, l’accudimento dei nipoti rientra a tutti gli effetti tra i fattori che stabiliscono «il valore sociale degli anziani, proprio attraverso la loro capacità di intrecciare legami intergenerazionali e di esplicitare un impegno attivo verso coloro che appartengono a fasi evolutive (specialmente la prima infanzia) in cui è particolarmente denso il bisogno di cura» (Amadini, 2014, p. 226).

La parte più qualitativa della ricerca vuole approfondire come prendono forma le emozioni, la soddisfazione e la percezione dello stato di salute dei nonni in relazione al rapporto con i propri nipoti, come esse sono strutturate e percepite dai nonni, perseguendo i seguenti obiettivi generali:

1. conoscere l’immagine della terza età, nella quale generalmente i nonni si collocano;
2. apprezzare l’importanza delle relazioni intergenerazionali nonni-nipoti;
3. riconoscere la funzione educativa dei nonni.

A tal fine, sono stati condotti sei ‘focus groups’ (con 24 nonne e 6 nonni), due per ogni gruppo linguistico, nei quali i partecipanti hanno riportato liberamente e anonimamente le loro opinioni ed esperienze sul tema.

I nonni partecipanti ai focus groups hanno messo in luce aspetti positivi e negativi legati al tema dell’accudimento dei nipoti, esprimendo la loro l’opinione spontanea e raccontando le proprie esperienze. In particolar modo emergono informazioni profonde: racconti di momenti e attività condivise con i nipoti, informazioni su frequenza e intensità dell’accudimento, commenti sulle dinamiche familiari e sulle sensazioni personali riguardo al proprio futuro e al proprio stato di salute fisica e mentale.

I dati emersi dai focus groups vengono presentati in forma narrativa, riportando parti di conversazione, poste a rinforzo delle unità di significato (qui di seguito a titolo esemplificativo sono riportati alcuni estratti). Le riunioni di gruppo hanno fatto emergere vari aspetti (attesi e inattesi), che possono essere ricondotti entro le seguenti macroaree di analisi, meglio dette categorie dominanti e centrali: ‘setting’² della cura; emozioni legate alla ‘nonnità’; attività svolte insieme da nonni e nipoti (Anglisani, 2019).

² Tale concetto nasce in seno alla teoria psicanalitica ed entra a far parte della pedagogia; entro questo secondo ambito, il suo significato viene illustrato da Dozza (2009) che scrive: «in senso

- Esempi sul setting della cura:
«Beh, anche per noi con la mamma anziana e la nipote appena nata è stato proprio un accavallarsi di scambi di cura».
«Mio marito ha fatto il mammo anche per i nostri figli; io potevo contare sulla mamma – quando era più giovane – per il pranzo, mentre lui poi tornava a casa dal lavoro abbastanza presto e preparava la cena. Quindi, oltre ad essere adesso un nonno, diciamo, premuroso e presente, era prima un genitore presente».
- Esempi sull'emozione di essere nonna/o:
«per me i nipoti sono impegno che però fa ringiovanire».
«Noi viviamo per loro! Vuol dire che prima io avevo degli hobby, che adesso non riesco a coltivare, in quanto non c'è più il tempo. È vero che ho delle ore libere, però la priorità è questa qua; sono i bambini per me».
- Esempi sull'attività svolte insieme da nonni e nipoti:
«Anch'io lo cambio, faccio da mangiare, racconto un po' di storielle, leggiamo insieme i libretti, le porto in giro... E poi giriamo anche per casa; e loro indicano le fotografie che sono esposte a casa; e io gli dico chi è quella persona nella foto, magari mia mamma, la mamma della nonna, la zia, i cuginetti, il papà o la mamma da piccoli, e a partire dalle fotografie, le racconto qualcosa della famiglia».
«Con i telefonini si dà loro un *out-out*. Si usano un tanto e basta, solo un pezzetto... non troppo... si usano solo un pochino. Si sì un pochino sì, perché sono di compagnia».

Dal quadro che risulta emergono, oltre ad alcune caratteristiche comuni, anche delle differenze tra i rispondenti dei gruppi linguistici considerati; ma ovviamente nel quadro dell'accudimento giocano un ruolo importante anche il carattere e la personalità dei nonni e delle nonne. A titolo esemplificativo, si è notato che i nonni ladini tengono molto a trascorrere del tempo in famiglia (estesa a diverse generazioni), specialmente in occasione di feste ed eventi legati alla tradizione.

In accordo con Stasova e Krisikova (2014), l'importanza dei nonni nella vita dei piccoli si ritrova in numerosi aspetti: i nonni possono essere per i bambini una fonte utile e naturale di apprendimento nelle conoscenze di ba-

molto generale, si può definire il *setting* [inteso come assetto organizzativo] una struttura organizzata degli spazi, dei tempi delle regole-relazioni [...] intercorrenti tra fornitori e fruitori di una funzione convenuta come socialmente utile» o di una relazione comunicativa-affettiva, di un rapporto educativo. Tutto ciò può rappresentare l'espressione di molti altri fattori importanti, quali «universali culturali, di un sistema di concezioni e di ipotesi, di una cultura organizzativa, che possono essere più o meno consapevoli» (*Ibidem*).

se, una fonte di ispirazione e di istruzione nell'area delle relazioni, nelle interazioni sociali, nelle capacità comunicative, nella percezione sociale, nella percezione degli altri e nello sviluppo dell'empatia. Sostegno emotivo, armonizzazione e stabilità nelle relazioni sono altri importanti elementi che gli anziani offrono in dono non solo alle generazioni di bambini, ma anche alle generazioni di genitori.

Conclusioni

«Affinché la vecchiaia non sia una comica parodia della nostra esistenza precedente non v'è che una soluzione e cioè continuare a perseguire dei fini che diano un senso alla nostra vita: dedizione ad altre persone, ad una collettività, a una qualche causa, al lavoro sociale, o politico, o intellettuale, o creativo» (De Beauvoir, 2002). Con questo pensiero si evidenzia ancora una volta la stretta connessione tra anzianità, benessere e percezione della soggettiva felicità quando si perseguono dei fini, qualunque essi siano.

Bibliografia

- Aassve A., Arpino B., Goisis A. (2012), "Grandparenting and mothers' labour force participation: A comparative analysis using the generations and gender survey", *Demographic Research*, 27: 53-84.
- Aassve A., Meroni E., Pronzato C. (2012), "Grandparenting and childbearing in the extended family", *European Journal of Population*, 28, 4: 499-518.
- Albertini M., Kohli M., Vogel C. (2007), "Intergenerational transfers of time and money in European families: Common patterns - Different regimes?", *Journal of European Social Policy*, 17, 4: 319-334.
- Amadini M. (2014), *La funzione educativa dei nonni*, in Pati L., a cura di, *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia.
- Anglisani G. (2019), *L'avventura di essere nonni: rapporti intergenerazionali tra nonni e nipoti in Alto Adige* [tesi di dottorato]. Bressanone: Libera Università di Bolzano.
- Arpino B., Pronzato C., Tavares L.P. (2012), "Mothers' Labour Market Participation: Do Grandparents Make it Easier?", *European Journal of Population*, 30: 369-390.
- Arpino B., Bordone V. (2014), "Does grandparenting pay off? The effect of child care on grandparents' cognitive functioning", *Journal of Marriage and Family*, 76, 2: 337-51.

- Baldacci M., Frabboni F., Pinto Minerva F., a cura di (2012), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*, FrancoAngeli, Milano.
- Caruso I., Mantegna M.C. (2009), *Lo spazio dei legami. Curare le relazioni familiari nei servizi: un modello di ricerca-intervento: Curare le relazioni familiari nei servizi: un modello di ricerca-intervento*, FrancoAngeli, Milano.
- Cavrini G., Dozza L. (2013), *The social role of Grandparents: Values, Attitudes, Purposes and Behaviors*, in Boufoy-Bastick B., ed., *The International Handbook of Cultures of Educational Policy, Volume one: International Issues of Policy-outcome Relationships – Achievement with Family and Community involvement*, Analytrics, Strasbourg.
- Cisotto E., Kofler D., La Valle M.H., Cavrini G. (2019), *La qualità della vita dei nonni in Alto Adige*, in Alaimo L.S., Arcagni A., Di Bella E., Maggino F., Trappani M., a cura di, *AQUAV 2019: VI Convegno nazionale dell'Associazione italiana per gli studi sulla qualità della vita: benessere collettivo e scelte individuali*. Fiesole (FI), 12-14 dicembre 2019: libro dei contenuti brevi, Genova University Press, Genova.
- Creswell J., Plano Clark V. (2011), *Designing and conducting mixed methods research*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- De Beauvoir S. (2002), *La terza età*, Einaudi, Torino.
- Del Boca D., Piazzalunga D. and Pronzato C. (2017), “The role of grandparenting in early childcare and child outcomes”, *Review of Economics of the Household*, 16, 2: 477-512.
- Diener E., Sapyta J.J. and Suh E. (1998), “Subjective Well-Being Is Essential to Well-Being”, *Psychological Inquiry*, 9, 1: 33-7.
- Di Gessa G., Glaser K. and Tinker A. (2016), “The impact of caring for grandchildren on the health of grandparents in Europe: A lifecourse approach”, *Social Science & Medicine*, 152: 166-75.
- Dozza L. (2010), *Anziani, famiglie e politiche sociali*, in Dozza L., Frabboni F., a cura di, *Pianeta Anziani. Concezioni, dimensioni, condizioni esistenziali*, FrancoAngeli, Milano.
- Dozza L. (2010), *Il carattere invecchiato, una risorsa d'identità*, in Dozza L., Frabboni F., a cura di, *Pianeta Anziani. Concezioni, dimensioni, condizioni esistenziali*, FrancoAngeli, Milano.
- Dozza L., Cavrini G. (2012), *Nonni e nipoti: relazioni e scelte educative.*, in Dozza L., Frabboni F., a cura di, *Lo sguardo dei nonni. Ritratti generazionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Dozza L. (2013), *Relazioni educative tra nonni e nipoti: un contributo di ricerca*, in Farneti A., Smorti M., Tschiesner R., a cura di, *La famiglia in Alto Adige. Indagini e studi interdisciplinari*, Carocci, Firenze.
- Dozza L. (2016), *Tra mare e cielo. Relazioni educative tra nonni e nipoti per fare memoria*, in *La Famiglia, Rivista di problemi familiari. Annuario 2016*, Edizioni Studium, Brescia.

- Dozza L., Gall M. (2018), *Il valore della nonnità oggi*, in *La Famiglia, Rivista di problemi familiari Annuario 2017*, Edizioni Studium, Brescia.
- Dozza L. (2018), *Strutture abitative intergenerazionali per anziani*, in Cerrocchi L. e Dozza L., a cura di, *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano.
- Frabboni F. (2002), *La parola saporita*, FrancoAngeli, Milano.
- Frabboni F. (2015), *Sapori di pedagogia e di didattica. Verso la Longlife Education*, FrancoAngeli, Milano.
- Glaser K., Di Gessa G., Tinker A., Montserrat E. (2014), *Grandparenting in Europe. The health and wellbeing of grandparents caring for grandchildren: The role of cumulative advantage/disadvantage*, Grandparents plus, London.
- Hank K., Cavrini G., Di Gessa G., Tomassini C. (2018), “What do we know about grandparents? Insights from current quantitative data and identification of future data needs”, *European Journal of Ageing*, 15, 3: 225-235. Jivraj S., Nazroo J., Vanhoutte B., Chandola T. (2014), “Aging and Subjective Well-Being in Later Life”, *The Journals of Gerontology: Series B*, 69, 6: 930-41.
- Kofler D. (2012), *Il contributo educativo di nonni reali e sostanziali*, in Dozza L., Frabboni F., a cura di, *Lo sguardo dei nonni Ritratti generazionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Madera M.R., Bellotti G.G., Cristini C. (2011), *Psicomotricità: l'intervento integrato con la persona anziana*, Insubria University Press, Varese.
- Naldini M. (2014), “Politiche e pratiche: I confini di genere della cura”, *Rassegna Italiana di Sociologia*, 55, 3: 439-463.
- Ripamonti E. (2005), *Anziani e cittadinanza attiva: Imparare per sè, impegnarsi con gli altri*, Unicopli, Milano.
- Silverstein M., Giarrusso R. and Bengtson V.L. (1998), *Intergenerational solidarity and the grand-parent role*, in Szinovacz M., ed., *Handbook on grandparenthood*, Greenwood Press, Westport, CT.
- Stasova, L., Krisikova, E. (2014). “Relationships between children and their grandparents and importance of older generations in lives of today's families”, *SHS Web of Conferences*, 10.
- Thomas J.L. (1989), “Gender and Perceptions of Grandparenthood”, *International Journal of Aging and Human Development*, 29, 4: 269-82.
- Tomassini C., Glaser K. (2012), “Unmarried grandparents providing child care in Italy and England: a life-course approach”, presented at the Session 14, ‘Ageing and intergenerational relationships’. European Population Conference.
- Zamberletti J., Cavrini G., Tomassini C. (2018), “Grandparents providing childcare in Italy”, *European Journal of Ageing*, 15, 3: 265-275.

La “relational agency” e gli effetti della “comunità” sul benessere degli anziani residenti in una cooperativa di abitazione

di *Federica Viganò*

Introduzione

Questo articolo nasce dal progetto di Ateneo “Intergenerational elderly care centers as innovative response for promoting individual and social well-being and providing cost efficient solutions” che poneva al centro dell’analisi l’importanza di strutture abitative e contestuali che promuovessero la dimensione di benessere degli anziani nell’ottica delle dinamiche intergenerazionali (Dozza 2018). Questo progetto è stata l’occasione per lavorare fianco a fianco con Liliana Dozza, confrontandomi con una logica di interdisciplinarietà e di mutuaione di idee e di metodi. Ricordo questa “raccolta dati sul campo” come una esperienza di integrazione di punti di vista e approcci, quello della pedagogia e quello dell’economia, interdisciplinarietà che ho molto valorizzato in successive ricerche.

Il disegno complessivo della ricerca era molto articolato e prevedeva l’analisi di due casi di studio, uno condotto in Italia presso una RSA basata a Padova, nella quale convivevano anziani con vario grado di autosufficienza e bambini di una scuola sita all’interno del perimetro della RSA (oltre a diversi altri stakeholder che a titolo di assistenza, gestione o per semplice frequentazione della RSA venivano a contatto con gli anziani residenti) e uno in Germania, costituito da una grande cooperativa di abitazione basata a Monaco di Baviera, che ha offerto una particolare declinazione del tema delle relazioni intergenerazionali e del benessere percepito dagli anziani, intersecandolo con quello della comunità.

Il tema è stato analizzato attraverso un approccio qualitativo, con focus groups e interviste, a copertura delle diverse tipologie di stakeholder presenti nei due contesti.

In questo articolo viene proposto quanto emerso dal caso di studio tedesco, che ha permesso di interpretare le dinamiche intergenerazionali tra i residenti della cooperativa di abitazione di Monaco alla luce della *relational agency theory*. Il caso di studio ha fatto emergere temi connessi allo sviluppo di comunità, quali l'attitudine al mutuo aiuto sviluppato da parte di residenti appartenenti a diversi gruppi di età e di tipologia familiare (famiglie con bambini, famiglie senza figli, giovani coppie, anziani di due diverse fasce di età), in un contesto urbano multiculturale e multi-etnico, e alla percezione di benessere in particolare da parte della categoria degli anziani, che risultano fortemente integrati come soggetti attivi nella cooperativa.

La “relational agency” e lo sviluppo di comunità

La teoria della agenzia relazionale ha radici nella concezione della Cultural Historical Activity Theory (CHAT) di Vygotsky. L'interesse di Vygotsky (1978) era di descrivere i rapporti individuo-contesto sociale, mediati dagli strumenti della cultura. La *relational agency* in particolare sposta in focus dall'agire personale (*personal agency*), come spinta individuale a plasmare il proprio ambiente di vita attraverso l'azione, ad una dimensione collettiva, espandendo l'agire personale per agire “insieme agli altri e sugli altri” (Edwards, 2005; Edwards e D'Arcy, 2004).

L'agire relazionale si riferisce a: (a) la capacità del soggetto di riconoscere che altre persone possono essere una risorsa, (b) interpretare ciò che conta per gli altri, (c) allineare i propri pensieri e azioni con quelli degli altri (Edwards, 2005). Non si tratta semplicemente di collaborazione su un oggetto comune, ma anche di capacità di riconoscere come le risorse disponibili possono contribuire all'azione di una persona attraverso il supporto di altri (Edwards e D'Arcy, 2004).

Alla luce di questo assunto teorico sono state considerate alcune delle dinamiche di comunità emerse all'interno della cooperativa, ossia, si è voluto osservare come l'agire relazionale ha svolto la funzione di struttura di mediazione per comprendere alcuni effetti quali l'attitudine alla partecipazione alla vita di comunità e al volontariato.

Per quanto riguarda lo sviluppo delle comunità, denominato CBIs – *Community Building Initiatives* (Duran, Stagner, 1997), adottiamo il concetto di community capacity, ossia “la potenzialità che l'interazione tra persone, organizzazioni, capitale sociale presente in una data comunità può produrre per risolvere i problemi collettivi e migliorare o mantenere il benessere della comunità” (Chaskin, 1999).

La letteratura sul volontariato, che qui richiamiamo brevemente, è molto ampia e spazia in diverse direzioni (dalla considerazione delle motivazioni a livello individuale o micro, all'intervento di fattori organizzativi che leggono il volontariato in una prospettiva meso, fino alla considerazione del livello macro, in cui si esplica una relazione tra il volontariato e i valori sociali, le politiche e le caratteristiche del capitale sociale di un dato contesto). In questo caso, abbiamo inteso il volontariato come una forma di "concessione del proprio tempo libero per sviluppare attività che vanno a beneficio di altri" (Wilson, 2000), considerando pertanto una prospettiva che oscilla dal livello micro dell'intenzione individuale al livello meso dell'organizzazione (Haski-Leventahl, Bar-Gal, 2008). In termini concreti, la cooperativa di abitazione ha permesso di osservare come si muovono gli individui appartenenti ad una dimensione di neighborhood (Foster-Fishman et al., 2007; Lund, Juujärvi, 2018), e come essi vengono coordinati attraverso una struttura interna (un'associazione che si occupa dell'organizzazione di molte attività di natura sociale), contribuendo a rafforzare il tessuto sociale interno, che risulta molto coeso e fondato su valori condivisi e sulla fiducia (Putnam, 2000; Mathie and Cunningham, 2003).

Il contesto dello studio: la cooperativa Wohnungsgenossenschaft München West eG.

Il contesto analizzato è la cooperativa Wohnungsgenossenschaft München West eG., una cooperativa fondata nel 1911 con 4.700 membri, più di 3.300 abitazioni e circa 10.000 abitanti (dati aggiornati al 31.12.2018). La cooperativa è tra le più grandi nella città di Monaco, contesto metropolitano in cui il mercato immobiliare ha costi elevatissimi, ai limiti dell'*affordability* per una gran parte della cittadinanza. La cooperativa di cooperazione ricade nella tipologia -molto diffusa in Germania e poco in Italia, cosiddetta "a proprietà indivisa", ossia con un sistema di *renters* (affittuari) e non di *owners* (proprietari) dei singoli appartamenti. I residenti della cooperativa pertanto godono di un diritto di abitazione per la vita (un affitto a vita) protetto dalle logiche inflattive e speculative che caratterizzano il mercato immobiliare privato. La proprietà degli appartamenti rimane pertanto alla cooperativa stessa, che li gestisce e li manutiene garantendo condizioni di qualità della vita molto elevate.

Gli affitti delle case della cooperativa, che possiede lotti molto estesi nella zona ovest della città, sono infatti un terzo più bassi rispetto ai costi di mercato.

Il comitato di gestione della cooperativa, nel quale risiedono i figli o i parenti dei soci fondatori, si occupa della gestione economico-finanziaria di una comunità molto estesa, nella quale oltre alle residenze, esistono spazi e servizi, tra i quali vanno menzionati un servizio di consulenza, di diverse strutture “kita” per i figli dei residenti, spazi comuni per attività della comunità che vanno dalla pratica sportiva (yoga, ginnastica, corsi) a momenti di socializzazione (spazi per le feste di compleanno, spazi per gli anziani, uno spazio mensa). Negli edifici appartenenti alla cooperativa sono presenti biciclette ad uso gratuito che possono essere utilizzate dai residenti secondo il modello di *bike sharing*.

Entrare nella cooperativa oggi non è facile e il sistema che i fondatori e gli attuali eredi hanno trovato per superare quello che potrebbe apparire come un meccanismo di esclusione sociale, è stato quello di garantire l’accesso sulla base di un “diritto familiare”, ossia nella forma di una successione familiare da padri/madri ai/a figli/e.

All’interno della cooperativa vigono alcune regole di convivenza che vengono accettate e condivise dai residenti. Tuttavia, la gestione di una struttura così complessa, che comprende un altissimo numero di abitazioni e di residenti in un contesto multietnico e multiculturale non è stata lasciata alla spontaneità delle relazioni, ma viene gestita e supportata da un’associazione denominata *Generationengerechtes Wohnen*, internamente finanziata dalla cooperativa, con l’intento di favorire la convivenza tra le generazioni che coabitano nella comunità allargata, creando occasioni di incontro e favorendo in particolare la permanenza degli anziani nel proprio contesto abitativo.

L’attenzione per la categoria degli anziani è l’elemento che guida la nostra analisi, volta a considerare la prospettiva degli anziani in relazione ad un contesto intergenerazionale e alle dinamiche dell’agire relazionale che concorrono allo sviluppo di un’attitudine al volontariato da parte di tutte le tipologie di residenti.

Metodologia

L’approccio adottato è di tipo qualitativo, mediante lo svolgimento di 15 Focus Group che hanno coinvolto in totale 87 persone di cui 39 appartenenti al gruppo d’interesse principale (anziani 65+, e anziani over 75); 12 persone di età diverse accomunate dall’essere figli/e di membri della cooperativa di lunga durata; 14 persone non anziane con figli arrivate ad abitare in cooperativa di recente; 15 bambini che abitano nella cooperativa; 2 adolescenti e 5 persone dello staff, di cui quattro facenti parte dell’associazione *Generatio-*

nengerechtes Wohnen e 1 assistente sociale attivo all'interno della cooperativa.

Il campione di soggetti sopramenzionato è stato costruito in modo da rappresentare tutte le tipologie di residenti della cooperativa. La durata media dei Focus Group svolti è stata di 50-60 minuti per gruppo, seguendo una traccia semistrutturata.

Gli esiti dei focus group sono stati trascritti ottenendo un testo complessivo di 117 pagine (A4, Calibri 11). Il testo è stato analizzato con un programma di analisi testuale Qda Miner. La fase di *coding* ha permesso di individuare segmenti (frasi, paragrafi) di testo riconducibili alle dimensioni analitiche che guidano l'interpretazione dei risultati. Infine, si è proceduto all'estrazione degli spezzoni individuati per ogni dimensione e alla quantificazione degli spezzoni in totale e separatamente per ogni dimensione per poi rileggere le estrazioni e cogliere gli aspetti più importanti emersi per ogni dimensione secondo l'approccio della *thematic analysis* (Braun e Clarke 2006).

Analisi dei risultati

Le dimensioni analitiche esplorate attraverso i focus group sono le seguenti:

1. relazione con il contesto urbano: percezione di sicurezza e soddisfazione di esigenze primarie (assistenza, aiuto, solitudine);
2. interazioni relazionali: percezione della dimensione relazionale, ossia del piacere di fare esperienza dell'altro e con l'altro, versus chiusura individualistica;
3. affettività: percezione della dimensione affettiva, ossia del piacere di sperimentazione-scambio di emozioni, sentimenti, empatia versus chiusura emotivo-affettiva;
4. crescita: percezione di efficacia, ossia del piacere di apprendere ancora e dell'espressione di sé versus la chiusura al nuovo e all'espansione delle personali potenzialità residue o inesprese;
5. intergenerazionalità: percezione del valore della continuità e reciprocità intergenerazionale versus percezione di emarginazione e residualità;
6. utilità: percezione del valore del proprio contributo e impegno per una convivenza e uno sviluppo solidale e sostenibile versus percezione di inutilità e di "peso" economico e sociale;
7. sentirsi a casa: percezione del senso di "essere a casa propria" e di avere riferimenti e legami con il luogo di vita versus percezione di estraneità e separatezza;

8. integrità: percezione di integrità personale versus percezione di perdita del senso del sé;
9. integrazione sociale: percezione di integrazione sociale versus perdita del significato della relazione con l'altro e del proprio valore sociale.

Rispetto alle dimensioni tematiche sopraelencate, in senso assoluto, ossia senza distinguere la categoria di interlocutore, le tematiche più rilevanti testimoniate nei focus group risultano essere al primo posto la dimensione dell'intergenerazionalità, intesa dagli interlocutori sia come vicinanza fisica con i propri figli/nipoti/genitori che vivono negli appartamenti della cooperativa, sia come vantaggi/svantaggi della coabitazione tra età diverse o semplicemente come inconciliabilità di interessi e tempi nelle diverse fasi di vita o tra le diverse generazioni.

Al secondo posto troviamo gli argomenti che riguardano la dimensione della "integrazione sociale", ossia la percezione di una propria integrazione sociale rispetto alla perdita del significato della relazione con l'altro e del proprio valore sociale. Al terzo posto la "sicurezza", al quarto posto si collocano argomenti che riguardano il rapporto degli abitanti con il proprio contesto cittadino (il quartiere/i mezzi pubblici a disposizione etc.). A seguire la dimensione delle "interazioni relazionali", la "crescita", il senso di "utilità". In tutti i casi, gli interlocutori segnalano declinazioni sia positive che negative della dimensione tematica.

Considerando ora la categoria degli anziani (assommando i risultati degli over 65 e dei 75+), i risultati sono riportati in Tab. 1.

Tab. 1 – ranking delle dimensioni tematiche rilevate nella categoria anziani (over 65 e 75+)

<i>Dimensione tematica</i>
Intergenerazionalità
Interazioni relazionali
Relazione col contesto urbano
Sicurezza
Utilità
Crescita
Essere a casa
Affetti
Integrità personale

Riportiamo di seguito come si rappresentano le prime quattro dimensioni tematiche nelle parole dei partecipanti ai focus group, che sono risultate le più rilevante anche nello *score* numerico.

L'intergenerazionalità emerge come la dimensione prevalente per gli abitanti della cooperativa a Monaco anche in ragione del regolamento all'accesso alla cooperativa, che prevede la trasmissione familiare del diritto di abitazione, per cui spesso figli e genitori si trovano ad abitare nello stesso edificio o contesto.

Nel descrivere la convivenza nel quartiere emerge come i nuclei familiari che abitano negli appartamenti della cooperativa risultano la tipologia che più apprezza tale convivenza, soprattutto per la vicinanza che si instaura tra chi ha figli o nipoti, che possono frequentare i nonni.

“Uomo: E anche mia figlia abita nella strada parallela con i nipoti, che passano da me e mi chiedono: “Come stai nonna? Cosa stai facendo?”. E questo lo trovo semplicemente geniale”. CODE: Intergenerazionalità

“Donna: Mia figlia ci ha abitato, cioè ci vive ancora, in effetti è stato per lei che ci sono entrata. Così ce l'ho vicina, abita nell'”Astatte”, io nel “Kurier”, ecco, devo dire che è super.” CODE: Intergenerazionalità

“Uomo: Sì, sì, in fondo è come una gigantesca casa in condivisione”. CODE: Intergenerazionalità

Al di fuori dell'ambito familiare le occasioni di frequentarsi tra generazioni diverse risultano invece più sporadiche, nonostante l'impegno dell'associazione *Generationengerechtes Wohnen* (vivere nell'equità generazionale), molto attiva nel favorire l'interazione tra generazioni mettendo a disposizione spazi e creando occasioni d'incontro nel quartiere. Esistono infatti voci entusiaste e altre più realistiche sull'ideale dell'intergenerazionalità, sposato dalla filosofia della cooperativa.

“Uomo: Una volta all'anno la cooperativa organizza un'escursione a cui partecipano anche famiglie e bambini. E nell'ambito del vicinato a darsi da fare sono soprattutto i pensionati che hanno tempo anche nei giorni lavorativi. Il più delle volte anche l'offerta si rivolge ai pensionati, chi lavora non può. L'idea di “vecchio” e “giovane” insieme rappresenta un po' un ideale. Beh, quando i bambini giocano in cortile ci si ferma un po' con loro, ma a partire dai cinquant'anni, e i giovani in effetti sono impegnati con i propri figli e con la propria professione.” CODE: Intergenerazionalità.

“Donna: Cioè, per quanto riguarda il fattore intergenerazionale, non è che si verifichi molto spesso. Ci sono passeggiate per famiglie, che vengono organizzate e dove chi

ha voglia può partecipare, ma il tutto su base volontaria e a volte è difficile mettere d'accordo le diverse generazioni. Andiamo a passeggiare, ci dedichiamo agli aspetti culturali e li apprezziamo e li troviamo così belli. Può partecipare chiunque, ma ci devono essere volontà e interesse.” CODE: Intergenerazionalità

L'intergenerazionalità deriva spesso dalla convivenza intorno allo stesso cortile, in cui le persone si conoscono e si salutano. Tuttavia, la convivenza in una delle zone della città a più alta densità abitativa non sembra essere completamente priva di difficoltà, e, nonostante ci sia chi apprezza la loquacità dei bambini, diversi interlocutori riportano lamentele da parte degli anziani, per lo schiamazzo e il disturbo arrecato dai bambini.

“È sicuramente un'idea, anche se gli anziani si trovano anche bene tra di loro: “Oh, i bambini fanno tanto chiasso in cortile!” Ma io rispondo sempre: “Sì, ma nella tomba ci sarà un lungo, lungo silenzio!” Donna: Sì, a volte fanno davvero molto rumore, quando strillano” CODE: Intergenerazionalità

“Donna: ... a un certo punto durante l'estate qualcuno ha organizzato una festa di compleanno per bambini in cortile...dalle 4 di mattina alle dieci di sera... e quando la mia vicina ha detto qualcosa, uno degli ospiti della festa ha urlato verso il balcone “Ma vai a dormire nonnina!” CODE: Intergenerazionalità

Il secondo argomento emerso durante i Focus Group con gli anziani riguarda la dimensione dell'interazione relazionale, spesso interpretata nella forma del “ricevere aiuto quando serve”, ma anche nel senso vero e proprio di espandere e intrattenere rapporti con gli altri. Anche in questo caso emerge il ruolo dell'associazione *Generationengerechtes Wohnen* che coadiuva soprattutto attraverso la gestione degli spazi per le attività sociali sparsi nel quartiere e appartenenti alla cooperativa.

“Donna: Abbiamo dei punti d'incontro del vicinato in diversi quartieri cittadini. In via Tulbeck, non lontano da qui, nella Bluminau, un po' più lontano e poi nel Fürstner Ried, e a Eichenau. In questi punti di incontro i volontari possono cucinare. Donna: Sì, hanno una buona cucina. Donna: In realtà succede che ci mangino anche dei bambini che tornano da scuola ed anche delle famiglie.” CODE: Integrazione

“Moderatrice: Avete detto che al venerdì ci sono degli incontri per mangiare insieme delle zuppe? Uomo: Sì, sempre al venerdì, sì. Donna: Convenienti, molto convenienti. Donna: 3 euro! Donna: Succede da noi, nel nostro caseggiato, c'è la sede degli incontri di vicinato, c'è una piccola cucina e allora la signora Lindacher e le sue dame ogni venerdì preparano una zuppa diversa o un minestrone. Chi vuole può venire e chi ha fame e con il contributo di 3 euro si coprono tutti i costi. Conosco molta gente che dice che aspetta con gioia quel momento, soprattutto anziani e per-

sone che vivono sole. Non devono preoccuparsi di niente e possono mangiare una zuppa e stare in compagnia”. CODE: Integrazione

Al terzo posto nella gerarchia dei temi emersi con maggiore frequenza tra gli interlocutori anziani si trova l'importanza del contesto urbano. Gli interlocutori anziani apprezzano in particolare la centralità del quartiere, la sua buona raggiungibilità con i mezzi pubblici, la vita stessa nel quartiere e la vicinanza al verde.

“Donna: Ma soprattutto siamo centrali, anche questo bisogna dirlo! Davvero! Soprattutto per persone anziane, abbiamo il metrò, il metrò extraurbano, c'è davvero tutto, abbiamo possibilità per fare acquisti. Allora questo io direi è un lusso davvero grande.” CODE: Relazione con il contesto urbano

“Avendo dei collegamenti fantastici qui non c'è nessun bisogno di avere la macchina, non si dipende da nessuno. Da poco qui dietro c'è anche un Lidl, allora ci si incontra qualcuno ogni tanto delle persone che si conoscono dal fare la spesa. Se si rimane a casa i contatti sono pochi.” CODE: Relazione con il contesto urbano

Al quarto posto dei temi emersi troviamo un aspetto particolare e specifico della dimensione “sicurezza” che raccoglie la percezione di sicurezza e di soddisfazione di alcune esigenze: la qualità del cibo, dell'assistenza, dell'igiene e delle cure fisiche. Uno dei temi che sembrano rientrare nella definizione di esigenza primaria espressa dagli interlocutori anziani è il “trovare aiuto in momenti di bisogno”, che si tratti di un rubinetto che perde, di una lampada che si è fulminata o di un periodo di difficoltà passeggera a causa di una operazione o il bisogno di aiuto in casa. La cooperativa prevede un servizio di assistenza interno (piccoli lavori elettrici o idraulici) che si occupa della manutenzione ordinaria e che può essere richiesto gratuitamente.

“E anche nella cooperativa va bene, perché se un rubinetto perde o si rompe una maniglia basta che io telefoni e viene qualcuno e l'aggiusta. Non ho bisogno di chiamare qualcuno da fuori e fissare un appuntamento. Tutto ciò, ecco, non ha prezzo.” CODE: Sicurezza

“E se c'è qualche problema nell'appartamento, telefoniamo, come è già stato detto, viene subito qualcuno che se ne occupa. Le persone a cui dobbiamo rivolgerci sono estremamente amichevoli, molto gentili, molto disponibili.” CODE: Sicurezza

“E un'altra cosa che trovo fantastica: due anni fa sono stata molto malata e sono stata operata due volte e subito la signora (collaboratrice dell'associazione *Generationen-gerechtes Wohnen*) ha telefonato: “Possiamo aiutarvi o fare qualcosa?” ecco, questo

è stato super, proprio l'abitare e il prendersi cura l'uno dell'altro in modo equo e intergenerazionale. È bellissimo.” CODE: Sicurezza

La maggioranza dei commenti rientra nel sotto-codice “aiuto quando serve”, e riguarda la rete informale del vicinato che per molti anziani è fondamentale per i piccoli bisogni di tutti i giorni, che si tratti del ritiro di un pacco che arriva durante un'assenza, dei fiori da innaffiare durante le vacanze o anche solo del fatto di sapere che qualcuno noterebbe una propria assenza.

“In cosa consiste questa vita da vicinato? Ci si conosce, ci si saluta. Si scambia due chiacchiere e, se per esempio ci fosse qualcosa, per esempio che qualcuno fosse ammalato, ci si aiuta a vicenda. In parte abbiamo addirittura le chiavi gli uni degli altri – in un caso da 50 anni... quelle di mio vicino – perché questo dà la sensazione di essere informati se qualcosa dovesse succedere.” CODE: sicurezza

Il volontariato attivo nella comunità

Uno degli aspetti più rilevanti emerso come tratto caratteristico di diversi membri della comunità appartenenti ai diversi gruppi di età, è stata l'attivazione delle persone nello svolgere attività a favore della comunità che si configurano come volontariato o attività di mutuo aiuto.

L'attività di volontariato viene percepita come qualcosa che porta un contributo alla comunità e che contribuisce al welfare dei residenti (Penner 2000): gli anziani sono felici di ricevere aiuto e compagnia, ma sono anche attivi nel proporsi come soggetti integrati nella comunità svolgendo un proprio ruolo.

“Ma quando oggi arrivano i giovani (ad abitare, n.d.a.)... per esempio non accettano pacchetti, perché dicono che non sono mica un ufficio postale. All'opposto di me: io ho quasi sempre il pacchetto di qualcuno in casa. In particolare, di quelli del quarto piano perché fin lassù il postino non ci vuole andare.”

“All'inizio non mi sono sentita così a mio agio... con tre figli si è sempre occupati, si va a passeggio... ma la comunità dei vicini era molto buona anche perché in totale avevamo 22 bambini in casa. Poi tutto è diventato più facile con i bambini più grandi che hanno lasciato casa ho iniziato a lavorare e ad occuparmi del “Nachbarschaftstreff”, la saletta riservata al vicinato, che mi hanno dato in gestione e da quel momento ho conosciuto così tante persone che certo, conoscevo di vista anche prima, ma adesso ci conosciamo per nome, adesso è tutt'un'altra cosa. Ogni tanto mi sento come in un piccolo paese. E i miei nipoti mi prendono in giro ogni volta che incontro

nuovamente qualcuno che conosco. Gli incontri per i vicini si tengono circa tre volte al mese: una volta solo con caffè e torte e due volte o con della musica, con la festa della primavera, la festa dell'autunno, un qualche film, la testimonianza di qualche viaggio... E io direi che mi sento a mio agio qui e mi sento attiva e occupata.”

Le relazioni tra i residenti, le risorse di spazi messi a disposizione dalla cooperativa, le diverse abilità presenti nel contesto della comunità sono gli aspetti che spingono i residenti verso il volontariato. Queste sono caratteristiche che descrivono la *relational agency*, ed anzi ne rappresentano un'espressione applicata. Le attività di volontariato prendono anche una coloritura “sociale” sia nel senso dell'aiuto agli altri che nel senso di un impegno dichiarato per una convivenza solidale e sostenibile, sentita un po' da tutte le categorie, dagli anziani alle famiglie ai single.

“E appena ho traslocato ho sentito parlare dell'associazione, “Associazione vivere nel rispetto dell'equità generazionale” e mi sono guardata quali erano i loro obiettivi e mi sono iscritta subito perché pensavo: “È una cosa fantastica! E sono ancora in forma, perciò posso forse occuparmi un po' degli altri e invecchierò, sembra proprio così, e vorrei che allora qualcuno si occupasse anche di me. Per me era molto importante e non ho capito che non tutti gli inquilini sono anche membri dell'associazione. Credo che ci siano ancora molti degli inquilini residenti lì da più tempo per i quali non è affatto chiaro di cosa si tratta. Spero che possiamo “contagiarli” tutti nel corso del tempo.”

“E adesso anche io ho iniziato a partecipare attivamente alla cooperativa, sono diventato membro dell'associazione *Generationsgerechtes Wohnen*. E trovo che questa sia il di più della nostra cooperativa, perché non si tratta solo di avere un appartamento che costa poco ma c'è un qualcosa in più. E trovo che l'impegno porterà i suoi frutti, anche io un giorno forse non sarò più in grado... e mi servirà aiuto magari anche oltre la solidarietà del vicinato più stretto che comunque c'è. Ed è semplicemente anche divertente e un modo sensato di occupare il tempo libero.”

“Oggi giorno il vicinato non è più come un tempo ma qui funziona così che si avvisa la cooperativa che si sarebbe interessati ad aiutare o a ricevere un aiuto a seconda delle possibilità e dei bisogni. Si può dire ho tempo, potrei dare una mano a qualcuno...”.

Conclusioni

In questo breve articolo si è voluto porre l'attenzione su alcune dimensioni analitiche chiave emerse nel corso dei focus group. L'interesse dell'analisi era concentrato sulla verifica di come la *relational agency*, de-

finita come un vivere e lavorare con le persone e un allineamento reciproco ai valori comuni (Edwards 2005; Edward e D'Arcy 2004), sia alla base dello sviluppo di comunità e dell'attitudine alla partecipazione e al volontariato.

La *agency* dei residenti della cooperativa si sviluppa a partire dal contesto di vicinato ed è sicuramente coadiuvata in maniera importante dalle attività dell'associazione, che diviene un vero e proprio strumento di governo della complessità delle tipologie di residenti portatori di esigenze, età, background culturale differenziati. Il ruolo dell'associazione si è rivelato fondamentale per stabilire una base comune di valori attraverso pratiche di comportamento che vengono condivise dai residenti. Allo stesso tempo non esiste un regolamento scritto. I residenti sviluppano volontariamente e spontaneamente (con le dovute eccezioni) i propri comportamenti attraverso le pratiche diffuse nella comunità: partecipare alle attività o offrire una propria competenza alla comunità stessa (un corso di ginnastica, di yoga, canto ecc.), utilizzare le biciclette comuni, offrire il proprio tempo per la sorveglianza dei bambini, aiutare gli anziani, sono alcuni dei molti esempi delle pratiche di vita emerse.

Il focus sulla categoria degli anziani residenti nella cooperativa ha portato ad evidenziare ulteriormente come la dimensione di vicinato sia un elemento positivo nella vita di queste persone che hanno più tempo libero ma anche maggiore disponibilità a prestare il proprio aiuto all'interno della comunità, aumentando il proprio senso di integrazione e utilità.

A conclusione di questa riflessione, vanno doverosamente indicati limiti e potenzialità dello studio di caso: se da un lato, come in tutti gli studi di caso, non è possibile generalizzare i risultati di quanto osservato, tuttavia, la numerosità dei focus group condotti in una stessa comunità e del campione stesso, unitamente allo strumento dell'analisi semantica hanno consentito di individuare alcuni pattern comportamentali dei residenti e di identificare il grande potenziale della *agency* relazionale, concetto mediatore che permette di descrivere la tensione dall'agire individuale verso un agire collettivo.

Bibliografia

- Braun V., Clarke V. (2006), *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Chaskin R. (1999), *Defining community capacity: A framework and implications from a comprehensive community initiative*, Chicago, IL: Chapin Hall Center for Children.
- Dozza L. (2018), *Strutture abitative intergenerazionali per anziani*, in Cerrocchi L. e Dozza L., a cura di, *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano.

- Duran M.A., Stagner M.W. (1997), *Comprehensive community initiatives: Principles, practice, and lessons learned*, *Future of Children*, 7, 132-140.
- Edwards A. (2005), "Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner", in *International Journal of Educational Research*, 43, 168-182.
- Edwards A., D'Arcy C. (2004), "Relational agency and disposition on sociocultural accounts of learning to teach", in *Educational Review*, 56, 147-156.
- Foster-Fishman P.G., Cantillon D., Pierce S.J., Van Egeren L.A. (2007), *Building an active citizenry: the role of neighborhood problems, readiness, and capacity for change*, *Am J Community Psychol.* 39(1-2), 91-106.
- Haski-Leventahl D., Bar-Gal D. (2008), "The volunteer stages and transitions model: Organizational socialization of volunteers", in *Human Relations*, 61, 67-102.
- Lund V., Juujarvi S. (2018), "Residents' Agency Makes a Difference in Volunteering in an Urban Neighbourhood", in *Voluntas*, 29, 756-769.
- Mathie A., Cunningham G. (2003), "From clients to citizens: Asset-based community development as a strategy for community-driven development", in *Development in Practice*, 13, 474-486.
- Putnam R.D. (2000), *Bowling alone. The collapse and revival of American community*, Simon & Schuster, New York.
- Vygotsky L. (1978), *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge.
- Wilson J. (2000), "Volunteering", in *Annual Review of Sociology*, 26, 215-240.

Ringraziamenti

Alla realizzazione del caso di studio hanno contribuito diverse persone che mi preme ricordare: in primo luogo Liliana Dozza, che ha sostanzialmente contribuito a definire le dimensioni analitiche che hanno guidato l'intero studio di caso e i focus Group; Heidi Flarer per la realizzazione e l'analisi dei risultati dei Focus group; Susanne Elsen per la segnalazione della cooperativa di abitazione di Monaco e, infine, Verena Lindacher, senza il cui impegno e aiuto organizzativo non sarebbe stato possibile condurre la ricerca e lavorare con i residenti della cooperativa.

Biblioteche universitarie ed ecologia della conoscenza nell'era della post-verità

di *Edwin Keiner e Barbara Gross*

Introduzione

Questo contributo esamina le biblioteche universitarie e la loro funzione per l'ecologia della conoscenza dal punto di vista dell'utente accademico, del docente universitario e del cittadino¹. Le biblioteche universitarie sono da un lato un grande contenitore ben amministrato di dati e informazioni e dall'altro il luogo in cui i dati e le informazioni vengono ordinati, strutturati, collegati e trasformati in conoscenza. Oltre a ciò, le biblioteche rappresentano lo spazio dell'innovazione, della (non)-conoscenza e della sostenibilità, configurandosi molto più che mere "istituzioni di servizio", come generalmente considerate a livello amministrativo. Fiorucci e Dozza (2019) evidenziano come l'Unione Europea supporti l'idea di una società della conoscenza già dagli anni 2000, innanzitutto con la "strategia di Lisbona", volta a sensibilizzare nei confronti del rischio di una società divisa e del diseguale accesso ai saperi, e successivamente anche con la strategia sviluppata dalla Commissione Europea nel 2010 "Europa 2020". L'intento di costruire una società più inclusiva ed equa è l'obiettivo principale anche nella nuova strategia "Horizon Europe". Parimenti i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 prevedono la costruzione di una società più sostenibile, resiliente, inclusiva e democratica (ONU, 2015); fra essi l'obiettivo nr. 4 mira a un'educazione di qualità e conseguentemente i sistemi educativi assumono un ruolo centrale nel garantirne lo sviluppo sostenibile (a tal proposito rimandiamo ai contributi di: Alessandrini, 2019; Cagol, Dozza, 2019).

¹ I termini usati in tutto l'articolo sono da intendersi riferiti a tutte le diverse forme di genere.

Nell’ottica di garantire opportunità di apprendimento per tutti si impone una riflessione sull’uso sostenibile della risorsa “conoscenza”. Fiorucci e Dozza (2019) sottolineano come l’istruzione – e quindi anche il sapere – sia «un diritto-chiave dell’individuo per progettare i propri itinerari biografici, identificare i propri bisogni, persino per definire strategie per la tutela degli altri diritti» (p. 21). Infatti, non solo le scuole italiane mostrano disegualianze a vari livelli ma anche come il Paese sia caratterizzato da un considerevole tasso di analfabetismo funzionale (uno su quattro, OECD 2016; vedi anche Schumacher e Gross, 2019). Fiorucci e Dozza (2019) definiscono questa situazione come «assai pericolosa in cui vi sono alcune persone (pochi) in grado di operare scelte libere e consapevoli esercitando il pensiero critico e tante altre (troppe) che non dispongono degli strumenti minimi per decostruire le false rappresentazioni e le facili semplificazioni delle demagogie e dei populismi. Il sapere, dunque, può rappresentare la condizione per una maggiore uguaglianza e l’azione educativa può configurarsi come risorsa per una maggiore equità e democrazia» (p. 22).

L’espressione “ecologia della conoscenza” viene qui usata per descrivere *l’uso sostenibile della conoscenza*, in cui gli obiettivi di inclusione, equità e libertà degli individui possono essere raggiunti. Secondo Barnett e Bengtson (2020) il concetto di “conoscenza” in un’era di post-verità deve essere ripensato e recuperato e l’ecologia della conoscenza implica la necessità di una connessione più stretta tra conoscenza, università e vita. Le conoscenze a loro volta sono orientate a contrastare la sperequazione sociale promuovendo equità – e quindi qualità di vita democratica; l’università, dal canto suo, ha la possibilità di migliorare e ampliare l’ecologia della conoscenza, svelando le semi-verità e i pregiudizi che cercano legittimità all’interno della società civile. In questa prospettiva i nuovi media permettono alle biblioteche universitarie di collegarsi direttamente sia con le organizzazioni che con le persone (Barnett, Bengtson, 2020).

Le biblioteche negli ultimi venti anni si sono trasformate da archivi e servizi orientati principalmente verso libri e riviste a istituzioni di distribuzione, intermediazione e valorizzazione dell’informazione e della conoscenza; si sono aperte a un largo pubblico non solo in direzione locale o regionale, ma anche verso contesti internazionali, globali, interculturali e super-diversi (Vertovec, 2006, 2007).

Anche i cambiamenti sociali, tecnici e legati alla ricerca pongono le biblioteche di fronte a nuove sfide. Si tratta della sempre maggiore differenziazione e frammentazione della ricerca scientifica e dei suoi effetti in un contesto globale e competitivo. In aggiunta vi è Internet con la sua smisurata quantità di informazioni e la ricchezza della varietà delle conoscenze dispo-

nibili, e con anche le sue “camere dell’eco” e le “bolle” epistemiche – alcune delle quali sono generate da algoritmi. Osserviamo altresì una grande incertezza sociale sulle possibilità politiche ed economiche di porre in essere un futuro democratico che sia capace di reggere le diversità e di riporre fiducia nella “conditio humana”.

In tempi recenti si è poi aggiunta una sfida biologica che in modi diversi ha avuto un impatto globale su tutti i settori della vita: la pandemia con le sue conseguenze. La pandemia ha cambiato e sta cambiando l’educazione a diversi livelli: studenti e insegnanti di tutto il mondo lottano con le sfide dell’apprendimento e dell’insegnamento a distanza; i requisiti stessi per l’apprendimento devono essere adattati alla difficile situazione e le competenze non possono essere verificate con gli stessi strumenti. In questo contesto si rende indifferibile la questione su quale sia la diffusione del sapere sostenibile (anche in vista del post-Covid) e la responsabilità delle istituzioni educative a tal riguardo.

Ricerche (per esempio Kelly, Hofbauer e Gross, 2021 per un confronto tra Regno Unito, Germania e Italia) hanno mostrato come la pandemia e le relative misure di governo mettano in dubbio l’affidabilità degli esperti e parimenti come le priorità educative si siano spostate ancora una volta verso politiche di mercato, privatizzazione, commercializzazione e orientamento al consumo. Inoltre, a motivo delle limitate possibilità di visitare fisicamente le biblioteche, il consumo non riflessivo di risorse online è aumentato con la conseguenza dell’incremento di acritica acquisizione del sapere.

Tutti questi cambiamenti influenzano significativamente le funzioni delle biblioteche pubbliche, in particolare per quanto riguarda la ricerca, l’istruzione terziaria, la formazione degli insegnanti, la formazione continua, l’apprendimento permanente e l’uso sostenibile del sapere. Emerge ancora di più la questione di come le diverse forme di conoscenza debbano essere trattate e come l’affidabilità della conoscenza possa essere garantita contro una governance attuale di *non-sostenibile sostenibilità* (Blühdorn, 2020).

L’articolo illustra la prospettiva:

- a) dell’utente accademico, che si orienta nello spazio della ricerca accademica e della comunicazione – cioè la produzione, ricezione e divulgazione dei risultati scientifici;
- b) del docente universitario, in relazione ai suoi doveri di motivare gli studenti di diversi livelli a sviluppare le competenze necessarie per il futuro e su come trasformare l’informazione e i dati in conoscenza, come selezionare la qualità, come affrontare la complessità della conoscenza e come distinguere la conoscenza valida da quella scadente e la disinformazione dall’informazione corretta;

- c) del cittadino, quale esponente di una sfera pubblica democratica e critica, che sta vivendo un nuovo cambiamento strutturale (Habermas, 1962 [it: 1977]).

Queste differenti prospettive non possono essere semplicemente legate alla diversità fra individui ma caratterizzano piuttosto ruoli diversi e quindi anche diverse aspettative di funzione e di comunicazione, e alle quali se ne potrebbero aggiungere molte altre fra cui il ruolo dei bibliotecari stessi.

La prospettiva dell'utente accademico

La modalità specifica di comunicazione nella scienza – analoga al compenso nel sistema economico – è la pubblicazione. Le pubblicazioni rappresentano gli atti comunicativi di base che generano, continuano e riproducono il flusso autoregolato del processo della comunicazione disciplinare. Combinando assieme la composizione e le citazioni una pubblicazione scientifica mostra una serie di riferimenti che possono essere analizzati sia nei confronti delle filiazioni cognitive, che delle affinità teoriche o delle preferenze disciplinari. Le pubblicazioni evidenziano inoltre precipuamente la continuità del processo di auto-organizzazione di una disciplina. Analogamente le riviste specializzate sono il mezzo di pubblicazione per eccellenza; insieme agli editori, gli autori rappresentano la rete comunicativa sotto il profilo sociale. I loro contributi rappresentano lo spazio comunicativo strutturato sotto il profilo tematico e metodologico (Keiner, 2009). L'insieme delle citazioni bibliografiche che le pubblicazioni o una rivista formulano è al contempo non solo oggetto di analisi, ma soprattutto oggetto di giudizio critico e valutazione, aspetti che portano conseguenze significative non solo per il singolo studioso, ma anche per il bilancio finanziario delle università (Hofbauer, Gross, Karlics e Keiner, 2022).

Se però la pubblicazione può essere considerata una sorta di compenso, e la “valuta” accademica nazionale (o anche regionale) differisce da altre “valute”, servono “tabelle di conversione” inter- o transnazionali, che valutino il valore della pubblicazione alla luce di criteri comunemente condivisi. La biblioteca è di grande rilevanza nello sviluppo e nella cura di tali tabelle di conversione della qualità della pubblicazione, mostrando ancora una volta di non essere solo erogatrice di servizi, ma di conoscenze, a motivo delle sue particolari competenze nell'acquisire, strutturare e fornire conoscenze disciplinari (e non solo informazioni) e di essere un centro di competenza per sviluppare, raccogliere e integrare i criteri di qualità della pubblicazione fa-

cendo affidamento sulle competenze disciplinari dei bibliotecari come consulenti accademici e mediatori di conoscenza al confine tra la conoscenza come merce e come bene comune.

La prospettiva del docente universitario

Mentre la commercializzazione dell'educazione in Europa in passato si è osservata soprattutto nel Regno Unito, sempre più Paesi si muovono oggi in questa direzione (Kelly, Hofbauer, Gross, 2021), con rimarcabile incremento del fenomeno in conseguenza alla pandemia, il che fa scemare la fiducia nella conoscenza scientifica; nondimeno questo fenomeno ha sollevato la questione di quale conoscenza sia rilevante per il futuro, anche in direzione dell'educazione permanente. Dozza e Ulivieri (2016) ravvisano la formazione e l'apprendimento come “un processo naturale e sociale che si costruisce a partire dai primi giorni e settimane di vita, e prima ancora, e si estende per tutta la vita, fino all'età senile. L'educazione è un processo che continua durante *l'intero corso della vita (lifelong learning)*, si costruisce *nei differenti ambienti* di formazione e di esperienza (*lifewide learning*), è tanto più profondo e significativo (*lifedeep learning*) quanto più assicura salde “radici” cognitivo-emotive a cui ancorare storie e percorsi di formazione e di vita, abbracciando la/le lingue di appartenenza, valori religiosi, morali, etici e sociali (p. 15).

I diplomi certificano l'acquisizione di una serie di competenze indicate dai corsi, dal tipo di studi effettuati e dalla loro durata e dagli esami completati, ma sovente ciò che viene certificato, non essendo basato su prove empiriche, non rende l'ente certificatore responsabile per l'effettivo raggiungimento del risultato descritto, e si limita di fatto a confermare e attestare il contributo dell'individuo all'aspettativa universale di essere, per così dire, in perfezionamento. In un certo senso il mercato dei certificati può essere paragonato alla vendita delle indulgenze nel Medioevo (Keiner, 2019).

Al di là di queste considerazioni, le biblioteche non si assumono certo il compito di produrre delle attestazioni, ma comunque offrono una vasta gamma di opportunità di insegnamento e apprendimento come supporto e guida per la certificazione e, in particolare, per lo sviluppo individuale e professionale degli utenti, giocando un ruolo importante nel fornire pubblicazioni e materiale anche per gli studenti e nell'ospitare le piattaforme comunicative e interattive come Moodle. L'insegnamento universitario si basa su teorie, metodologie ed esempi come videoclip, registrazioni di interviste o situazioni e tutorial; la biblioteca potrebbe diventare ulteriormente un luogo

per gestire, produrre, raccogliere e fornire sistematicamente fonti innovative di didattica utilizzando anche le competenze degli studenti.

Ciò che vale per gli studenti e l'insegnamento universitario vale a maggior ragione per il sostegno alle nuove leve della ricerca: un ulteriore problema cruciale è infatti il supporto ai ricercatori emergenti per la loro tesi di dottorato e la carriera (Hofbauer, Gross, Karlics, Keiner, 2022). È di grande interesse per le università introdurre le nuove leve di ricercatori in strategie di pubblicazione e di valutazione dei loro studi; esse hanno un interesse preminente a sostenere e preparare i ricercatori a produrre "eccellenza visibile", e per ottenere e amministrare fondi di terzi. Da questo punto di vista, il coaching dei ricercatori emergenti si configura come investimento strategico non solo nei loro confronti, ma anche sulla reputazione stessa delle università e, nondimeno, sul loro bilancio (Keiner, Karlics, 2018). I ricercatori emergenti devono affrontare compiti, sfide, obblighi e impegni diversi anche contraddittori all'interno delle università o dei progetti. Su questo scenario Karlics e Keiner (2018) indicano come prioritaria una migliore comunicazione tra il settore amministrativo e di ricerca e quello della produzione accademica, al fine di costruire alleanze strategiche.

Se la letteratura accademica e la conoscenza della ricerca pedagogica assumono sempre più il carattere di un mercato invece che di un bene comune, dobbiamo sempre più accettare criticamente il carattere ambivalente del "libero" mercato. Suggeriamo quindi di formare studenti e ricercatori a usare strategie intelligenti e ibride di produzione della ricerca, a discernere gli ideali "scientifici", a camminare sul crinale tra la pressione, il mercato e la responsabilità scientifica e pubblica da cui si trae la propria etica e identità professionale. In questo contesto, le prestazioni delle biblioteche devono essere rivalutate e sviluppate come soggetti critici forieri di un cambiamento strutturale dell'opinione pubblica (Habermas, 1962 [it: 1977]), anche in vista di una "dialettica dell'Illuminismo" (Horkheimer, Adorno, 1969 [it: 2010]) e pur nel contesto di tutte le contraddizioni di internet, dei social media e di un'ecologia della conoscenza nell'era della post-verità.

La prospettiva del cittadino

Negli ultimi anni nuove convinzioni si sono fatte largo in ambito accademico; esse indicano anche le nuove ambivalenze e i paradossi della modernità: la gestione secondo i dettami dell'economia, l'apprendimento piuttosto che l'educazione, la ricerca applicata invece che quella di base, lo sdoppiamento fra ricerca e insegnamento, la competizione guidata dal mercato se-

condo i benchmark e gli indicatori di performance (vedi per esempio Grek, Maroy, Verger, 2021; Ball, 2004), e infine i risultati di alta qualità e gli utili della ricerca, misurati, questi ultimi, usando correlati organizzativi decontestualizzati. Questi nuovi concetti e convinzioni hanno generato nuovi contesti per la ricerca e si sono tradotti in nuove alleanze tra università, territorio e imprese, e nuove “quasi-istituzioni di ricerca”, realtà queste a volte collegate alle università, e sollecitate dalle politiche nazionali di finanziamento dell’UE. Vi è una crescente importanza della regolamentazione legale transnazionale dei diritti di proprietà intellettuale. La crescente diversificazione istituzionale e le nuove modalità di governo, finanziamento e gestione, ristrutturano le università secondo criteri di mercato, e l’amministrazione si trasforma in management, che a sua volta combatte per il potere di definizione e per l’applicazione dei criteri di qualità della ricerca (Rees, Baron, Boyask, Taylor, 2007; Bridges, 2009).

I tentativi di standardizzare e omogeneizzare i criteri per la qualità della ricerca sono anche dovuti al fatto che la crescente produzione di conoscenza necessita di strategie per ridurne la quantità e la complessità. Inoltre, questi tentativi devono anche affrontare forme di conoscenza mutevoli, per esempio descritti come spostamenti dal *Mode I* al *Mode II* di conoscenza – inclusa la sua critica (Nowotny, Scott, Gibbons, 2003) o come distinzione tra forme basate sull’evidenza, cumulative o ermeneutiche, o cicliche (Keiner, 2019). Queste diverse forme sono anche e soprattutto guidate dalle moderne tecnologie digitali e sempre più anche dai *big tech*.

Questi processi e cambiamenti indicano una crescente commercializzazione della produzione di conoscenze; sollevano la questione se la conoscenza della ricerca abbia valore quale bene commerciale o quale bene comune, e se dobbiamo valutare la conoscenza della ricerca come valore d’uso o come valore di scambio (Conte, 2019). Inoltre, vediamo che non solo la produzione ma anche la ricezione e la valutazione della conoscenza della stessa ricerca è diventata un’industria e un mercato. In tale contesto si può anche osservare che il cittadino sta diventando sempre più un cliente e che la società della conoscenza si sta trasformando in una “economia della conoscenza”.

In questo contesto la funzione e il valore della biblioteca, specialmente della biblioteca universitaria, assume cruciale importanza. Nel 1962 [it: 1977] il filosofo Jürgen Habermas in “Storia e critica dell’opinione pubblica” ha descritto l’esordio, a partire dal Rinascimento, di un nuovo luogo e di un nuovo spazio tra gli individui, il governo e lo Stato in cui le persone possono incontrarsi e costituire una sfera pubblica, democratica e critica. Sulla scia delle trasformazioni digitali potremmo oggi sperimentare una seconda “trasformazione strutturale della sfera pubblica”, riferita all’informazione e alla

conoscenza, al reale e al virtuale, ai fatti e all'interpretazione, alla conoscenza e alla dogmatica, alla conoscenza come merce e alla conoscenza come bene comune. Come scrivono Fiorucci e Dozza (2019), «il soggetto continuamente acquisisce ed elabora criticamente saperi per le finalità più disparate, di natura sia personale sia professionale, in modo complessivamente funzionale allo sviluppo dell'economia e della società. Saperi, abilità e competenze iniziano così a essere considerati risorse indispensabili nella vita del soggetto, poiché il loro possesso determina la possibilità di partecipare alla vita sociale e politica, al mercato del lavoro, alle opportunità culturali e ad ogni dimensione della società contemporanea» (p. 17). A seguito di ciò la biblioteca universitaria e i bibliotecari devono anche affrontare obiettivi pedagogici, che si traducono nel contribuire alla creazione di una società aperta, al libero accesso alla conoscenza per tutti e alla strutturazione riflessiva della conoscenza secondo criteri e categorie scientifiche. Le biblioteche hanno la competenza e l'obbligo di partecipare alla validazione e alla valorizzazione della forma e della qualità del sapere, nonché quello di evitare la piaga del plagio e delle pubblicazioni false e predatorie. Le biblioteche si trovano quindi sulla linea di confine tra le aspettative dell'economia e le aspettative di un pubblico critico e democratico. Entrambe le prospettive sono importanti, se intese come due facce della stessa medaglia, o come imperativi necessari che si sostengono e al contempo si limitano reciprocamente. Le biblioteche non sono "neutrali", ma rappresentano uno spazio di conoscenza sia fattuale che di possibilità che include la meta-conoscenza e la conoscenza dei confini della non-conoscenza. Mantenere le ambivalenze associate riflessivamente aperte e in movimento, offrirle al pubblico e svilupparle ulteriormente è il loro compito più nobile e più strettamente pedagogico.

Utenti accademici, docenti universitari e cittadini non sono solo soggetti di prospettive diverse, ma hanno un elemento in comune: la composizione di uno spazio di conoscenza umana aperto, critico e informato. Il passato ci offre modelli incommensurabili di riferimento per luoghi pubblici e spazi di dibattito, di deliberazione e di comunicazione: i greci avevano la loro *agorà*, i romani il *forum*, i nordici la *cosa*, il vecchio *moot* inglese, e gli Stati moderni la *democrazia*. Le biblioteche potrebbero in questa visione essere concepite come un simile spazio aperto dove la ricerca e le questioni pubbliche potrebbero essere discusse, contestate, pubblicate e consolidate in una conversazione condivisa a livello europeo e globale (vedi anche Honerød Hoveid, Keiner, Seddon, 2014). In questo senso non dovremmo scindere il servizio per la produzione della conoscenza dalle nostre diverse competenze ma considerare la diversità come fattore produttivo per sviluppare effetti sinergici nella direzione di una modernità riflessiva, un moderno Illuminismo, una

cultura intellettuale – ivi compresi tutti i relativi paradossi, le contraddizioni e la dialettica che ne scaturirebbero. Una tale prospettiva è di grande importanza soprattutto per le piccole università e biblioteche universitarie, poiché queste non possono differenziare diversi compiti e ottemperare i loro obblighi come potrebbe fare una grande università o biblioteca e, pur essendo collocate in un ambiente regionale, possono rivendicare un profilo internazionale, scientifico e innovativo.

Conclusioni

Le biblioteche svolgono un'importante funzione pedagogica e sociale in quanto trasferiscono la conoscenza sotto forma di informazione tra le persone e le diverse generazioni, e contribuiscono significativamente alla trasformazione dell'informazione argomentata e verificata. La digitalizzazione della conoscenza ha ulteriormente contribuito a far progredire l'educazione della società e l'espansione dell'apprendimento permanente; non sorprende che talvolta alcune biblioteche universitarie si svuotino di libri e riviste, e si trasformino in spazi di apprendimento. Barnett e Bengtsen (2020) concludono a questo proposito che le biblioteche diventano anche spazi per il lavoro di gruppo, il lavoro a progetto, il lavoro individuale, le discussioni di ricerca, e non di meno sono luoghi tranquilli e spazi confortevoli.

Una prospettiva lungimirante abbozza scenari futuri che assumono le sfide di una seconda “trasformazione strutturale della sfera pubblica” (Habermas, 1962 [it: 1977]). Barnett e Bengtsen (2020) citano una serie di opportunità per le biblioteche di sviluppare nuove forme di comunicazione e interazione pubblica: mostre, forum di discussione, eventi internazionali e interdisciplinari. Tuttavia, si spingono ben oltre, e concordiamo con la loro diagnosi:

La biblioteca può diventare lo spazio universitario centrale per provocare il pensiero in una comunità [...] e potrebbe diventare uno spazio e un luogo anche di culture. [...] La biblioteca accademica è arrivato ad un punto critico. Può continuare a ridurre la sua comprensione di sé stessa come un insieme di servizi informativi e spazi fisici per l'apprendimento, o può ampliare il suo senso di sé stessa per rendere viva la conoscenza per la comunità e la società più ampia. [...] Di conseguenza, la tesi che la conoscenza è per la vita [...] suggerisce che il futuro della biblioteca potrebbe essere fondamentalmente re-immaginato. Questa sarebbe una biblioteca dalla vita, della vita e per la vita (Barnett e Bengtsen, 2020, p. 151, tradotto dagli autori).

In questa prospettiva, i diversi orizzonti di riferimento e aspettativa di ricercatori, docenti universitari e cittadini possono essere unificati e integrati – non nel modo della differenza romantica, ma nel modo di sfidare la diversità. Questo richiede senza dubbio risorse economiche, ma soprattutto curiosità e volontà di rischiare, capacità analitica e critica, di riflessione e contraddizione, trasparenza e il coraggio di avanzare verso una società della conoscenza moderna, critica e democratica.

Bibliografia

- Alessandrini G., a cura di (2019), *Sostenibilità e capability approach*. FrancoAngeli, Milano.
- Ball S.J. (2004), *Education for sale! The commodification of everything? King's annual education lecture 2004*, University of London, Institute of Education.
- Barnett R., Bengtson S.S. (2020), *Knowledge and the university: Re-claiming life*, Routledge, London. <https://doi.org/10.4324/9780429447501>.
- Blühdorn I. (2020), *Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit: Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet*. transcript Verlag, Bielefeld.
- Bridges D. (2009), “Research quality assessment in education: Impossible science, possible art?”, *British Educational Research Journal*, 35, 4: 497-517.
- Cagol M., Dozza L., a cura di (2019), *Io abito qui io abito il mondo: La voce dei bambini e dei giovani*, Zeroseiup, Bergamo.
- Conte M. (2019), “‘Rigorous’ and ‘systematic’ for what? A critical re-examination of educational research and its material existence beginning from the Italian situation”, *European Educational Research Journal*, 18, 5: 596-609.
- Fiorucci M. e Dozza L. (2019), “Apprendimento, saperi e democrazia”, *Pedagogia Oggi*, 17, 2: 16-23.
- Grek S., Maroy C., Verger A., a cura di (2021). *World yearbook of education: Vol. 2021. Accountability and datafication in the governance of education*, Routledge, London.
- Habermas J. (1962), *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt (trad. it.: *Storia e critica dell'opinione pubblica*, Laterza, Bari, 1977).
- Hofbauer S., Gross B., Karlics K., Keiner, E. (2022, accettato per la pubblicazione), „Evaluation, Steuerung und Vermessung als Elemente von sprachlich-kulturell geprägten Forschungs- und Publikationskulturen. Erziehungswissenschaft in Italien und Deutschland”, *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Horkheimer M., Adorno Th.W. (1969 [1944]), *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, S. Fischer Verlag, Frankfurt (trad. it.: *Dialettica dell'illuminismo*, Einaudi, Torino, 2010).
- Honerød Hoveid M., Keiner E., Seddon T. (2014), “A ‘Moot’ for Educational Research in Europe?” *European Educational Research Journal*, 13, 2: 130-142.

- Keiner E. (2009), *La cultura della ricerca europea nelle scienze della formazione* (p. 113-124), in Frabboni F. e Wallnöfer G., a cura di, *La pedagogia tra sfide e utopie*, FrancoAngeli, Milano.
- Keiner E. (2019), “Avoiding the Devil. Peace and the educationalization of social problems”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 53: 37-54.
- Keiner E. (2019), “‘Rigour’, ‘Discipline’ and the ‘Systematic’ – Semantic Ambiguity and Conceptual Divergence in the Construction of Educational Research Identities”, *European Educational Research Journal*, 18, 5: 527-545.
- Keiner E., Karlics K. (2018), *Dynamising the Dynamics of Funding and Investment Conditions: Coaching Emerging Researchers for Publishing in Intercultural Settings* (p. 275-290), in Smeyers P. and Depaepe M., a cura di, *Educational Research: Ethics, Social Justice, and Funding Dynamics*. Springer, Cham, Switzerland.
- Kelly P., Hofbauer S., Gross B. (2021), “Renegotiating the public good: depoliticising education in the response to Covid-19 in England, Germany and Italy”, *European Educational Research Journal* 1-26. doi: 10.1177/14749041211030065.
- Nowotny H., Scott P., Gibbons M (2003), “Mode 2 revisited: The new production of knowledge”, *Minerva*, 41: 179-194.
- OECD (2016), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies*, OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/9789264258051-en.
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. testo disponibile al sito: <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> [12.05.2021].
- Rees G., Baron S., Boyask R., Taylor C. (2007), “Research-capacity building, professional learning and the social practices of educational research”, *British Educational Research Journal*, 33: 761-779.
- Schumacher S., Gross B. (2019), “Digital media consumption and fake news as a challenge to lifelong learning”, *Pedagogia Oggi*, 17, 2: 230-241. doi: 10.7346/PO-022019-15.
- Ulivieri S., Dozza L. (2016), *Introduzione*, in Dozza L. Ulivieri S., a cura di, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (p. 15-31). FrancoAngeli, Milano.
- Vertovec S. (2006), *The emergence of super-diversity in Britain*, Centre of Migration, Policy and Society, Oxford, UK.
- Vertovec S. (2007), “Super-diversity and its implications”, *Ethnic and Racial Studies*, 30, 6: 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>.

La fuggevolezza nell'avvento dell'apprendere. Introduzione nella teoria e metodologia fenomenologica come atteggiamento di ricerca

di *Hans Karl Peterlini e Siegfried Baur*

Hannes viene chiamato davanti alla classe per dire cosa pensa sul patrono del suo nome. Si posta lì leggermente inclinato, il beamer accanto a lui illumina la parete. Si vedono testi di patroni di nomi diversi. Hannes si appoggia al tavolo per sostenersi. Nella mano destra tiene i suoi appunti. È un po' incerto e tace. L'insegnante lo aiuta esortando gli/le alunni/e di porgli delle domande. Molte delle domande però rimangono senza risposta. L'insegnante si avvicina a Hannes. Hannes risponde con un "boh", "non so". Mette la mano libera nella tasca e si gira un po' imbarazzato sui suoi tacchi. Di tanto in tanto sbuffa un po'. Risponde all'ultima domanda postagli da un alunno: "Come ti chiameresti, se fossi una ragazza?" "Annelies", risponde Hannes, sorride imbarazzato e torna al suo posto. (BH2-05, da: Peterlini 2016a, p. 125)

La manifestazione delle cose – assunzioni fenomenologiche di base

Questa vignetta, da intendersi anche come "scena di senso" (Peterlini, 2018), descrive un alunno in una situazione didattica alquanto inusuale. È tratta da un progetto di ricerca fenomenologicamente orientato, che voleva aprire uno sguardo nuovo sull'apprendimento nell'insegnamento scolastico. Contrariamente alle tendenze dominanti di misurare l'apprendimento attraverso esami di verifica e risultati di test orientati a risultati, il progetto tentava di «scoprire le tracce dell'apprendimento individuale» (Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter, 2012, p. 23). Ciò non significa, come potrebbe suggerire la scelta metaforica delle parole, lo svelamento in modo investigativo, alla ricerca di prove, di un fenomeno difficile da definire, come lo è, appunto, l'apprendimento (cfr. Meyer-Drawe, 2012), ma piuttosto un inserirsi nel proces-

so d'apprendimento, un seguire le sue tracce tentando di rilevare le apparizioni variegata e di descriverle (cfr. Peterlini 2016b, p. 28).

L'apprendimento come oggetto di ricerca permette di chiarire in modo esemplare l'approccio fenomenologico alla comprensione del mondo e alle sue connessioni. A prima vista sembra banale chiedersi cosa in effetti significhi apprendere. Non esistono, tuttavia, risposte univoche. Gli impegni scientifici sono prevalentemente indirizzati a dare risposta a quesiti didattici, di socializzazione, diagnostico-terapeutici di come l'apprendimento possa essere favorito, indotto, stimolato e richiesto e a chiarire quale ruolo possano avere i sensi o le sinapsi (per una classificazione di tipi d'apprendimento auditivi, visuali, cognitivi) e, infine, come sia possibile misurare l'output (cfr. Merkens, 2006, p. 24). «Al processo stesso, attraverso il quale l'apprendimento avviene è stata dedicata, rispetto agli altri aspetti, poca attenzione» (ivi; trad. degli autori). Con le neuroscienze si collega, nelle loro espressioni più audaci, la speranza di poter «osservare il cervello che impara» (Spitzer, 2002, p. 65; trad. degli autori). Attraverso tecniche di immagine colorate si può certamente, in ultima analisi, rilevare una più o meno intensa attività neuronale legata a specifiche situazioni di laboratorio nell'una o nell'altra area cerebrale, ma una spiegazione di come avviene l'apprendimento, come possa succedere che qualcosa di sconosciuto diventi improvvisamente familiare, che in qualcosa che non si padroneggiava si diventi improvvisamente competenti, questo neanche le neuroscienze lo riescono a spiegare. Fa parte, così Meyer-Drawe con riferimento a Walter Benjamin (1980), della «caratteristica strutturale» (trad. degli autori) dell'apprendimento che la sua realizzazione «si ritiri nel buio» (Meyer-Drawe, 2003:509) (trad. degli autori). Nel momento illuminante di aver appreso qualcosa, l'apprendere stesso non è più tangibile: «Adesso so camminare; non posso più *imparare* a farlo» (Benjamin 1938/2007:79, evidenziato dagli autori).

Anche la fenomenologia non fornisce risposte su che cosa *sia* l'apprendimento, essa non si occupa di questo. L'esplorazione fenomenologica non è diretta a scoprire *cosa siano* le cose, ma come *appaiano* ai sensi e come si diventi *consapevoli* nel conoscere, percepire, capire con i sensi e nel comprendere. Questa distinzione tra *l'essere* delle cose e la loro *apparenza*, il loro *apparire* nella coscienza umana, era la svolta decisiva con la quale Edmund Husserl si distinse dalle linee scientifiche dominanti della sua epoca. «... io non assumo il mondo che mi è costantemente già dato in quanto essente, come faccio, direttamente, nella vita pratico-naturale ma anche nelle scienze positive, come un mondo preliminarmente essente [...], mi vieto questo terreno» (Husserl, 2007 [1913]:66).

La rinuncia a sapere com'è il mondo in cui vive, la terra sulla quale sta, Husserl la chiama «la *εποχή* fenomenologica, la quale dunque, *eo ipso*, mi vieta anche l'attuazione di qualsiasi giudizio, di qualsiasi presa di posizione predicativa nei confronti dell'essere e dell'essere-così e di tutte le modalità d'essere dell'esistenza spazio-temporale del 'reale'» (ivi, p. 66).

Epoché (*εποχή*) sta per una sospensione di affermazioni sul mondo come è, pur sapendo che il mondo e le cose influiscono sulla nostra percezione di essi. La fenomenologia, dunque, condivide con il costruttivismo radicale l'assunzione che la nostra percezione del mondo sia creata dai sensi, ma non in un modo talmente libero da potercela addirittura *inventare*. Nell'*invenzione* del mondo e delle sue cose si realizza, dal punto di vista fenomenologico, anche sempre un ritrovamento di ciò che è dato (cfr. Buck, 1989, p. 31; Agostini 2016a). Tutto ciò che percepiamo è anche inseparabile da come *funziona* per noi. Questo significa da un lato che una sedia, per esempio, non esiste come *sedia di per sé*, ma che questo oggetto è una sedia soltanto nel senso che a noi serve come sedia, che abbiamo ascrivito ad essa questa funzione o la abbiamo dotata di questa funzione. Se invece lanciamo questo oggetto contro qualcuno, lo stesso oggetto funziona come un'arma impropria.

L'essere delle cose è pertanto un "essere-cosciente" di esse (Held, 2010, p. 35) (evidenziato e tradotto dagli autori), prodotto da un processo mutuato e significativo tra cosa e uomo. Gli uomini, pertanto, da un punto di vista fenomenologico, non sono né solo determinati dal loro ambiente naturale e sociale né solo autonomi nell'appropriarsi del mondo e delle sue cose, nel fronteggiarlo e nel comprenderlo. Gli uomini si costituiscono nel loro concreto mondo di vita *in quanto* rispondono alle situazioni che trovano, che li condizionano, che offrono loro delle possibilità o che presentano loro degli ostacoli (cfr. Peterlini, 2016a, p. 41). La vita – e anche l'apprendimento – si presentano come un evento di risposta tra l'io, gli altri e il mondo con i suoi ordinamenti e le sue dipendenze. In questa comprensione dell'apprendimento come evento di risposta si apre per gli uomini anche lo spazio di progettazione in un mondo che nello stesso tempo li condiziona.

Ricerca come esplorazione di pluralità di senso e di significati: Cosa si mostra a chi e in che modo?

La fenomenologia non si occupa dell'essenza delle cose, ma di come queste si mostrano – a prescindere che siano cose, problematiche, credenze, fatti concreti o immaginazioni – nella nostra vita, a che cosa servono, come e con quale intenzionalità hanno assunto per chi quale significato. «In breve: l'a-

nalisi fenomenologica ha il carattere della *riflessione*» (Held, 2010, p. 359; trad. degli autori).

Con questa affermazione è posto un limite, sia per l'accesso scientifico al mondo come anche per la vita nel suo insieme, limite che lascia comunque aperte delle possibilità. Così come all'uomo sono posti limiti nel padroneggiare il mondo e così come il mondo non è disponibile senza restrizioni, così a livello della conoscenza non si può raggiungere un sapere sicuro sullo stato delle cose, ma si può bensì giungere ad una riflessione che generi significati e che si orienti alla comprensione. Ciò collega la fenomenologia all'ermeneutica in modo tale che i due approcci a livello teorico sono difficilmente distinguibili l'uno dall'altro (cfr. Meyer-Drawe, 2003, p. 511), dovuto senza dubbio dalla loro vicinanza nella storia delle idee, impersonata soprattutto da Wilhelm Dilthey e il suo scambio di idee con Husserl (cfr. Mezzananza, 2013) e più tardi anche da Hans-Georg Gadamer (2001) e in modo particolare da Günther Buck con la sua teoria dell'esperienza d'apprendimento (cfr. Buck, 2019). Anche Otto Friedrich Bollnow era ancora stimolato da Dilthey nel suo orientamento fenomenologico concretatosi nel suo importante approccio ad una "pedagogia ermeneutica" (Kühne-Bertram, 2015, p. 60). Risulta più facile distinguere la fenomenologia dall'ermeneutica qualora ci si focalizzi, a prescindere da questioni teoriche di fondo, sulla esplorazione dei suoi oggetti di ricerca. A differenza di procedimenti ricostruttivi o decostruttivi la ricerca fenomenologica non mira nel processo di comprensione ad avvicinarsi sempre di più al nucleo dell'oggetto di ricerca, ma di percepirlo nei suoi molteplici significati.

L'atteggiamento nella ricerca fenomenologica può essere spiegato prendendo come esempio il colore "rosso": l'approccio delle scienze naturali consisterebbe nella ricerca di formule di composti chimici, radiazioni, oscillazioni che incidono sul nostro occhio; per il costruttivismo radicale il colore *rosso* sarebbe un costrutto dei nostri sensi che al di fuori della percezione attraverso l'occhio umano non esisterebbe neanche; l'ermeneutica si sforzerebbe con passi circolari di avvicinarsi al fatto del colore "rosso", di comprenderlo meglio e di dischiuderlo nella sua consistenza e nel suo significato; la fenomenologia pone in primis la questione di come ciò che chiamiamo *rosso* si *mostra* alla nostra percezione sensoria – dal colore di segnalazione per pericolo o per l'obbligo di fermarsi, dal sangue e dalla pluralità di tonalità rosse in natura fino alle affermazioni simboliche per l'amore o il diavolo e molto altro.

Il mondo e le cose si mostrano dunque nella nostra coscienza – anche nel senso di un'irritazione – non nel loro nucleo essenziale, ma in "adombramenti" (Husserl, 1965 [1913], p. 89) che possono essere esplorati in continui nuovi sondaggi senza essere, però, afferrabili nella loro pienezza ed eccedenza. Il metodo fenomenologico non è pertanto un metodo che procede in

modo lineare o sequenziale, al contrario. Husserl parla di una esplorazione “a zigzag” di un avanzare e tornare indietro (cfr. Husserl, 1993 [1928], pp. 33 e ss.). Questi movimenti di sondaggio sono, infine, un gioco di alternanze dello sguardo sul mondo, sulle cose e le loro connessioni con un atteggiamento aperto e sensibile che si lascia toccare e irritare dal mondo e dalle cose.

La fenomenologia è pertanto un approccio metodologico per il quale l’esperienza umana è l’accesso principale alla realtà concreta.

Dall’atteggiamento esplorativo alla realizzazione metodologica: “scene di senso” ossia “vignette” e “letture”

Cosa significa, dunque, la matrice epistemologica sopra presentata per una ricerca pratica sul mondo, sulle cose in esso costituite e costituentesi, sulle relazioni tra uomini, sulle immaginazioni e questioni che ci riempiono e ci tormentano. Il metodo fenomenologico consiste semplicemente nella descrizione di che cosa si presenta *come e in che modo* alla percezione umana nella confrontazione con il mondo e le cose, in un procedere da una esperienza preriflessiva ad una risvolta riflessiva su ciò che è stato percepito.

La ricerca sulle *vignette* (cfr. tra altri Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter, 2012; Baur, 2016; Baur, Peterlini, 2016; Peterlini, 2016b) è stata sviluppata come una possibilità di realizzare questo procedere. I ricercatori/le ricercatrici sul campo di ricerca – e questo può essere una classe scolastica, un’istituzione, un altro spazio sociale, sia esso un centro commerciale, un’impresa, un circolo giovanile, ma anche un parco, un paesaggio, una stazione – cercano di comprendere da che cosa vengono colpiti e coinvolti, oppure, che cosa assume un rilievo affettivo per loro. S’intende dire che prestano attenzione a ciò che li tocca, chiama, smuove, incanta, lascia un’impressione. Questo atteggiamento che necessita sia di un’apertura per ciò che sorprende sia di un interesse diretto (intenzionale) corrisponde nella sua postura fluttuante alla variabilità data tra l’osservatore/l’osservatrice e l’osservato. Dimostrando interesse per qualcosa si apre uno spazio intermedio (inter-esse), qualcosa del mondo ci tocca e in quanto ci lasciamo toccare tramite i nostri sensi, le nostre preconoscenze, le nostre esperienze precedenti e le nostre aspettative trasformiamo il percepito, ciascuno a modo suo, percepiamo *qualcosa come qualcosa*, come esso, appunto, si mostra a noi in questo momento.

Lo sguardo, l’udito, il proprio avvertire profondo e l’empatizzare sono diretti nella ricerca sulle scene di senso, nella ricerca sulle vignette, agli avvenimenti *corporei*. Ciò costituisce, dapprima, un aiuto metodologico, poi-

ché il puntare lo sguardo su qualcosa che comunemente si mostra nelle reazioni corporee (gesti, posture, l'arrossire, scrollata di spalle) o si sente nei suoni corporei (una voce che cresce o diminuisce, un tossire soppresso) contribuisce all'affinamento della percezione su ciò che spesso viene trascurato.

Nella vignetta che segue ci si può rendere conto in modo esemplare in che misura il linguaggio corporeo contraddice il linguaggio verbale rendendo possibile, con lo sguardo diretto alle reazioni corporee, nuovi punti di vista su una situazione scolastica.

Gli alunni/le alunne sono esortati ad esprimere incertezze negli esercizi di matematica da poco trattati, poiché saranno oggetto del prossimo test. Alcuni pongono delle domande. La signora Knapp si rivolge direttamente a Kristin: "Tu Kristin... hai problemi con un determinato esercizio?" A bassa voce Kristin risponde: "Con quello con il numero 23..." [...] "Vieni, fammi vedere." Kristin va verso la lavagna con leggera andatura saltellante, prende il gesso e guarda la signora Knapp. Questa la fa scrivere sulla lavagna il seguente calcolo: $23=21+x:5$.

"Allora Kristin, prova a risolvere l'x." Kristin prende il gesso, vuole iniziare, abbassa la mano, preme la mano, in cui tiene il gesso, con il dorso contro il femore. Improvvisamente dice: "Ah...". Ora punta il gesso, ma non scrive, guarda invece verso la signora Knapp. Questa l'aiuta ricordandole la regola: "Se abbiamo il segno della moltiplicazione o della divisione, allora ...". Kristin rimane immobile, la signora Knapp prende un secondo gesso e continua il calcolo per Kristin. Poi dice: "Scrivi 23 sulla lavagna". Kristin scrive il numero 23. L'insegnante aggiunge: " $= 21+$ ". Kristin scrive ciò che le viene detto. Sulla lavagna ora si legge: " $23 = 21 +$ ". Kristin esita e abbassa nuovamente la mano con il gesso. L'insegnante scrive con il suo gesso in una nuova riga " $10:5$ ". Kristin riesce a fare questo calcolo guardando però sempre la signora Knapp e scrive, da lei guidata, il risultato sulla lavagna. Poi non riesce più a proseguire e tiene la mano con il gesso dietro la schiena. L'insegnante prende nuovamente il gesso e finisce il calcolo. Il risultato, ora, sta sulla lavagna. La signora Knapp si volge verso Kristin, che è indietreggiata di un passo e dice: "Deve essere uguale. Tutto! Capito?" Kristin fa un cenno di sì e ripone il gesso. Poi va al suo posto [...] (BK1 13, Peterlini 2016a, p. 207).

La produttività metodologica dello sguardo su ciò che comunemente il corpo mostra, rimanda alla rappresentazione del *corpo vivo* (*Leib*) come concetto fenomenologico centrale. Già Husserl, ma ancora di più il filosofo francese Maurice Merleau-Ponty tentano di non pensare il *corpo vivo* (*Leib*) come separato in corpo e spirito, ma come un intreccio globale. Possiamo certo, nell'immaginazione comune, avere un corpo, ma corpo vivo (*Leib*) lo siamo come persone non divisibili in corpo-spirito oppure in affettività-ragione. «Io sono dunque il mio corpo», afferma Merleau-Ponty (1972 [1964], p. 271). Tramite il corpo vivo l'uomo esperisce il mondo, tramite il corpo

vivo il mondo gli accade come «intreccio di essere spirituale e corporale» (Meyer-Drawe, 2000, p. 55) (trad. degli autori).

Aprirsi e comprendere che esperiamo il mondo *corporalmente* (*leiblich*) permette di assumere un atteggiamento di ricerca che riconosce l'esperienza del mondo come accesso alla conoscenza. Per il fenomenologo sociale Ronald D. Laing (1980) [1967] l'esperienza "è l'unica evidenza" alla quale, noi uomini, possiamo ricorrere nella riflessione sul mondo. Il metodo fenomenologico, dunque, parte certamente da esperienze soggettive che però *per sé* sono da intendere come intersoggettive. Il soggetto (oppure l'ego oppure il sé) della fenomenologia non è un soggetto (solipsistico) riferito solo a sé stesso, ma è costitutivamente in contatto con *l'altro* e dipendente da esso.

Io esperisco, conosco *in me* l'altro, esso si costituisce in me, ma solo rispecchiandomi rappresentativamente e non come essere originale. Per tanto si può dire, in senso molto ampliato, che l'ego, io come soggetto della meditazione e dell'esposizione, mediante la mia *autoesplicazione*, ossia mediante l'esposizione di ciò che trovo in me stesso, ottengo ogni trascendenza [...]. Io debbo prima esporre l'esser proprio come tale, per poter capire che entro l'esser proprio compare anche il senso d'essere del non-proprio, anzi come qualcosa di appresentato per analogia (Husserl 1960 [1929], pp. 166 e ss.).

Per il concreto processo di ricerca è necessario, dunque, dare una spiegazione più precisa. I ricercatori/le ricercatrici sul campo di ricerca inizialmente non rifletteranno la loro esperienza, ma semplicemente *osservano* concentrando i sensi su ciò che per loro assume un rilievo affettivo, oppure li colpisce e coinvolge, e che desta il loro interesse. Guardiamo e ascoltiamo. Posso *osservare* il *comportamento* di altre persone, per esempio, come stanno in piedi o come camminano e quale postura assumono, ma non posso osservare le possibili esperienze che stanno facendo. Ci riferiamo alla vignetta iniziale: vediamo come Hannes si *comporta* alla lavagna, la sua postura pendente, il suo sorriso imbarazzato, sentiamo le sue risposte inconcludenti ("boh"). In che misura però Hannes faccia *esperienze* di sentirsi imbarazzato o insicuro lo possiamo riflettere soltanto per via traversa sulle nostre proprie esperienze. Per Laing ciò è possibile, perché anche se non siamo in grado di vedere, udire, sentire le esperienze degli altri, siamo comunque in grado di esperirci vicendevolmente come persone che fanno esperienze. «Non esperimento la vostra esperienza, ma voi nell'atto di sperimentare; ho esperienza di me stesso come sperimentato da voi, e di voi che avete esperienza di voi stessi come sperimentati da voi; e così via» (Laing, 1980 [1967], p. 15).

La ricerca con le scene di senso si differenzia, perciò, *dall'osservazione partecipata* (sviluppata soprattutto dall'etnologia e dall'antropologia sociale)

in quanto l'interesse conoscitivo è diretto sulle esperienze delle persone e non tanto sul loro comportamento, per esempio sull'apprendere come esperienza, anche se si tratta pur sempre di un'osservazione di un avvenimento al quale i ricercatori/le ricercatrici partecipano. Così Ton Beekman (1987) ha tratto dall'esperienza nel suo lavoro intensivo con un gruppo di bambini/e la conclusione, tra l'altro quando un bambino si è seduto sulle sue ginocchia e si è stretto a lui (cfr. p. 13), che non si trattava più di *osservazione*, ma di un'esperienza alla quale ha partecipato (cfr. pp. 16 e ss.). Il concetto, così nato, "dell'esperienza partecipata" (cfr. p. 16) nello sviluppo della ricerca con le vignette è stato ulteriormente modificato in "esperienza compartecipante" (cfr. Peterlini, 2016a, p. 11) Non partecipiamo necessariamente alle esperienze degli altri, poiché ciò significherebbe che dividiamo, per esempio, con Hannes la sua insicurezza, anche se non siamo insicuri come lui. Esperiamo però la sua insicurezza, partecipiamo alla sua possibile esperienza, la *co-esperiamo*.

Ciò significa che bisogna trattenersi rispetto alla pretesa di validità delle vignette, atteggiamento giustificato dalla sopra descritta base epistemologica. La scena di senso nasce già sul campo di ricerca. I ricercatori/le ricercatrici annotano rapidamente ciò che vedono e sentono. Dalla pluralità di quello che percepiscono, o potrebbero percepire, di che cosa avviene in questo spazio e in questa dinamica, per esempio tutto ciò che potrebbe essere ancora percepito di Hannes in questa breve sequenza, rimane alla fine quello di cui i ricercatori/le ricercatrici sono rimasti coinvolti affettivamente. Già *in statu nascendi* del percepire e nelle prime annotazioni del percepito in parole chiavi e mezze frasi con lo sguardo annotante molto va perso e molto viene tradotto con le proprie categorie di comprensione. La percezione di come Hannes sta in piedi davanti alla lavagna viene trasformata dal ricercatore/dalla ricercatrice sulla base della propria esperienza vissuta a scuola, dalle precedenti esperienze fatte, sulle quali ora nella percezione dell'osservato si ripiega in modo pre-riflessivo.

Dalla vignetta grezza nasce in ulteriori processi di scrittura lentamente la scena di senso, la vera vignetta. Vengono controllati gli aggettivi (Hannes aveva un sorriso imbarazzato oppure compiaciuto oppure infastidito, la voce del bambino era premuta o rauca?). Questi interrogativi vengono discussi nel gruppo di ricerca al fine di permettere al singolo ricercatore/alla singola ricercatrice di riflettere ancora una volta in dettaglio sulla scena e di chiarirla ulteriormente. Avviene in questo modo un ulteriore ripensamento e addensamento. Grande importanza viene data ad una descrizione concisa, gravida. Le interpretazioni, invece (perché Hannes si appoggia o perché sorride imbarazzato) vengono possibilmente evitate. Anche il contesto, per esempio che tipo di alunno sia Hannes in generale, non viene incluso. Contestualmente si riflette anche sempre su quando la vignetta nel contesto narrativo inizia e quando

termina, poiché ciò avrebbe delle ripercussioni su ciò che la scena di senso esprime (cfr. Peterlini, 2017, pp. 344 e ss.). Con la vignetta nasce così una descrizione densa che a differenza della descrizione etnografica densa di Geertz (2002) non intreccia descrizione e riflessione, ma che, dapprima, si ferma possibilmente soltanto alla descrizione di ciò che è successo, senza tentativi di spiegare che cosa potrebbe significare questo o quello. Solamente in un secondo momento la vignetta viene affidata nella pienezza dei suoi possibili significati ad una riflessione e interpretazione *intersoggettiva*.

La lettura come metodo di interpretazione e come tentativo pedagogico di provare differenti punti di vista e possibilità di azione

Come metodo d'interpretazione è stato sviluppato per la ricerca sulle vignette, scene di senso, un particolare approccio che da una parte anche nel processo di interpretazione salva un accesso fenomenologico e dall'altra permette un'analisi delle vignette, scene di senso, in una dimensione multi-prospettica e interdisciplinare. Nella lettura, quale metodo genuino della ricerca con le vignette (cfr. Agostini, 2016b) la scena di senso viene dapprima semplicemente letta per abbandonarsi all'effetto che produce. Ciò potrebbe essere paragonato al *close reading* (Weinmann, 1974) nelle scienze letterarie, ossia ad un leggere accurato, molto attento a dettagli e singole particolarità, un leggere empatico e rintracciante. La lettura fenomenologica è attenta a ciò che nel testo viene descritto, a come viene descritto, a quali immagini evoca e quali associazioni fa nascere.

In questo tentativo di ricercare riflessivamente il senso di quanto è stato rilevato in modo preriflessivo si sceglie possibilmente l'atteggiamento dell'indicare (*pointing to*) rinunciando a interpretazioni strette (*pointing out*) (cfr. Finlay, 2009, p. 11). Con ciò si intende dire che nell'interpretare stati di esperienza e conoscenza dall'esterno (ossia dal punto di vista di coloro che leggono la vignetta) si considera ciò che nella scena di senso sta scritto evitando di ricercare una realtà dietro la descrizione.

Dal punto di vista fenomenologico nella vignetta è condensata un'eccedenza semantica – un'abbondanza di significati – che permette in un processo riflessivo, del tornare indietro e dell'indicare ciò che nella scena di senso sta scritto, una comprensione del generale nel particolare. La scena di senso, e ciò che in essa è descritto, serve quindi – come un esempio – ad una descrizione esemplare in cui è sempre anche racchiuso il generale e che nella lettura può diventare oggetto di riflessione (cfr. Lippitz, 1987, p. 116). Queste interpretazioni valgono come intersoggettive, nonostante che la scena di

senso, la vignetta, nasce in termini soggettivi. Ciò è già dato dal fatto che sotto l'aspetto fenomenologico anche il soggettivo non è ristretto entro l'area del soggetto, poiché esso nella sua dipendenza dagli altri e nel suo essere intrecciato con il mondo incorpora una realtà intersoggettiva.

La vignetta, inoltre, può essere letta da posizioni diverse, con sfondi paradigmatici diversi e con approcci epistemologici diversi. Da questo punto di vista "l'interpretazione" di una vignetta contribuisce, sempre solo parzialmente, alla esplicazione dei significati in essa condensati, anche in relazione all'approccio fenomenologico di base di una espansione semantica e dei significati al posto di un restringimento semantico. Nella lettura della vignetta su *Hannes* l'obiettivo, dunque, non può essere quello di analizzare quale tipo di bambino Hannes sia, quale sia la sua preistoria e quali siano le sue esperienze d'apprendimento, poiché questo significherebbe adottare un metodo ricostruttivo. L'interpretazione fenomenologica non è interessata a ciò che potremmo sapere di più di Hannes (cosa che senz'altro potrebbe essere anche interessante), ma è interessata, prendendo lo spunto da Hannes descritto nella scena di senso, a che cosa possiamo comprendere e su che cosa possiamo riflettere relativo a questioni generali dell'apprendimento e a impostazioni dell'apprendimento scolastico.

Nella lettura non si tratta, pertanto, di elaborare delle verità (ciò significherebbe fare un *pointing out*), ma di *trovare* nella scena di senso possibili significati, certamente anche con *invenzioni* creative di significati stimulate dalle descrizioni nella scena di senso stessa, ma sempre rimanendo fedeli a ciò che sta scritto.

In questo consiste anche il potenziale pedagogico di una ricerca fenomenologicamente orientata: con l'ausilio delle vignette, scene di senso, che possono fissare momenti dell'interagire sociale come anche avvenimenti dell'apprendere o del rapporto uomo – cosa, uomo – spazio, si può praticare un atteggiamento pedagogico che si astiene da giudizi precoci sull'essere attuale di un determinato bambino o adolescente e da ascrizioni conseguenti. Al posto di delimitare i significati vengono simulati e provati differenti punti di vista e possibilità di risposte su uno stesso fenomeno. Invece di optare per diagnosi sicure e per facili ricette, si sceglie di essere coinvolti nella situazione concreta per affrontare nel modo migliore un caso concreto in modo creativo e con un atteggiamento corporeo empatico e rintracciante

Bibliografia

Agostini E. (2016a), *Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung*, Ferdinand Schöningh. Paderborn.

- Agostini E. (2016b), *Lektüre von Vignetten: Reflexive Zugriffe auf Erfahrungsvollzüge des Lernens*, in Baur S., Peterlini, H.K. (Hrsg.), *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht*, Studien Verlag, S. 55-62, Innsbruck, Wien & Bozen.
- Baur S. (2016), “Zum Projekt.” in Baur S., Peterlini H. K. (Hrsg.) *An der Seite des Lernens*, Studienverlag, S. 21-30. Bozen-Innsbruck-Wien.
- Baur S., Peterlini H.K. (Hrsg.) (2016), *An der Seite des Lernens. Erfahrungsberichte aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und einem Nachwort von Michael Schratz*. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung Bd. 2, Studienverlag, Bozen-Innsbruck-Wien.
- Beckman T. (1987), “Hand in Hand mit Sasha: Über Glühwürmchen, Grandma Millie und andere Raumeschichten. Im Anhang: teilnehmende Erfahrung”, in Lippitz W., Meyer-Drawe K. (Hg.) *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Reihe Hochschulschriften Erziehungswissenschaft* 19. 2. Auflage. Frankfurt a.M. Athenäum, S. 11-25.
- Benjamin W. (2007) [1938], *Infanzia Berlinese – Intorno al Millenovecento*, Trad. di Gianni Enrico, Einaudi, Torino.
- Buck G. (1989), *Lernen und Erfahrung – Epagogik: zum Begriff der didaktischen Induktion*. 3. edizione ampliata, Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt.
- Buck G. (2019), *Lernen und Erfahrung. Epagogik. Edito da Malte Brinkmann*, VS Springer, Wiesbaden.
- Finlay L. (2009), “Debating Phenomenological Research” *Phenomenology & Practice*, 3(1), 6-25.
- Gadamer H.G. (2001), *Verità e metodo. Lineamenti di una ermeneutica filosofica*, Bompiani, Milano.
- Geertz C. *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.Held, Klaus (2010): Einleitung in Husserl E., *Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte I. Mit einer Einleitung herausgegeben von Klaus Held*. Philipp Reclam jun., Stuttgart, 5-52.
- Husserl E. (1960) [1929], *Meditazioni cartesiane*, Valentino Bompiani, Milano.
- Husserl E. (1965) [1913], *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino.
- Husserl E. (1993) [1928], *Lezioni sulla sintesi passiva*, Guerini e Associati, Milano.
- Kühne-Bertram G. (2015), „Bollnow, Otto Friedrich” In: *Bedorf, Thomas/Gelhard, Andreas (Hrsg.): Die deutsche Philosophie im 20. Jahrhundert. Ein Autorenhandbuch*, 2. überarbeitete und korrigierte Auflage, Darmstadt, WBG, S. 59-60.
- Laing R.D. (1980) [1967], *La politica dell'esperienza e L'uccello del paradiso*, Feltrinelli, Milano
- Lippitz W. (1987), *Phänomenologie als Methode? Zur gschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik*, in Lippitz W., Meyer-Drawe K. (Ed.) *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Reihe Hochschulschriften: Erziehungswissenschaft* 19. 2. edizione. Frankfurt a. M., Athenäum, 101-131.

- Merkens H. (2006), „Desiderata der Bildungsforschung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht“, in: Ruhloff, J., Bellmann J. et al. (ed.) *Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag. Unter Mitarbeit von* Winfried Böhm, Michele Borelli, Friedhelm Brügggen, Helmut Heid, Marian Heitger, Frieda Heyting, Li Qilong, Hans Merkens, Fritz Oser, Christopher Winch. Weinheim/Basel, Beltz, 23-32.
- Merleau-Ponty M. (1972) [1964], *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano
- Meyer-Drawe K. (2000), *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*, 2., P. Kirchheim, Auflage, München.
- Meyer-Drawe K. (2003), „Lernen als Erfahrung“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Jg., Heft 4, 505-514.
- Meyer-Drawe K. (2012), *Diskurse des Lernens*, 2. edizione rivisitata, Wilhelm Fink. München
- Mezzanzanica M. (2013), „Dilthey und die Phänomenologie Husserls“ In: Scholtz, Gunter (Ed.), *Diltheys Werk und die Wissenschaften. Neue Aspekte*, V&R unipress, Göttingen.
- Peterlini H.K. (2016a), *Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung* Bd. 1., Studienverlag, Innsbruck-Wien-Bozen.
- Peterlini H.K. (2016b), *Fenster zum Lernen. Forschungserfahrungen im Unterrichtsgeschehen – Einführung und Einblicke in die Suche nach einem neuen Verständnis von Lernen*, in Baur S., Peterlini H.K. (eds.), *An der Seite des Lernens*, Bozen-Innsbruck-Wien, Studienverlag: 21-30.
- Peterlini H.K. (2017), „Ausblendungen und Erscheinungen des Leibes. Ein Beitrag zur pädagogisch-phänomenologischen Praxeologie“ in *Brinkmann, Malte/Buck, Marc Fabian/Rödel, Severin Sales* (Hrsg.), *Pädagogik – Phänomenologie*, Wiesbaden: Springer VS, S. 344 - 356.
- Schratz M., Schwarz J., Westfall-Greiter T. (2012), *Lernen als Bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*, Studienverlag, Innsbruck.
- Spitzer M. (2002), *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Spektrum. Heidelberg.
- Weinmann R. (1974), „Das Prinzip des „close reading““, in *Ders.: „New Criticism“ und die Entwicklung bürgerlicher Literaturwissenschaft*, 2., Beck Verlag, S. 96–100, Auflage, München.

*The Individual and Collective Significance
of Informal Learning: The Perspectives
of the German Speaking-Population
in the Contemporary Historical Context
of the First Post-War Decades in South Tyrol*

di Annemarie Augschöll Blasbichler e Annemarie Profanter

The topicality of informal learning

The keyword “lifelong learning” has been widely discussed for about 3 decades (Kaufmann, 2016, p. 66) and since the end of the 1990s this concept dominated the structure of European education policy. As a central aspect of lifelong learning, informal learning also became the focus of education policy research efforts, especially with regards to a holistic analysis of educational processes (Lewalter, Neubauer, 2019, p. 228). This trend was reinforced by the economic, technical and structural change as well as by the acknowledgment that extracurricular acquisition of knowledge and skills plays a central role as far as the development of vocational skills is concerned (Overwien, 2001, p. 359). In addition to formally organised learning in schools and at universities, attention is drawn to those learning fields enabling extracurricular acquisition of skills, abilities and knowledge. Examples include learning at the workplace, in social contexts such as the family and circle of friends, in the area of new media, and in the leisure sector as a whole. Social media and mobile learning are increasingly leading to an “informalisation” of learning in all contexts of life (Rohs, 2016, p. 30). “This possibility that competences acquired throughout life, regardless of attendance in the formal education and training system, are given value has generated huge interest in many countries” (Werquin, 2016, p. 40). The matter of importance is the learning outcome, regardless of the learning context. This added value and the emphasis on informal educational processes are topics that should not be missing in this *Festschrift*: thanks to Prof. Liliana Dozza, the concept of lifelong learning, continues to occupy a central position as a research focus at the Faculty of Education of the Free University of Bozen-Bolzano. Up

until her retirement in 2021, Prof. Dozza strongly emphasised the importance of lifelong learning among other concepts in relation to the topics of learning in an intergenerational perspective, education and sustainable development (Dozza, 2016; Dozza, Gall, 2018).

The conceptual terrain around informal learning

Originated in the English-speaking context, informal learning has not been met with conceptual consensus for decades. Dewey kickstarted the research in the USA by pointing out that informal education was the background of formal education. The conceptual discussion was reintroduced in the 1950s, and in the 1970s it was taken into consideration by international organisations such as UNESCO in connection with worldwide educational issues.

In the 1980s and 1990s, the conceptual discussion started playing a role in the German-speaking context. Sandhaas (1986, p. 103) identifies informal learning according to three criterias: first, informal learning happens as an educational process that is not institutionalised in schools; secondly, no pedagogical staff are involved in informal learning; and finally the learners' intention to act is not necessarily conscious and linked to learning goals.

However, McGivney (1999, p. 1-2) states that “there is no single definition of informal learning [...] it incorporates very diverse kinds of learning, learning styles and learning arrangements [...] takes place outside a dedicated learning environment, which arises from the activities and interests of individuals or groups but which may not be recognised as learning (learning by doing, learning by observing, interacting with others, and so on)”. Thus, informal learning can be defined as unintentional; it is often a by-product of other social activities and it is a lifelong process, often unorganised and un-systematic (Golding, Brown & Foley 2009). The interchangeable use of the terms “informal learning” and “informal education” is also evident in the ambivalence of the translation (Harring et al., 2018): “education”; refers to upbringing and education. In the UK and partly also in the USA, informal education is used together with the terms “open education” and “open teaching” (Kernig, 1997).

According to Harring et al. (2018) the theoretical model of informal learning cannot be developed exclusively through a one-dimensional, comparative differentiation from “formal learning”. Instead, the authors define informal learning by focusing on two factors: on the one hand on the concept of “learning” as the constructive processing of information and experiences gathered in order to acquire knowledge, and on the other hand the concept of

“informal” is interpreted as the spontaneous learning processes which takes place outside of externally organised and planned settings. In addition, three aspects of informal learning are emphasised: its basic democratic tendency, the principle of personal self-determination and the abolition of guidelines. The innovative moment refers both to the expansion of the concept of learning and to an emancipation of the understanding of learning as being bound to a social (institutionalised) system of entitlements, taking into account the lifelong dimension. According to this, learning occurs constantly and everywhere through the construction and reconstruction of internal patterns of world representation. This applies to scheduled and institutionalised teaching as well as to extracurricular settings. Since only self-learning can exist in both contexts, the difference between formal learning and informal learning disappears, so that both can be considered equivalent in principle.

This very equivalence has been questioned in the past and keeps on being questioned in the present. This discussion originated long before the discussion about formal and informal learning began: “the impact of positivist and rationalist thinking [...] led to the valuing of formal, structured learning over what was perceived as common, simple or everyday informal learning (Golding et al., 2009, p. 37). Thus, formal, institutionalised learning was classified as high status knowledge and as a consequence informal learning was neglected and not taken into account (Bernstein, 1971). Twenty years ago, Cofield (2000, p. 8) already urged that informal learning should no longer be regarded as an inferior form of learning whose main purpose is to act as the precursor of formal learning; on the contrary, it needs to be seen as fundamental, necessary and valuable in its own right, at times directly relevant to employment and at other times not relevant at all”.

Informal learning in childhood

Informal learning takes place during childhood mainly in environments such as the family, with peers or in clubs. The (social) skills acquired in these environments can play a role in formal learning in the school context. According to Livingstone (2006, p. 205), informal education is defined as forms of interaction linked to socialisation, e.g. in the family or within the “peer group” of children and young people. Peers have a great influence on formal and informal learning processes, for example, in the context of identity development (Lewalter, Neubauer, 2019).

The interaction of formal and informal learning in childhood and adolescence can happen in different ways: it can partly occur before or at the same time as

formal school learning, prepare, support and complement school learning, but it can also benefit from it. The acquisition of media competence or media education through the usage of media in leisure time is an additional component.

However, formally organised learning is not the only learning happening at school. In fact, during breaks, excursions or in the all-day area, peer learning situations can arise which, among other things, relate to the internalisation of social rules as well as the formation of social identity (Lewalter, Neubauer, 2019, p. 229).

The current discussion refers to the question of how these different forms of learning can be meaningfully linked to each other and how formal learning can tie in with processes of informal learning. A participatory school learning culture, in which extracurricular competences actively have a place in the classroom and teachers act as learning facilitators, seems promising (Overwien, 2009). The peer education approach starts from the question of how peers can serve as points of reference and orientation supporting learning and educational processes (Heyer, 2010). This question will be examined from a historical perspective in the following presentation of research on the significance of informal learning in childhood.

Research outline

The present essay is focused upon the informal learning modalities of German-speaking children and adolescents during the postwar period and is part of an extensive research about educational biographies showcasing the importance of capabilities and skills obtained in an informal manner in comparison to those learning sections acquired in formal settings.

This essay focuses on the following aspects: the analysis of informal learning and its significance, the learning settings, and the skills and capabilities achieved¹. The aim of this research is to contribute to the understanding of the educational biographies of a generation, who statistically demonstrates significantly lower educational achievements when compared to their peer Italian-speaking residents within the province's borders (Lindemann, Atz 2016, p. 123), as well as when compared to the German-speaking peers stemming from the German-speaking cultural space beyond the national borders.

At the same time, the analysis should highlight the current attitudes towards formal and informal education and the possible transgenerational relics tran-

¹ Only those skills and capabilities valued relevant by the witnesses were considered. Informally obtained competences, part of their social and cultural contexts, as for example social manners, learning to play a musical instrument or playing cards, were not addressed.

sferred from the period previously mentioned. This study is based on qualitative educational research methods analysing subject- and community based perspectives (Marotzki, Tiefel, 2013, pp. 73-79), as well as everyday life contexts referring to the respective social environments at the micro level (Rauschenbach et al., 2004, p. 29) and the historically bound framework conditions.

The study's primary sources are biographical interviews (Schütze, 1981; Rosenthal, 1985) produced with a problem-centered focus (Witzel, 2000) analysing many aspects of the informal learning actions and spaces. The collected biographical memories are to be interpreted as retrospective observations, bound to the current personal and collective considerations and they require the respective relativisation in their interpretation (Krause, 2014). The evaluation of the sources occurred within a qualitative content analysis, specifically adapted to the study (Mayring, Fenzl, 2019).

“As soon as we learned to walk, we had to lend a hand” – informal learning as a feature of difficult childhoods

This was the answer given by many participants, when asked where and when they acquired their first skills and capabilities in an extracurricular environment. The implicit connection between learning during childhood and the cooperation demanded by the adult world is one of the main characteristics found in the retrospective evaluation of the participants' own acquisition of competences. Informal learning here becomes a synonym for a missing childhood in terms of a protected space outside of usefulness, a characteristic of difficult growing up conditions clearly linked to child labor. The socio-economic context for this phenomenon is the self-sufficient mountain agriculture shaping South Tyrol's peripheral areas for many years to come. The geographical difficulties pertaining to the management of the farms on the steep hillsides required labor-intensive processes reaping meager yields (Leidlmayr, 1958). The participants' autobiographical narrative² and documentation³ provided eloquent descriptions of these processes.

² In recent years, writing workshops produced various anthologies with autobiographical texts. Three examples: Bildungsausschuss Rodeneck, Hrsg., (2017), *Lebens-Erinnerungen: erzählt von Rodeneckerinnen und Rodeneckern*, Weger, Brixen; Malknecht, S. und Weiss, K., (2018), *Himmelschlüssel. Kindheit und Jugend in Südtirol*, Athesia, Bozen; Gantioler Puntaier, E., Hrsg., (2014), *Man hot's net leicht ghobt. Barbianer erzählen, wie es einmal war*, Athesia, Bozen.

³ See, Gorfer, A. und Faganello, F. (1973), *Die Erben der Einsamkeit*, Arti Grafiche Saturnia, Trento.

One owns's volition and personal interest, two characteristics of informal learning mentioned by Böhm-Kasper and Bienefeld (2018) do not apply in these cases. Only the informal context, as explained, leading to a growth of competences, is given here.

Everyone and, last but not least, the situations themselves were “teachers”– learning situations and spaces for the informal acquisition of capabilities and skills

The majority of competences, as explained by the participants, were acquired in situations coupled with an immediate performance. Therefore, learning was often not explicitly organized as a learning situation. Explanations and instructions were integrated during the concrete execution of tangible activities. The teaching- and learning conditions were organised in an intergenerational structure, not exclusively within the family. The depictions of inter-social dependence within the learning process and the manner in which adults gave instructions can be attributed to the understanding of childhood widely disseminated in rural areas during the 1970s, which again was rooted in a hierarchical generational order. Children and adolescents experienced the adults' lack of empathy, patience and explanation skills as particularly challenging. The learners' questions or the lack of immediate learning successes were classified as a disrespect towards the teachers. At the same time, the mediation process was often merely a byproduct of the practical demonstration of activities without comprehension-oriented explanations regarding the underlying processes and phenomena. Especially those learning situations were remembered as experienced disregard. They were missing that what Dozza (2018a) defined as an “ethic of respect and ‘care’” (203), an empathetic attitude in a double sense: on the one hand, in the connection between learner and teacher, on the other hand, in the learner's confrontation with the learning topic and situation (Ladenthin, 2015). Fears of failure and of the respective punishment, but also fears of the natural consequences of inefficient acting (injuries and dangers), pushed by the immediate performance in real situations, were lastingly fixed in the memories of the interviewees.

The second category emerging from the collected data, were capabilities and skills required in a situational learning space without any explanation, as for example watching the cattle, conducting simple work at home and in the fields. Even the challenges presented by the long and dangerous ways to school (Augschöll, 2011), managing torches and carbide lamps, were often mentioned

by the interviewees. Following an autonomous evaluation of experiences and of the trial-and-error processes, the protagonists developed practical strategies generating theories of everyday life (“incidental learning”, Watkins, Marsick, 1991) which were rarely communicated and became a personal treasure of self-obtained competences in order to develop a positive self-concept.

“We felt competent and strong”– Developing self-understanding through acquired capabilities and skills

The participants stated, that – aged 12 to 14 – they acquired a series of capabilities and skills, necessary to take responsibility for relevant tasks. Boys learned scything, baling hay, helping the calving process, ploughing, dangerous forestry work with chainsaw and axes⁴ and handling material ropeways. Girls were able to knit, embroider, sew, cook, milk the cows and work on the fields. Already in childhood, the tasks were clearly allocated following a gender-specific order.

The competences acquired and the practical implementation were essential to participate in the individual and social living areas of life and had positive effects both on the self-perception and on the external perceptions of their peers and of the adults. “Learning to work”, specifies Dozza (2018 b, 32; Hungerland, Kelle, 2014), “does not only mean to acquire operative skills, but, most importantly, it means to develop a certain modality to understand the world”, becoming conscious of interpersonal relations and of the own responsibility in overcoming concrete challenges, as well as recognizing the roles of other parties involved (ibid.).

The adults’ forms of recognition were difficult to describe, said the interviewees. They were mostly implicit and were not openly expressed with words of praise, but resulted in entrusting them to have even more responsibilities.

“I learned more on my way to school than in school itself “– evaluation: informal learning versus learning at school

This statement suggests two relevant aspects found through the analysis of the collected data. On the one hand, it describes the village communities’

⁴ Even school itself used the children’s informally obtained competences. For example, during the postwar period, many village schools relayed upon the older boys chopping wood for the stoves. Girls had to carry the wood up into the attic and pile it up beautifully (Maria Rabensteiner *1931, Interview 10.08.2020).

and the parents' historical, derogatory attitude towards formal education and, on the other hand, it refers to the deficits of formal education, often painfully detected by the participants later on in life.

The before mentioned attitude of the rural society's majority towards school can be summarized as follows:

- demonstrated indifference: parents rarely supported their children with homework assignments and did not evaluate their successes or failures with dedication. Only the bad marks regarding behavior or the subject religion were not tolerated;
- hindering the school attendance: especially children coming from poor families were not allowed the necessary time and application for school attendance, a fact which was tolerated by the local teachers during the first decades after the war and often actively supported neglecting the reporting obligation (instead, during the Fascist period, Italian teachers reported the delinquent parents);
- classification of informal education as a characteristic delimiting collective identities: school education was seen as the "education of the others, the Italians" (Alois Erlacher*, 1945, Interview, 14.06.2019) and became a cover sheet for informal learning.

As previously mentioned, these attitudes can be reconnected to real, everyday life framework conditions. The additional skepticism towards state-run formal education is the result of contemporary politics. The German-speaking minority during the 21 years of Fascist repression (1922-1943) experienced school as an instrument for a profound Italianisation, an experience which is lastingly anchored in the collective memory (Augschöll Blasbichler, 2017). Nearly two generations left the compulsory school system without gaining the sufficient cultural technologies neither in the Italian school language, nor in the prohibited mother tongue (Gatterer, 2005, 62). One of the beliefs transmitted throughout generations was that one could prosper even without school education. At the same time, trust into state-run educational institutions did not rise automatically because of the legalization of the right to an education in the own mother tongue recognized by the Italian constitution, since the implementations of those rights had to be partly newly conquered at the macro and meso level and the contents and concepts were often merely a translation from the Italian language and culture (Seberich, 2000). Didactical tools and educated teachers were missing at the micro level, in the schools on-site. The reconstruction work of a German-speaking compulsory school system was especially lead by assistant teachers in the

remote mountain areas (Berhart, 1984), who often did not receive the necessary education in their mother tongue themselves.

The national repression politics in the economic area was another context indirectly forcing the German-speaking population's derogatory attitude towards school education. Fascism deprived the German-speaking population of many economic sectors, excluding agriculture. After the Second World War the situation changed very slowly. Until the second statute of autonomy was granted in 1972, all public workplaces were reserved for the Italian-speaking population. After a rational choice-consideration (Stocké, 2010) parents and children – especially those living in mountain valleys – recognised the expenditure related to school (distance, time, energy) as being too high. The formal school diploma did not add any further opportunities and the content learned at school was not deemed to be relevant to conquer future challenges.

As from the mid-seventies, agriculture lost its primary position as livelihood for the German-speaking population, even in the peripheries. The present regulation of recruitment in the public service workforce is based upon the proportion of the resident linguistic groups (ethnicity proportionality law) opened up new possibilities. The informally obtained capabilities and skills were not compatible with this new reality. Missing diplomas and lacking knowledge in the formally transmitted culture technologies lead to a marginalisation. This went hand in hand with a new definition of the German-speaking South Tyrolean's self-image.

Conclusion

Empirical educational research aims at capturing the educational processes in their entirety, and therefore, informal learning has become increasingly important as a partial aspect of lifelong learning. In addition, due to the socio-political structural change, greater consideration has to be given to the acquisition of knowledge and skills in extracurricular contexts. This study of educational biographies of German-speaking children and adolescents in the first post-war decades in South Tyrol confirms the importance of informally acquired skills and abilities compared to formally acquired learning components. By highlighting the importance of informal learning in the postwar generation in South Tyrol, the focus is shifted from the purposeful agentic participation in learning programs in which the German-speaking group in South Tyrol statistically drags behind in the researched time slot.

This fact also indicates “the power imbalance that exists in the educational policy discourses, devaluing and excluding informal learning [...]” (Golding et al., p. 49).

But, by focusing on the spontaneous, both individual- and group-inspired social activities that the children participated in, during the course of their everyday lives unveils a broader picture: “Without informal learning, none of us would grow; and without the products of informal learning, none of our planned learning programs would be effective” (Rogers, 2014, p. 77).

Bibliography

- Augschöll Blasbichler A. (2017), „Zweimal Alphabetisierung in der Fremdsprache: Anregung zu Reflexion und vertiefter Auseinandersetzung”, in Pfanzer E. und Rupnow D., eds., *Einheimisch-zweiheimisch- mehrheimisch: Geschichte(n) der neuen Migration in Südtirol*, Raetia, Bozen.
- Augschöll A. (2011), „Schule am Berg als Teil von Kindheit am Berg”, in Bildungsausschuss & Museumsverein Tiers (eds.), *Kindheit am Berg*, Weger, Brixen.
- Bernhart A., ed. (1984), *Das Schulwesen im Vinschgau*, Phil.Diss. Innsbruck.
- Bernstein B. (1971), “On the classification and framing of educational knowledge”, in Young M., ed., *Knowledge and control: new directions for the sociology of*, Collier-Macmillan, London.
- Böhm-Kasper O. and Bienefeld M. (2018), „Quantitative Bildungsforschung und informelles Lernen”, in Haring M., Witte M. D. and Burger T., eds., *Handbuch informelles Lernen*, Beltz Juventa, Weinheim.
- Dozza L., Gall M. (2018), “Il valore della nonnità, oggi.”, *La Famiglia, Annuario 2017*, 145-158.
- Dozza L. (2016), “Tra mare e cielo. Relazioni educative tra nonni e nipoti per fare memoria.”, *La Famiglia. Annuario 2016*, 67-80.
- Dozza L. (2018a), “Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra”, *Pedagogia Oggi XVI (1) 2018*, 193-212.
- Dozza L. (2018b), “Professioni educative per il sociale: progettualità e setting educativo”, in Cerrocchi L. e Dozza L., a cura di, *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano.
- Gatterer C., ed. (2005), *Schöne Welt, böse Leut*, Folio, Wien-Bozen.
- Golding B., Brown M. and Foley, A. (2009), “Informal learning: a discussion around defining and researching its breadth and importance.” *Australian Journal of Adult Learning*, 49 (1), 34-56.
- Haring M., Witte M. D. and Burger T. (2018), *Handbuch informelles Lernen. 2. Auflage*, Beltz Juventa, Weinheim-München.
- Heyer R. (2010), „Peer-Education. Ziele, Möglichkeiten, Grenzen”, in Haring M., Böhm-Kasper O., Rohlf C. and Palentien C., eds., *Freundschaften, Cliques und*

- Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanz*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Hungerland B. and Kelle H. (2014), „Kinder als Akteure – Agency und Kindheit. Einführung in den Themenschwerpunkt“, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34 (3), 227-232.
- Kaufmann K. (2016), „Beteiligung am informellen Lernen“, in Rohs M., a cura di, *Handbuch Informelles Lernen*, Springer VS, Wiesbaden.
- Kernig W. (1997), „Informal Education. Die englischen Wurzeln des offenen Unterrichts“, in Göhlich M., ed., *Offener Unterricht, Community Education, Alternativschulpädagogik, Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis*, Beltz, Weinheim.
- Krause S., ed. (2014), *Erinnern und Tradieren*, Schöningh Verlag, Paderborn.
- Ladenthin V. (2015), „Informelles Lernen aus (bildungs)philosophischer Perspektive“, in Rohs M., ed., *Handbuch Informelles Lernen*, Springer VS, Wiesbaden.
- Leidlmair A., ed. (1958), *Bevölkerung und Wirtschaft in Südtirol*, Wagner, Innsbruck.
- Lewalter D. and Neubauer K. (2019), „Informelles Lernen“, in Urhahne D., Dresel M. and Fischer F., eds., *Psychologie für den Lehrberuf*, Springer VS, Berlin.
- Lindemann R. and Atz H. (2016), „Bildungsstruktur und soziale Mobilität“, in Atz H., Haller M. and Pallaver G., eds., *Ethnische Differenzierung und soziale Schichtung in der Südtiroler Gesellschaft*, Nomos, Baden Baden.
- Livingstone D. W. (2006), „Informal Learning: Conceptual Distinctions and Preliminary Findings“, in Bekerman Z., Burbules N. C. and Silberman-Keller D., eds., *Learning in Places. The Informal Education Reader*, Peter Lang, New York.
- Marotzki W. and Tiefel S. (2013), „Qualitative Bildungsforschung“, in Fichtenhäuser B., Langer A. and Prengel A., eds., *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Beltz Juventa, Weinheim and Basel.
- Mayring Ph. and Fenzl Th. (2019), „Qualitative Inhaltsanalyse“, in Baur N. and Blasius J., eds., *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Springer, Wiesbaden.
- McGivney V., ed. (1999), *Informal Learning in the Community*. NIACE, Leicester.
- Overwien B. (2001), „Debatten, Begriffsbestimmungen und Forschungsansätze zum informellen Lernen und zum Erfahrungslernen“, in *Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen: Tagungsband zum Kongress-Der flexible Mensch*, BBJ Verlag, Berlin.
- Overwien B. (2009), „Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze“, in Brodowski M., Devers-Kanoglu U., Overwien B., Rohs M., Salinger S. and M. Walser, eds., *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis*, Verlag Barbara Budrich, Opladen.
- Rauschenbach T., Leu H. R., Lingenauber S., Mack W., Schilling M., Schneider, K. and Züchner I. (2004), *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*, BMBF, Berlin.

- Rogers A., ed. (2014), *The base of the iceberg: Informal learning and its impact on formal and non-formal learning*, Budrich, Wien.
- Rohs M. (2016), „Genese informellen Lernens“, in Rohs M., ed., *Handbuch Informelles Lernen*, Springer VS, Wiesbaden.
- Rosenthal G., ed. (1995), *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*, Campus, Frankfurt a. M.
- Sandhaas B. (1986), „Bildungsformen“, in Haller H. D. and Meyer H., eds., *Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 3)*, Klett-Cotta, Stuttgart.
- Schütze F. (1983), „Biographieforschung und narratives Interview“, *Neue Praxis*. 3, 283-293.
- Seberich R., ed. (2000), *Südtiroler Schulgeschichte*, Reatia, Bozen.
- Stockè V. (2010), „Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit“, in Quenzel G., ed., *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, Springer VS, Wiesbaden.
- Werquin P. (2016), „International perspectives on the definition of informal learning“, in Rohs M., ed., *Handbuch informelles lernen*, Springer VS, Wiesbaden.
- Witzel A. (2000), *Das problemzentrierte Interview, Forum Qualitative Sozialforschung—Theories, Methods, Applications*, 1, 1, 1-9.

Parte 2
Ecosistemi didattici

Strumenti e proposte operative per l'autovalutazione e il miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica

di *Dario Ianes, Heidrun Demo, Vanessa Macchia e Silvia Dell'Anna*¹

Introduzione

L'inclusione scolastica è un processo in continuo divenire, finalizzato a garantire il successo formativo e la partecipazione attiva di tutti gli alunni e le alunne e, più in generale, il benessere dell'intera comunità scolastica (IBE-UNESCO, 2016).

All'interno di questa ampia finalità, il progetto di ricerca-azione "IN-IN Strumenti per l'inclusione", finanziato dalla Provincia di Bolzano, si propone di promuovere e sviluppare strategie di autovalutazione e miglioramento della qualità dell'inclusione in un campione di scuole di ogni ordine e grado e appartenenti a tutti e tre i gruppi linguistici della Provincia Autonoma di Bolzano.

L'impianto progettuale si articola in quattro livelli tra loro sovrapposti: il livello individuale, relativo alle credenze e agli atteggiamenti dei docenti; il livello classe o sezione, focalizzato sulle strategie didattiche; il livello scuola, finalizzato al cambiamento culturale e organizzativo dell'istituzione; il livello comunità, relativo alla creazione di reti di collaborazione sul territorio.

Per ciascun livello sono stati individuati specifici strumenti, accomunati da alcuni principi operativi:

- coinvolgere attivamente i partecipanti in processi di autovalutazione, progettazione e riflessione;

¹ Il presente contributo è frutto della collaborazione tra i quattro autori. Ai soli fini dell'attribuzione delle parti, si segnala che Dario Ianes ha scritto *l'Introduzione* e il paragrafo *Critical Incident*, Vanessa Macchia è autrice del paragrafo *Applicare il Critical Incident* e delle *conclusioni*, Heidrun Demo ha scritto i paragrafi *Index per l'inclusione* e *Applicare l'Index per l'inclusione*, Silvia Dell'Anna i paragrafi *Lesson Study* e *Applicare il Lesson study*.

- lavorare su situazioni concrete, a partire da necessità reali che emergono dal confronto in team;
- creare opportunità di condivisione e arricchimento delle competenze individuali e delle risorse istituzionali;
- generare soluzioni migliorative.

Allo stesso tempo, ciascuno strumento è caratterizzato da specifiche modalità di applicazione, coerenti con le finalità del livello di riferimento.

A livello individuale si colloca il “Critical Incident” (Tripp, 2012), un approccio che prevede la narrazione individuale di episodi significativi, seguita da un’analisi e una rielaborazione in gruppo. Il “Lesson Study” (Bartolini Bussi, Ramproud, 2018; Norwich, Jones, 2014) consente di progettare strategie didattiche in team, di sperimentarle e valutarne l’efficacia. Infine, l’ampiamente noto “Index per l’inclusione” (Booth, Ainscow, 2014) e il “Kommunaler Index” (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2011) incentivano azioni di cambiamento interne all’istituzione e in collaborazione con il territorio.

Il capitolo delinea gli obiettivi e i principi attuativi dei primi tre strumenti, riflettendo sul potenziale contributo alla formazione dei docenti in servizio e a supporto delle istituzioni scolastiche.

Critical Incident

Il “Critical Incident” è un approccio finalizzato alla condivisione e riflessione su un evento significativo o una situazione critica vissuta in ambito professionale (Almeida, 2009). L’approccio è stato applicato in molteplici ambiti, dal campo aziendale a quello educativo. Tripp (2012) ha adattato il modello alla formazione e allo sviluppo professionale del docente, offrendo una panoramica di strategie, corredate da esempi concreti.

L’approccio incorpora i principi dell’autoriflessività, della collaborazione e del dialogo “peer to peer” per la condivisione e la costruzione di nuove competenze (Geeraerts et al., 2015). Il gruppo di lavoro si propone non solo di rielaborare esperienze difficili o traumatiche, ma anche di decostruire e ripensare atteggiamenti, prospettive e modalità di azione/reazione.

La realizzazione di un percorso formativo con il “Critical incident” prevede una specifica procedura, definita attraverso i seguenti step:

1. narrazione di un episodio vissuto da una persona come critico o ritenuto particolarmente rilevante;
2. analisi oggettiva della situazione, delle azioni e dei comportamenti;

3. riflessione sulle emozioni e le dimensioni valoriali legate all'evento;
4. individuazione dei nessi causali e problematizzazione;
5. proposta di ipotesi alternative di azione;
6. confronto conclusivo tra pari, attraverso narrazioni e riflessioni di eventi analoghi.

Tutte le fasi prevedono la presenza di un mediatore, che ha il compito di facilitare il dialogo e lo scambio rispettoso di idee, e di rilanciare proposte, riflessioni e questioni aperte.

È importante sottolineare che la narrazione del fatto, per iscritto o a voce, deve essere il più possibile oggettiva, limitandosi a descrivere il fatto e i comportamenti dei vari attori coinvolti. Solo in un secondo momento si entrerà nel vivo delle emozioni e degli aspetti affettivi dell'esperienza. Tale fase può essere utile a riflettere sulle risposte emozionali universali (es. la tristezza, la rabbia), cercando di distinguerle dagli stati d'animo e dai sentimenti (Ianes, 2012).

Il momento dell'interpretazione, d'altro canto, serve a superare il rischio di autoinganno, dovuto al filtro valoriale e soggettivo della persona che ha vissuto l'evento. Il confronto con i colleghi risulta indispensabile per reinterpretare l'evento e attribuire alle azioni e ai comportamenti connotazioni e significati nuovi.

Infine, l'individuazione delle alternative d'azione si costituisce come opportunità per arricchire il repertorio di azioni e comportamenti del docente. Inoltre, la condivisione di esperienze analoghe rappresenta un momento collettivo di elaborazione, aiuto e trasformazione.

Applicare il Critical Incident²

Un gruppo di 10-15 insegnanti di sostegno e curricolari, collaboratori all'inclusione ed educatori dell'Istituto Comprensivo di Appiano (scuola primaria di Cornaiano e la scuola secondaria di primo grado di Appiano, Provincia di Bolzano, Alto Adige) di lingua tedesca ha lavorato per due anni scolastici al progetto, utilizzando l'approccio del "Critical Incident". Ci sono stati complessivamente 10 incontri del gruppo per un totale di 22 ore (Macchia, Ardemagni in Ianes et al., 2020).

Spunto per la narrazione di episodi significativi sono stati alcuni indicatori del "Profilo per insegnanti inclusivi" dell'Agenzia Europea per i Bisogni

² Il testo di questo paragrafo riprende in larga parte il testo di sintesi dei risultati di progetto pubblicato on-line https://inin.projects.unibz.it/?page_id=14.

Educativi Speciali e l’Istruzione Inclusiva (EADSNE, 2012), scelti in modo partecipativo fra i diversi disponibili dai partecipanti.

Ricordiamo, che realizzare un percorso con l’approccio del “Critical Incident³” richiede un processo che si sviluppa in cinque fasi.



Fig. 1 – Le cinque fasi dell’approccio del “Critical Incident”

Fase 1 – Il fatto

L’episodio significativo viene narrato dall’insegnante che lo ha vissuto, limitandosi ai fatti e alle azioni. Quindi, si tratta di una prima fase individuale di scrittura di episodi significativi da parte di ogni singolo partecipante, sulla base di un indicatore che era stato scelto dal “Profilo per insegnanti inclusivi” (EADSNE, 2012).

Esempio di episodio significativo individuato

Indicatore: “La capacità di apprendimento e il potenziale di apprendimento di ogni singolo studente devono essere riconosciuti e promossi.”

Il fatto: X e Y, quando è il momento di scendere per l’intervallo, attendono nell’atrio l’adulto che li accompagnerà. Dall’atrio passano molti insegnanti e, dal momento che X è una ragazza molto estroversa, questa riceve molte attenzioni. Y, che le sta accanto, su una sedia a rotelle e senza la possibilità di comunicare verbalmente, sembra invisibile

Le emozioni: Mi disturba il modo in cui Y viene ignorato, questo danneggia la sua autostima e riduce le possibilità di uno sviluppo di competenze sociali. Per la sua situazione, ha bisogno che siano altri a prendere l’iniziativa e ad andare da lui. Per questo sarebbe davvero necessario che gli insegnanti lo facessero.

Fase 2 – Le emozioni

Sempre individualmente, l’insegnante descrive le emozioni, sue e di altri, che hanno accompagnato, preceduto o seguito l’episodio. Per questa fase ci

³ In lingua italiana il termine che va a indicare l’approccio del „Critical Incident” è stato tradotto dal gruppo di ricerca con il termine “Episodio significativo” e per le scuole in lingua tedesca è stato usato il termine “Bedeutungsvolles Ereignis” (Ianes et al., 2020).

sono gli incontri in piccolo gruppo per la riflessione e la discussione di alcuni incidenti critici con la seguente struttura:

Feedback individuale da parte delle ricercatrici che accompagnavano il processo: in questo feedback, consegnato in forma scritta individualmente a ciascun partecipante, le ricercatrici rispecchiano l'episodio dal proprio punto di vista e, se necessario, indicano a livello metodologico come separare meglio la descrizione del fatto dalla descrizione delle emozioni connesse.

Grazie per la condivisione dell'incidente significativo! Hai rappresentato la complessità della situazione di un alunno con Bisogni Educativi Speciali in una classe numerosa in una fase di transizione. Non si ha sempre il tempo di dare l'attenzione necessaria a ciascun bambino nel momento giusto. Non sempre ci si può concedere "il lusso" di riflettere in profondità sulla causa di un momento di crisi. Eppure, anche la riflessione in un momento successivo può diventare una risorsa. La riflessione sull'episodio ha cambiato qualcosa nella relazione con questo alunno? Ha influenzato in qualche modo la tua progettazione di strategie ed interventi per lui?

Riflessione sull'incidente critico nel piccolo gruppo: attraverso alcune domande guida, il piccolo gruppo riflette sugli episodi presentati dai partecipanti (che cosa penso nell'ascoltare l'episodio? Come mi sento?)

Esempio di risposte a domande di riflessione collettiva

- *Riconosco la situazione, succede anche a me. E mi viene semplice reagirti.*
- *Mi sento felice per lei...*
- *Mi viene in mente un episodio simile*
- *Mi sembra di poter sentire l'ansia dell'alunno...*
- ...

Fase 3 – L'interpretazione

Individualmente o già nel piccolo gruppo, viene svolta una riflessione critica dell'incidente significativo.

Fase 4 – Le alternative possibili

Individualmente o già nel piccolo gruppo, vengono ipotizzati comportamenti e azioni alternativi per il futuro a diversi livelli (professionale, personale, relazionale, ecc.).

Discussione e sviluppo di azioni alternative: nel piccolo gruppo, di fronte a situazioni sfidanti per gli insegnanti, si sono cercate situazioni alternative.

Fase 5 – L’elaborazione comune e l’aiuto reciproco

Se le fasi 3 e 4 sono state svolte individualmente, avviene a questo punto una condivisione con il gruppo. In questa fase peer-to-peer si condividono con il gruppo di colleghi le narrazioni e le riflessioni delle fasi precedenti, in un’ottica di aiuto reciproco e di scambio di esperienze e risorse.

Nelle fasi 4 e 5 numerosi temi sono stati oggetto di discussione nel gruppo di insegnanti ed educatori: le risorse per l’inclusione, gli atteggiamenti e i sentimenti dei singoli attori, la cooperazione tra professionisti, il rapporto con i genitori, e situazioni specifiche relative ad alcuni alunni con disabilità.

Nei primi due incontri si parla ripetutamente della mancanza di risorse e della conseguente impotenza dei singoli insegnanti ed educatori. In questo contesto, le risorse sono pensate esclusivamente come il numero assegnato di insegnanti di integrazione o di personale per l’inclusione. Solo nello scambio continuo e nel corso di ulteriori incontri il termine “risorsa” viene visto in un senso più ampio ed esteso anche ad altri membri della comunità scolastica, ad altre istituzioni e alle risorse interne di ogni singola persona.

Man mano che il progetto procede, il centro della discussione si sposta sempre più dalle carenze del nostro sistema scolastico agli atteggiamenti e ai sentimenti dei singoli attori e alla ricerca di alternative di azione.

Un punto frequentemente ricorrente è la grande differenza nella cooperazione tra i profili professionali coinvolti nella scuola primaria rispetto a quelli della scuola secondaria di primo grado.

Lesson Study

La progettazione didattica inclusiva richiede elevate competenze nella didattica generale e speciale, la capacità di riconoscere e valorizzare le differenze di tutti gli alunni, di collaborare con i colleghi, con le famiglie e con altri professionisti dell’educazione, e di promuovere un clima di classe positivo, basato sul mutuo rispetto, su legami di interdipendenza positiva e di appartenenza (IBE-UNESCO, 2016; Cottini, 2017).

Tra gli approcci selezionati nella fase di revisione della letteratura internazionale in lingua inglese, italiana e tedesca, per il livello classe è stato scelto il “Lesson Study”. Questo approccio alla formazione dei docenti è nato in Asia, in particolare in Cina e Giappone, per poi svilupparsi, specialmente nell’ambito della didattica della matematica, in altri Paesi europei, come gli Stati Uniti e la Gran Bretagna (Bartolini Bussi, Ramploud, 2018; Hart, Alston, Murata, 2011).

Il “Lesson Study” è un approccio che si adatta perfettamente alle finalità e modalità di formazione del docente inclusivo, per molteplici ragioni. In primo luogo, perché prevede attività di co-progettazione, osservazione e ri-progettazione in team, in un processo continuo e ricorsivo, basato sullo studio, la sperimentazione, l’analisi e la riflessione (Bartolini Bussi, Ramploud, 2018). Queste attività vengono svolte all’interno di un team di docenti, con l’obiettivo di stimolare l’autoformazione, la collaborazione e lo scambio di materiali, strategie e competenze. In secondo luogo, perché consente di centrare la progettazione sul soggetto che apprende, anche attraverso attività di rilevazione volte a verificare l’efficacia delle proposte, come ad esempio la somministrazione di interviste o questionari di soddisfazione (Armstrong, 2011; Dudley, 2012).

Pur mantenendone intatti i principi e le fasi di lavoro del Lesson Study, nell’ambito del progetto “IN-IN Strumenti per l’inclusione”, il team di ricerca ha strutturato nello specifico le varie fasi di lavoro con le scuole:

1. Fase preparatoria: costituzione del team docenti;
2. Fase 1: definizione degli obiettivi per una didattica inclusiva;
3. Fase 2: co-progettazione di una lezione inclusiva
4. Fase 3: realizzazione della proposta e osservazione;
5. Fase 4: riflessione in team ed eventuale riprogettazione.

Per la costituzione del team di lavoro abbiamo proposto alle scuole due possibili opzioni: il lavoro interdisciplinare tra classi parallele, finalizzato principalmente alla gestione della classe, alla pianificazione di materiali e all’organizzazione dello spazio di apprendimento; o il lavoro in ambito disciplinare (per la scuola primaria e secondaria di I e II grado) o nei campi del sapere (per la scuola dell’infanzia), con l’obiettivo di concordare strategie inclusive più adatte a quell’ambito.

Per quanto concerne, invece, la definizione degli obiettivi, abbiamo fatto riferimento all’Index per l’inclusione (Booth, Ainscow, 2014), integrando inoltre alcuni indicatori estratti da una recente pubblicazione ad opera dell’International Bureau of Education (IBE-UNESCO, 2016).

A titolo d’esempio, tra gli indicatori selezionati per questo livello vi sono quelli relativi al progettare attività didattiche che tengano in considerazione le competenze di tutti gli alunni e che ne stimolino il coinvolgimento attivo e la partecipazione, e alla costituzione di un ambiente di apprendimento accogliente, collaborativo e supportivo.

Applicare il Lesson study

Questa modalità di lavoro è stata proposta in una delle scuole coinvolte nel progetto, la scuola primaria “G. Galilei” di Brunico. Il percorso ha coinvolto 14 insegnanti della scuola primaria (classi 1°, 2°) in attività di formazione, progettazione, realizzazione e riflessione nell’arco di 6 mesi, per un totale di circa 14 ore di attività. Il percorso si è purtroppo interrotto prima del termine a causa dell’emergenza da coronavirus.

Come avvenuto per tutte le scuole coinvolte nel progetto, la proposta è stata personalizzata sulla base delle richieste del team docenti. In questo caso, gli insegnanti delle classi 1°, 2°, 4° e 5° desideravano arricchire le loro competenze nell’ambito della differenziazione didattica in ottica inclusiva. Per tale ragione, mantenendo come riferimento valoriale e operativo gli indicatori selezionati dall’Index, abbiamo loro proposto attività basate sui principi della didattica aperta (Demo, 2016) e della differenziazione didattica (vedi Tomlinson, 2006; Tomlinson, Imbeau, 2012).

Complessivamente siamo riuscite a completare un intero ciclo di Lesson Study (progettazione-realizzazione/osservazione-riflessione) e ad intraprenderne un secondo.

Durante le attività svolte con gli insegnanti sono stati presentati numerosi esempi concreti di strategie, al fine di stimolare il gruppo a proporre in prima persona nuove strategie per le loro classi. Per quanto riguarda gli obiettivi, nel primo ciclo di Lesson Study ci siamo focalizzati sul promuovere: autonomia, partecipazione durante le discussioni, collegamento tra attività didattiche e vita reale, competenze metacognitive e raccolta di informazioni sugli alunni, e organizzazione dello spazio di apprendimento. Per ognuno di questi aspetti sono stati presentati degli esempi, discussi con il gruppo e rielaborati all’interno di nuove proposte per le singole classi (Ianes et al. 2020). Gli insegnanti hanno progettato, in alcuni casi, per classi parallele (es. classi 3°), in altri per team di classe.

Nel secondo ciclo di Lesson Study gli obiettivi riguardavano, invece, l’apprendimento autodeterminato, il supporto tra pari, le attività a stazioni e l’apprendimento cooperativo.

Concludendo, possiamo affermare che l’esperienza ha rappresentato un’utile occasione per conciliare efficacemente momenti di formazione e progettazione, favorendo un clima di collaborazione, migliorando la consapevolezza dei principi dell’inclusione, supportando la creatività e incentivando la promozione di strategie didattiche innovative.

Index per l'inclusione

Per lo sviluppo di processi di ricerca-azione finalizzati all'automiglioramento dell'inclusione a livello di scuola, nel progetto IN-IN si è scelto di lavorare con l'Index per l'Inclusione (Booth, Ainscow, 2014). Lo strumento mette a disposizione una serie di indicatori che mirano ad orientare l'autovalutazione di una comunità scolastica intorno ad alcune questioni considerate fondamentali per lo sviluppo di pratiche, politiche e culture inclusive. Si propone di offrire al personale della scuola, alle alunne, agli alunni e alle loro famiglie la possibilità di riflettere in modo strutturato sul grado di inclusione raggiunto nella propria istituzione, identificandone i punti di forza, ma anche aree per possibili sviluppi. In linea con l'idea di ricerca-azione, il risultato dell'autovalutazione nell'Index è teso al miglioramento: i dati dell'autovalutazione sono interpretati come sollecitazione per la progettazione di alcune priorità e strategie di cambiamento, di sviluppo esplicito dell'inclusione, in modo partecipato e condiviso. Concretamente, l'Index mette a disposizione una serie di indicatori di qualità dell'inclusione e alcune indicazioni metodologiche utili a strutturare il percorso di autovalutazione e automiglioramento. Non si tratta però in alcun modo di una "ricetta" che può essere riprodotta, quanto piuttosto di una cassetta degli attrezzi attraverso la quale ciascuna scuola può costruire il proprio personale ed unico percorso. Ed infatti molteplici sono le modalità con cui scuole differenti, anche in paesi diversi, hanno portato avanti esperienze di automiglioramento basate sull'Index (Brugger-Paggi et al., 2013; Demo, 2017; Dovigo, 2017; Hinz, Boban, 2015, 2016; Ianes et al., 2020).

Sostanziale per lavoro con questo strumento è che l'inclusione assuma una doppia valenza, quella di essere al contempo fine e mezzo del processo di sviluppo. Gli indicatori, infatti, indicano alcune possibili mete su cui autovalutarsi e a cui tendere. Le indicazioni metodologiche, invece, sottolineano come il processo di autovalutazione e automiglioramento possa diventare esso stesso una pratica inclusiva della scuola basata su gruppi di lavoro partecipati e pratiche decisionali democratiche. Queste, oltre ad essere funzionali al lavoro con l'Index, assumono nei loro principi un valore più generale, estendibile ai molti processi di autovalutazione e automiglioramento in cui la scuola è coinvolta (Demo, Damiani, 2016). Con questa idea di processo, inclusivo anche nei modi oltre che negli obiettivi, il momento di autovalutazione è concepito come il tempo per ascoltare una grande pluralità di voci differenti: insegnanti, alunne e alunni, famiglie. Nella pratica questo si traduce in un grande investimento di energie nella ricerca degli strumenti più adatti per ascoltare la voce di ognuno: questionari, ma anche modalità più

partecipate come discussioni di gruppo o interviste ai bambini e alle bambine più giovani. Il momento di automiglioramento diviene, poi, il tempo per la condivisione e la negoziazione: il piano di sviluppo non è delegato ad un gruppo di lavoro che lo porta all'approvazione della comunità scolastica, ma costruito nel confronto diretto di tutte e tutti i soggetti coinvolti.

Applicare l'Index per l'inclusione

Nel progetto IN-IN, la scuola dell'infanzia "Salieta" del Circolo Didattico Ladinia con sede ad Ortisei ha scelto di lavorare con l'Index per l'Inclusione. Il percorso si è sviluppato per circa un anno, con 7 incontri ed il coinvolgimento di 25 insegnanti insieme alla loro coordinatrice, accompagnati da 2 ricercatrici del gruppo di ricerca IN-IN nel ruolo di "amiche critiche" (Brugger-Paggi et al., 2013).

Con l'obiettivo di personalizzare il percorso di autovalutazione e automiglioramento sulla base degli strumenti dell'Index, il primo incontro è stato dedicato alla progettazione delle diverse fasi considerando le aspettative delle insegnanti e collaboratrici coinvolte e le routine organizzative consuete per l'istituzione (durata e frequenza degli incontri, ...). Ne è risultato il piano di lavoro illustrato nella tabella 1.

Tab. 1 – Fasi di lavoro con l'Index della scuola dell'Infanzia "Salieta" di Ortisei (Ianes et al. 2020, p. 98)

Autovalutazione	Gennaio	1 incontro di formazione sull'autovalutazione + 1 incontro del gruppo di lavoro (preparazione dei questionari per le famiglie e delle interviste ai bambini)
	Febbraio	1 incontro con le famiglie per la somministrazione dei questionari (modalità da concordare). Interviste ai bambini durante l'orario di lezione
Progettazione	Marzo	1 incontro con tutti i docenti (analisi dei dati raccolti)
	Aprile	1 incontro con tutti i docenti (scelta delle strategie)
Realizzazione	Maggio	Realizzazione delle proposte a scuola
	Giugno	1 incontro con tutti i docenti (bilancio intermedio)
	Settembre	1 incontro con tutti i docenti (riavvio del progetto)
	Ottobre	Realizzazione delle proposte a scuola
	Novembre	
Chiusura	Dicembre	1 incontro con tutti i docenti (bilancio intermedio) Festa con le famiglie

Al fine di fornire un esempio di come il metodo di lavoro dell'Index promuova la partecipazione non solo come meta, ma anche come caratteristica di processo, ci si focalizzerà in questa breve narrazione dell'esperienza sul

modo in cui la scuola si è attivata per dare voce a insegnanti, genitori e bambini nella fase di autovalutazione. Una descrizione completa del percorso è stata documentata da Silvia Dell'Anna e Heidrun Demo nella pubblicazione finale di progetto "IN-IN Strumenti per l'inclusione. Instrumente für Inklusion", scaricabile in open-access (Ianes et al. 2020).

Nella fase di autovalutazione la scuola di Ortisei ha messo in campo di tre diversi strumenti:

- 1) Discussioni di gruppo delle insegnanti e collaboratrici
- 2) Questionario per le famiglie
- 3) Interviste individuali per le bambine e i bambini

Le discussioni di gruppo sono state organizzate secondo la metodologia del "Word Café" (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2011). Le insegnanti sono state suddivise in tre gruppi che, a rotazione, hanno discusso tre diverse tematiche. Le tematiche sono ispirate alle dimensioni con cui nell'Index sono strutturati gli indicatori di qualità sull'inclusione scolastica: culture, politiche e pratiche inclusive. Per ciascuna dimensione, le insegnanti hanno raccolto punti di forza e criticità ed una insegnante referente ha fatto sintesi delle diverse tematiche trattate dei tre gruppi sul tema.

Per quel che riguarda i questionari per le famiglie, l'Index contiene già una proposta. Le insegnanti ne hanno creata una versione personalizzata per la propria scuola rielaborando le domande contenute dello strumento originale (15 item) ed aggiungendone altre legate alle specificità della propria offerta formativa (4 item). Lo strumento è stato poi proposto sia in lingua italiana che tedesca vista la caratteristica plurilingue del territorio.

Infine, anche la voce delle bambine e dei bambini è stata ascoltata. Le opinioni dei bambini sono state raccolte con delle interviste strutturate. Attraverso domande sostenute da fotografie che illustravano diverse attività e routine della scuola dell'infanzia, bambine e bambini hanno potuto indicare quelle più o meno gradite. Ulteriori domande permettevano di completare i risultati con alcune indicazioni sulle ragioni delle scelte dei bambini.

Da questa autovalutazione è risultato un quadro ricco di informazioni, capace di rispecchiare i diversi vissuti soggettivi dei membri della comunità scolastica, che è diventato la base per le proposte progettuali sviluppate poi dalla scuola.

Conclusioni

Siamo consapevoli, e lo implica il percorso stesso, che il processo di autoanalisi e di automiglioramento inclusivo è un percorso mai terminato, ma frutto di un continuum di riflessioni, azioni ed esperienze.

Dopo aver individuato il/i livelli di intervento e gli strumenti di riferimento, il team di ricerca, insieme agli attori delle singole scuole partecipanti al progetto IN-IN, ha potuto costruire dei singoli percorsi specifici. Pertanto, gli studi di caso sono da considerarsi come esperienze singole, e per la loro modalità di realizzazione uniche, in quanto sono state prodotte e concordate da processi decisionali interni. Tuttavia, tramite la documentazione dettagliata e la struttura teorica di riferimento delle fasi di realizzazione, ogni esperienza è comunque replicabile nella sua interezza anche in altri contesti. Ciascuna esperienza, seppur nella sua unicità, rispecchia un'idea di scuola che valorizza le risorse latenti, che le sa riconoscere e le attiva. Un'idea di scuola inclusiva che dà voce ai vari attori che sono dentro ed attorno alla scuola, rendendoli tutti parte attiva del cambiamento della comunità scolastica. Una scuola che accresce le sue competenze ascoltando, riflettendo, condividendo idee ed esperienze, e collaborando. Ci auguriamo che questo modo di fare ricerca azione e di instaurare processi partecipativi porti alla condivisione delle buone pratiche di un singolo insegnante, di una classe o di un'intera scuola, diventando altresì una risorsa per la comunità scolastica e per il territorio.

Bibliografia

- Almeida L.R. (2009), “O Incidente Crítico na Formação e Pesquisa em Educação”. *Educação & Linguagem*. DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/2176-1043/el.v12n19p181-200>.
- Armstrong A. (2011). “Lesson study puts a collaborative lens on student learning”, *Learning forward*, 14, 4: 1-8.
- Bartolini Bussi M.G., Ramploud A. (2018), *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.
- Boban I., Hinz A. (a cura di) (2016), *Arbeit mit dem Index für Inklusion*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Boban I., Hinz A. (a cura di) (2015), *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

- Booth T., Ainscow M. (2016), *Index for inclusion: a guide to school development led by inclusive values* (4th Edition), Index for inclusion network, Cambridge.
- Brugger-Paggi E., Demo H., Garber F., Ianes D., Macchia V. (2013), *L'Index per l'inclusione nella pratica. Der Index für Inklusion in der Praxis*, FrancoAngeli, Milano.
- Cottini L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci Editore, Roma.
- Damiani P., Demo H. (2016), "Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e l'Index per l'Inclusione: una sinergia possibile", *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4, 1: 83-102.
- Demo H. (2017), *Applicare l'Index per l'Inclusione*, Erickson, Trento.
- Demo H. (2016). *Didattica aperta e inclusione*, Erickson, Trento.
- Dovigo F. (2017), *Realizzare l'inclusione: Una guida all'uso dell'Index*, Carocci, Roma.
- European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE] (2012), *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, Denmark.
- Geeraerts K, Tynjälä P. Heikkinen H, Markkanen I., Pennanen M. e Gijbels D. (2015), "Peer-group mentoring as a tool for teacher development", *European Journal of teacher Education*, 38, 3: 358-377.
- Hart L.C., Alston, A., Murata, A. (2011), *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education*, Springer. Science+Business Media. DOI 10.1007/978-90-481-9941-9
- Ianes D., Dell'Anna S, Demo H., Macchia V. (2020), *IN-IN Strumenti per l'inclusione. Instrumente für Inklusion*, FrancoAngeli, Milano.
- Ianes D. (2012), *Educare all'affettività*, Erickson, Trento (in collaborazione con H. Demo).
- International Bureau of Education-UNESCO [IBE-UNESCO] (2016), *Training Tools for Curriculum Development – Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*, UNESCO, Geneva, Switzerland.
- Macchia V., Ardemagni A. (2020), *Fallstudie 1: Die Erfahrung des Schulsprengels Eppan*, in Ianes D., Dell'Anna S., Demo H., Macchia V., *IN-IN: Strumenti per l'Inclusione/Instrumente für Inklusion. Una ricerca azione partecipativa in alcune scuole Alto Atesine*, FrancoAngeli, Milano.
- Mohammed R. (2016), "Critical incident analysis. Reflection of a teacher educator", *Research in teacher education*, 6, 1: 25-29.

- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2011), *Inklusion vor Ort – Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bonn.
- Norwich B., Jones J. (2014), *Lesson Study. Making a Difference to Teaching Pupils with Learning Difficulties*, Bloomsbury, London.
- Tomlinson C.A. (2006), *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, LAS, Roma.
- Tomlinson C.A., Imbeau M. B. (2012), *Condurre e gestire una classe eterogenea*, LAS, Roma.
- Tripp D. (2012). *Critical incidents in teaching. Developing professional Judgement*, Routledge, Abingdon, Oxon.

Hybrid Teaching as the Smart Way? Digitization processes in academic teaching between presence and online

di *Ulrike Stadler-Altman*

An accelerated digitisation process at universities can be observed, beginning with the summer semester 2020. Due to the Covid-19 pandemic regulations, a transition of the traditional university face-to-face teaching to online teaching had to be managed very quickly. So far however, only a few universities or only some faculties had a differentiated digital teaching offer in place, requiring emergency solutions in this situation. Using a case study of a European university, the comprehensive transition of face-to-face teaching to online teaching is described, with discussion being against a background of the special nature of a multilingual, multicultural university and then analyzed by using the model of “collective willingness to change” (cf. Graf-Schlattmann et al., 2020a).

Introduction

The discussion about digitising teaching at the Faculty of Education of the Free University of Bozen-Bolzano (unibz) has been given new impetus by the effects of the pandemic in spring 2020. Previously these efforts and individual digital teaching ideas had only been approved in exceptional cases and for a very manageable number of hours. Further requirements also consisted of the legal framework in an Italian University (Berning 2002), as well as the statutes of the unibz (Schmidl 2007; Stadler-Altman et al. 2020). These pre-COVID conditions highlight the exceptionality of all courses in the university being converted ad hoc into online formats at the beginning of March 2020. It became possible through a multitude of decrees by the governor of South Tyrol and the rector of unibz. This sudden change at the macro

level was mirrored at the same time by changes at the micro level in the teaching activities of individual lecturers. However, at this point in time, approaches and considerations of higher education didactics were not yet included in the crisis management of an exclusively online teaching. Consequently, this linkage took place in the course of the summer semester and resulted in a hybrid teaching scenario in the winter semester 2020/21.

This background will be used in a discussion of the different perceptions of university teaching, which are differentiated by the Italian and German academic socialisation of the actors, as well as the different legal frameworks (Berning 2002). In this context, not only the developing teaching format, but also explicit studies on whether teaching should be digitised are included, which have been or are currently being carried out at the unibz. As part of this study, the perspectives of professors (Morselli et al. 2021) and students (Students Survey unibz 2020 & Students Survey EDU 2020) are taken up. The results of the studies are presented on the basis of central topics: Teaching formats, student participation and the future of higher education teaching. The results available so far indicate that most respondents do not perceive a significant difference between lectures and seminars in the digital teaching format, that it is in principle possible to transfer the teaching of content online and thus find suitable strategies to ensure a more or less equivalent level of quality in the teaching offers. However, concerns about the quality of communication and interaction with students and their participation in online courses also emerge in the data. How these issues are further developed by the actors at the various levels in the winter semester with hybrid teaching formats will become clear after the evaluation of the survey at the end of May 2021. The change management process at unibz on the way to hybrid teaching can be explained and analysed using the model of collective willingness for change (cf. Graf-Schlattmann et al. 2020a). Current developments, such as the inclusion of experts in educational science (cf. von Freytag-Loringhoven 2013) in conceptual considerations on the digitization of teaching at unibz, offer an opportunity to implement research perspectives on didactics in higher education and to establish science of higher education (cf. Jenert et al. 2019) – a field that is not yet included in the “Elenco di settori scientifico-disciplinari” (MUIR 2005) of the Italian state.

University teaching Conditions and Organization

The Free University of Bozen-Bolzano (unibz) plays a special role in the university landscape in Italy. On the one hand, it is one of the youngest

universities (founded in 1997); On the other hand, as a free university, it has the right to appoint professors from abroad without having to adhere to all national guidelines and university practices in Italy. Nevertheless, research and teaching are subject to national regulations, as unibz is not a private but a university governed by the law of the autonomous province of Bolzano-South Tyrol (Berning, 2002: 37). University-wide, academic teaching is offered in three languages (German, Italian, English), with a fourth language, Ladin, added at the Faculty of Education. Since there are not a sufficient amount of professors with the appropriate language expertise existing in Italy, either at regional, South Tyrolean or national level, the professorships at unibz can be filled with candidates from abroad up to 70% of the entire academic personnel. This special feature was made possible by the so-called Bassanini II law (n. 127 of 15 May 1997), which also reduced central university administrative tasks and transferred them to the state level. This means that the political and administrative responsibility for unibz lies with the Province of Bolzano/South Tyrol, and at present the Governor of South Tyrol, as the highest political mandate holder, is responsible for unibz. In general, however, the education and higher education system in Italy is organised nationally by the Ministry of Education, Universities and Research (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, MIUR). In January 2020, this ministry was split so that the Ministry of University and Research (Ministero dell'Università e della Ricerca, MIUR) is now responsible.

This particular constitution of the unibz, as well as the conditions of university teaching against a multilingual and culturally diverse social background, are particularly evident in the Faculty of Education. The Free University of Bozen/Bolzano was founded with initially two faculties (see Woelk 2005; Schmidl 2007), the Faculty of Education in Brixen/Bressanone and the Faculty of Economics in Bozen/Bolzano. In terms of educational policy, this was intended to fulfil two purposes:

una funzione regionale, consistente nella messa a disposizione di corsi di diploma e di laurea universitari professionalizzanti, nonché nella realizzazione di progetti di ricerca a sostegno delle potenzialità di sviluppo locali;
una funzione sovraregionale, consistente nell'offerta di corsi di laurea e di specializzazione a indirizzo internazionale, al fine costituire un polo culturale e scientifico di livello europeo partendo dalle potenzialità locali (Schmidl 2007, 384).

These two functions are reflected in the structure of the Faculty of Education, as teachers are trained here both specifically for the regional, South Tyrolean educational landscape and for the national, Italian school system. In autumn 1998 (Woelk 2005, 445), the Faculty began regular operations.

The local educational policy framework of cultural autonomy, language groups and separate school organisations (Woelk 2005: 436/437) is reflected in the structure of the educational studies in one German, one Italian and one Ladin department each (see Stadler-Altman 2019). The educational convictions of the regional policy also become visible here, which must strike a balance between minority protection, the German- and Ladin-speaking population in South Tyrol and the national claims of Italy in order to maintain a cultural and political unity. This organisational structure is also reflected in the composition of the professors academic staff: the German department lectures mainly people with German as their mother tongue from South Tyrol, as well as the German-speaking European countries, while in the Italian department people with Italian as their mother tongue from all over Italy are teaching. Lectures in the Ladin department meanwhile, are directed towards students who have a Ladin mother tongue background and come mainly from the Gader/Val Badia and Grödner/Val Gardena valleys. The educational mission of unibz is twofold: To provide an opportunity for university education in the autonomous province of Bolzano-Bozen, in addition to preserving the German and Ladin speaking minorities in Italy.

As defined in the Italian law which regulates university education the Faculty of Education conducts face-to-face studies. Attendance for students in seminars is compulsory whereas for students in lectures participation in such studies is optional. The two main principals that build the base for the organization of teaching / lecturing in light of the cultural background are: the design of the faculty building (see Wallnöfer 1999 for details) and the regulatory decrees for appointing professors. The consistent frontal orientation of the lecture halls and seminar rooms can only be changed with difficulty, whether because of the fixed construction or the furniture, which is difficult to move, as well as the technical equipment. The structural design corresponds to the idea of traditional, frontal university teaching, which is hardly researched in Italy, in the German-speaking region, as well as in the international context, quite critically (Webler, 2013) and researched (Gerhard et al. 2015). This traditional idea of university teaching is also reflected in the appointment procedures and regulations for professors. In the section on the determination of the annual teaching load, the Italian term *il carico di didattica frontale per anno accademico* is used and the German version of the regulations refers to it as *jährliches Lehrdeputat an Frontalunterricht*. This linguistic definition again reflects a traditional idea of university teaching that has nothing in common with the current teaching reality at the faculty. Considering the ideals of the university teaching expressed in this document as well as this organisational background, it is not surprising that until

March 2020 there was hardly any e-learning or blended learning offered at the unibz and the Faculty of Education.

Towards Hybrid Teaching

The decrees issued by the rector of unibz trace the path to hybrid teaching in the course of the Covid pandemic and record the essential changes in the transition from teaching exclusively in the presence of students to online or hybrid modes. Since the beginning of the pandemic in Italy in March 2020, ten decrees have been issued (as of the beginning of May 2021) that regulate university teaching and examination procedures in detail.

Online teaching in the early pandemic phase

In the first, rather generally formulated decree (200/2020, 16.03.2020), it is ordered that all teaching needs to be converted to an online format. The possibilities of a synchronous or asynchronous organisation of teaching are also mentioned. The modalities are specified in detail in the annex to the decree, which defines the modalities of distance learning and the tools to be used, as well as the basic legal and organizational framework. Obviously, online teaching is closely oriented to the formalities of regular teaching organisation and the timetables and time slots of the individual courses are mapped 1:1 in the virtual, digital format. This gives the lecturers and students little freedom for creative implementation, so that the results from the survey of lecturers and students on their experiences in the first online semester are not surprising (for details see Morselli et al. 2021): „1. I have some difficulties to maintain the concentration 2. Some professors do their lessons as they do when they are in presence” (Students Survey EDU, 2020: 3)

These student perceptions can also be found in the open answers and comments of the lecturers (Teachers Survey EDU, 2020: 13/14):

- The variety was about the same.
- Not really. I still relied on my teaching materials (uploaded in OLE) and simply imported them into the TEAMS platform. The content of my labs was the same as in the past but the means of presenting these materials and interacting with students changed.
- Only in part. There was not enough time to adapt to the online teaching mode, since we had to start online teaching the day after the university was closed, without much introduction to the possibilities of online teaching!

Because of the rapid transition and the requirements of unibz, it is clear that most of the courses were actually mapped 1:1 in the digital format and that other possibilities for online teaching were hardly used. This is not surprising due to the extremely speedy transition and to the fact that there was hardly any previous planning for teaching in the digital space.

As the pandemic situation in Italy worsens, the Rector's decrees regarding online teaching and related activities become more and more precise. In the second (410/2020, 08.05.2020) and third decree (1031/2020, 31.08.2020), examinations, final examinations, intensive courses, internships and office hours are also transferred to the digital space on a mandatory basis. The tool of selection for this purpose is MS Teams. In the annex to the decree of 31.08.2020, the regulations for the implementation of the courses are regulated in detail and the underlying ideas of online teaching thus become clearer. From an organisational point of view, it is mandatory to strictly adhere to the timetable of face-to-face teaching, to hold all courses synchronously if possible and to offer only the smaller proportion in asynchronous mode. It is recommended that interactive elements be integrated into the teaching situation and that the courses be recorded as comprehensively as possible. In addition, this decree, following the national Italian standards, abolishes the compulsory attendance of students in seminars.

The official recognition of online teaching as regular teaching hours to be counted towards the teaching load not only enables university teaching during the pandemic but is also a first step towards a genuine hybrid teaching model. Previously, online activities were only accepted if they were carried out in a specially approved continuing education master's program (see MA Innovation in Social Work Research and Practice¹) or if all teaching hours were offered online to the same extent and both lecturers and students were sitting in front of the PC all the time, which meant working exclusively in synchronous mode. Blended learning or MOOCs were hardly possible at unibz until this decree.

In the survey after the first semester of online teaching (Morselli et al. 2021), the lecturers were also asked to assess the variability of their didactic methods. 43.1% stated that they were able to offer and carry out a wider range of teaching activities, but this contrasts with 2.5% who were not able to use these possibilities and 27.3% who were neutral and undecided. From the comments on this question, it can also be seen that many lecturers had

¹ <https://www.unibz.it/de/faculties/education/master-innovation-research-social-work-and-education/> [03.05.2021].

difficulties comparing online teaching and face-to-face teaching. A finding also reported by Hodges et al. (2020).

As in the studies by Watermeyer (2020) and Ramella, Rostan (2020), lecturers at the Faculty of Education report an increased workload for preparing online teaching: 86.4% state that they needed much more or a bit more time only 11.4% see no difference and only 2.2% see a lower time commitment. This change may be due in part to the fact that the technical changeover required some time and practice on the part of the professors, while also being influenced by the communication channels only being available online. Consequently, any clarifying discussions which would usually have taken place in lectures and seminars were initially replaced by a flourishing e-mail traffic.

The respondents were also asked to assess the opportunities for student participation in the online courses. It is evident that no distinction was made between lectures and seminars. The answers to the items separated according to lecture and seminar are therefore almost identical. This could be explained by the perspective of shared cultural practice (Engeström, Sannino, 2020), which focuses on the use of tools that mediate actual action. Thus, the use of the same online environment in both seminars and lectures could produce this response pattern. The majority of the lecturers who were surveyed report that they have not been able to provide adequate participation opportunities for students in their courses. As many as 34.9% are of the opinion that they have succeeded in doing so. In these questions, too, many lecturers added in the comments field that they found it difficult to compare face-to-face and online teaching. In addition, however, 80% of the lecturer state that the degree of satisfaction of their students with the courses as such is high. Aristovnik et al. (2020) report something comparable.

The overall rather positive attitude of teaching staff towards online teaching during the lockdown is confirmed by a survey of 118 students from the Faculty of Education, with 92.4% of respondents expressing general satisfaction with online teaching, but also limited social participation and collaboration, as well as a perceived increase in workload. In their freely formulated answers, the students' answers contained more detail about the difficulties they experienced during this ad hoc transition in the summer term 2020 (Student Survey EDU, 2020: 2/3)²:

- Connection (the sound is not fluent).
- Difficoltà da parte dei professori a portare a termine argomenti delle lezioni e conseguente consegna di “compiti per casa”.

² The students answered in the language of their choice (Italian, German or English).

- Group work, no adaptation of the LAB-program to the specific situation online.
- Homework at the end of university is unoccupiable! 200 hours of lab + lecture, + thesis + portfolio and everyone gives us homework.
- I did not have a wi-fi connection at home. I have to work with my phone and hotspot.
- It is much more difficult and boring to follow the lessons, but it is a necessary solution in these times.
- La rete internet di alcuni professori è molto lenta: bassa qualità audio (si sente a scatti o si interrompe la chiamata).
- Le modalità d'esame e il lavoro a casa devono essere rivisti per venire incontro alla situazione.
- Nonostante la situazione di emergenza, alcuni Professori non hanno riorganizzato i contenuti dei corsi e modalità di valutazioni.
- Problema fondamentale: materiali di studio. Non possiamo studiare un'esagerata mole di libri dallo schermo del pc.
- Professors are not familiar with the platform- lots of time lost in understanding how to upload files, etc.
- Schlechte Internetverbindung, fehlende Kenntnisse über die Programme, Technische Schwierigkeiten bei Professoren und Studenten.
- Sostenere otto ore al giorno al pc risulta alquanto stressante, contando i compiti extra e il carico di studio.
- Speed of my internet connection – sometimes.
- Spesso bisogna riascoltarsi le lezioni per problemi di connessione. I prof devono abbassare la mole di lavoro come nelle scuole.
- Teams funzionano bene, sono i docenti che impostano il corso esattamente come se fossimo in aula e questo non è possibile.
- The difficulty I find lies in a greater attention load that online learning requires in itself, or for the network delays.
- To be focused the whole time is not really possible and also groupwork and presentations do not make sense in this styleo.
- Unorganisiertheit ist oft nervenraubend.

The points of criticism are mainly related to technical aspects and the fact that lecturers and students have not yet become proficient in using the online tools. This assessment by the students at the Faculty of Education is also found in the survey of all unibz students (Students Survey unibz, 2020: 1).

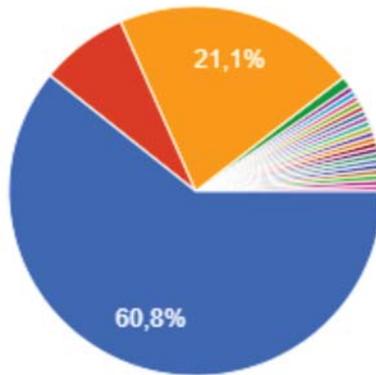


Fig. 1 – Which phrase describes your attitudes towards this online semester?

- Everything worked pretty well, considering the emergency (BLUE), N=128.
- I would have preferred a better organization and administration of the courses (ORANGE), N=44.
- I would have preferred to have fewer hours and more homework (RED), N=16.
- Too much homework and too many hours on the computer (GROUP OF “OTHER”), N=16.
- Too many courses all packed in the sixth semester. Not enough time and space for the thesis research & writing (OTHER), N=2.
- Would like to have more online courses even after the health crisis is over (OTHER), N=2.
- Would have liked to be able to attend KOKU Spring School (OTHER), N=1.

Overall, the results indicate that the majority of the lecturers succeeded in transferring their teaching to the online modality and in finding suitable strategies to ensure adequate delivery of the content. It is possible, however, that the lecturers did not have enough time to develop new strategies in teaching and preferred to adapt their established strategies from the previously used face-to-face teaching. This shows the need for targeted training in higher education didactics, e.g. on the use of the Universal Design of Learning, which combines analogue and digital learning possibilities (Emili, Schumacher, Stadler-Altman, 2019).

Because teaching at unibz before the pandemic was predominantly conceived and designed as face-to-face teaching and lecturers were obliged by

the regulations to work through their teaching load in face-to-face, the statements of the lecturers and students that they would like to see online and face-to-face teaching combined in the future are surprising: 79.5% of the lecturers can imagine a combination of online and face-to-face sequences for their future university teaching. The student representatives of the unibz also come to a similar conclusion in their survey: “It seems that online classes would be a benefit in different situations. First of all, this type of didactic permits working students and those who live far away from the university to attend more lectures. Therefore, students would suggest continuing online classes, which should be an ADDITIONAL option (and not a substitutional one). Regarding laboratories, it is still necessary in presence.” (Students Survey unibz, 2020: 4)

At that time, however, it was not yet possible to estimate how the pandemic situation would develop and what impact it would have on teaching. In principle, at the time of the survey at the end of June 2020, it was assumed that unibz and thus also the Faculty of Education would return to regular face-to-face teaching in the 2020 winter term.

Hybrid teaching in the second phase of the pandemic

Hybrid teaching currently subsumes all teaching formats at unibz that are since a subgroup of students - due to a lack of room capacities or because of pandemic regulations - cannot or do not want to participate in teaching on site. This hybrid learning environment is thus characterized by the combination of material and virtual space components, since the on-site students also spend parts of the course, e.g. group work phases in the digital learning environment.

The decree (1132/2020, 25.09.2020) “Measures and Provisions to Contain the Epidemiological Emergency of COVID-19 for the First Semester of the Academic Year 2020/21 (28 September 2020-13 February 2021)” stipulates university-wide that first semester courses as well as seminars, excursions and practica of all academic years must be offered in hybrid form. All other courses and also some specific practical courses will remain in online mode. The exact implementation regulations, which are regulated in the annexes to the decrees, have not been adapted to the new hybrid teaching situation, however, and correspond in wording to the regulations to the decree of 31 August 2020.

It is thus up to the lecturers how they design their hybrid teaching and which methods they use to involve the students in the room as well as the

students connected online. Accordingly, technical aids have been purchased as well as organisational support being offered to implement these. All lecture halls at the university for instance, have been equipped with presentation technology that enables online participation and technical training has been offered for lecturers. To support the development of didactics in higher education, an exchange platform was set up and emphasis was placed on the lecturers' own initiative in the joint development and exchange of didactic ideas in the hybrid teaching situation. A superordinate organisational unit, such as a centre for teaching or for university research, does not exist either at unibz or at other Italian universities (DAAD 2020; Berning 2002). Since the research interest in the field of higher education teaching is found more in a political-systematic approach (e.g. CIRSIS - Centro Interdipartimentale di Studi e Ricerche sui Sistemi di Istruzione Superiore), less in an educational-scientific one. At the beginning of the winter semester 2020/21, the focus of the establishment of hybrid teaching was therefore on the technical implementation, rather than the actual university teaching.

A proper trial of hybrid teaching and corresponding research on it could not take place, as already with the decree (1362/2020, 13.11.2020) all teaching offers had to be transferred back to online mode. The epidemiological situation in Italy and the political decisions based on it left no other option. This regulation has been underpinned, or extended, by the four decrees, so that university teaching must now be offered online by mid-April. After that, there was a switch to hybrid mode for the remaining weeks of the summer semester.

Currently, the unibz committees are discussing which digital teaching formats can and should be adopted in regular university operations. As a result, the previous experiences of pandemic-related online teaching could be made productive.

Analysis of academic teaching towards hybrid teaching

The path to hybrid teaching at unibz, and especially at the Faculty of Education, is not finished so far. Nevertheless, it is worthwhile to analyse the development of teaching up to now and to draw conclusions regarding the conditions for success for hybrid teaching as well as a broader digitisation overall, which should not only refer to online teaching, but to the development of a concept for digital teaching itself.

Graf-Schlattmann et al. (2020a) were able to show that the collective willingness to change is the critical success factor besides other aspects in the

context of a change management process. In their project “Quality Assurance in the Digitalization Strategy”, they examined a longer-term process for digitization at German universities. In their model, they developed an organization-sensitive approach, in creating a readiness for change at a university, “work [must be] based on intrinsic motivation, since the actions of academic staff cannot be prescribed top-down.” (Graf-Schlattmann et al. 2020a: 26). Unlike previous digitisation processes at universities, a strict top-down strategy is currently being pursued across Europe, due to the pandemic conditions, which results in both cooperation and resistance. This current situation creates a strong contrast to the model of collective willingness for change. In combination with the special case of unibz, as a multilingual and multicultural university, this can result in interesting insights and perspectives both for the development of digital, hybrid teaching and for change management processes at a university.

Unlike at German universities, it is possible and customary at an Italian university to regulate university development and thus also the development of university teaching by means of decrees. However, this influence mostly relates to regulations that define the framework conditions, such as time allocation and examination organization in teaching, but as an organisational and legally binding framework they have consequences for the planning and implementation of teaching. For example, the examination sessions at unibz usually follow directly after the semesters, so that an extensive term paper, which can be written during the lecture-free period, cannot be scheduled as a form of examination for organizational reasons. Section 3 described how this top-down regulation established online teaching in the summer semester 2020 with a one-size-fits-all solution, and only in the course of implementation, step by step, with the changing social and political conditions, did more precise solutions become possible. This point was shown by the retrofitting the lecture halls in the Faculty of Education with room microphones so that the students participating online in the lecture can also hear the contributions of their fellow students who are discussing in presence.

There is no doubt that the pandemic triggered a digitisation push, which in turn created an unexpected opportunity for change within higher education teaching. For this reason, the six action variables of the model of collective willingness for change (Graf-Schlattmann et al., 2020a: 27) must be re-weighted from this perspective and related to the described individual case (Tab. 1).

Tab. 1 – Correlations between Model, Organization and Individual Case (adapted from Graf-Schlattmann et al. 2020a)

Model: Variables of action	Organization: University	Single case: unibz & Faculty of Education
Professionalism & Freedom	Restrictions	Access to the research field & knowledge transfer
Transparency & Visibility	National Strategy & Studies (MUIR/MUR)	One-size-fits-all solutions
Support structures & quality condition management	Financial resources for technical equipment	Technical equipment for all teaching rooms & technical support
Coordination & networking	Top-down arrangement	Top-down strategy & communication through decrees & implementing regulations
Visible benefits	Teaching despite closure of universities	Time demands & hardly any reputation
Social acceptance & legitimacy of change	National emergency regulations & regulations of the Province of South Tyrol	Need for continuation of teaching

The special nature of teaching at university is anchored on two main aspects, first in the principle of freedom of research and teaching and second in the professional self-understanding of the stakeholders. During the pandemic, both aspects are severely restricted. Freedom of research is also dependent on access to the research field and, in the particular case of educational research, on access to educational practice. As educational institutions were mostly closed during the pandemic, and some still are, a strong restriction of research activities has to be recognized here. This also has an impact on university teaching, since hardly any current results from the research field of kindergarten and school can be included. In addition, knowledge transfer between universities and within one university has been restricted exclusively to the digital format and thus the different styles of knowledge transfer are subject to technical implementation. The euroWISS project was able to show that there are fundamentally different strategies of knowledge transfer in Italy and Germany, independent of the teaching formats:

The diversity of academic event types is relevant to knowledge transfer. In Italian teaching, the lecture format dominates. In contrast, in Germany there are clear differences between lectures and seminars: lecturing with phases of discursive knowledge transfer here and cooperative development of research knowledge there demand integral receptive and productive participation. [...] Of course, reproductive action can also promote a multidimensional, probing and networking

processing of knowledge, in that inserted question batteries specifically steer student reception and demand active mental processing as rhetorical means. In Italy in particular, knowledge transfer is thus oriented towards argumentative rhetoric. In Germany, on the other hand, the arguments are really realized verbally by the students, so propositional verbalization is demanded of them just as much as illocutionary appropriate acting out. Italian teaching relies more on argumentation in relation to contentious issues, while discursive knowledge transfer in Germany relies on argumentation for the purpose of cooperatively eliminating a knowledge gap and gaining new knowledge. The reciprocal relationship between teaching and research is thus implemented in the linguistic action structures of knowledge processing (euroWISS results homepage)

These differing teaching styles are also a characteristic of teaching at unibz and are based on the socialisation of the lecturers in science, either in Italy or in Germany, Austria or Switzerland. This is particularly visible in the Faculty of Education, where teaching is more clearly tied to the dominant language of instruction, Italian, Ladin or German, than in the other four faculties of unibz. This can also be seen in isolated cases in the surveys conducted so far (see section 3). However, only in the open answers in Italian or German, as it is not possible to differentiate the sample according to the language groups within the faculty to which they belong. This should be taken into account in the surveys planned for the end of the summer semester 2021. In principle, it can be assumed that a teaching strategy based on linguistic action chains with an emphasis on argumentation by the lecturer is less problematic to transfer to an online teaching situation than discursive knowledge transfer with cooperative development of research knowledge. This can be seen in the above survey results, as the students' attitude in online teaching is more receptive than participative (cf. Students Survey unibz & Students Survey EDU). Teaching based on discussion and exchange had to and must first be tried out and learned by the actors in the digital format.

In the model of general willingness for change, the aspect of transparency & visibility in the course of a university-internal digitalisation strategy is related to making individual actors and specific digital teaching settings visible (Graf-Schlattmann et al. 2020: 31/32). In the case of online teaching under the pandemic provision, this aspect must be reinterpreted, because the strategy for digital teaching has been decreed and the teaching formats at unibz have been uniformly prescribed due to technical and legal orders. It was only in the second phase of online teaching and the possibility of hybrid teaching that lecturers were able to make individual adjustments in the sense of a differentiated use of the online tool and set accents in university didactic.

In the case of unibz, the action variable of the university support system and quality condition management initially refers to the provision of financial resources for the technically necessary purchases and equipment for lecturers in the online teaching mode and the rooms in the hybrid teaching mode, as well as excellent technical support. As early as March 2020, 70% of all lectures and seminars could be offered online. Therefore, the technical foundations for well-functioning online teaching have been laid, although the focus of the training courses is still on the user requirements of the tool. In questions of didactic quality and originality, the lecturers' own initiative is relied on and platforms for exchange are made available. At this point, it would be desirable to establish a central office for university didactics and university research at the unibz in order to improve the quality of teaching in the long term and to be able to continue to follow European and international standards. Through this institutional embedding of teaching, the activities of individual lecturer can be linked. This can lead not only to an exchange, but also to an improvement of teaching as a general principle. Because then corresponding support systems can be established and anchored. However, it remains a problem that, in the context of internal and external evaluations, professors are assessed on the basis of their research output and less on the basis of their teaching performance. Ultimately, both research and teaching efforts must be taken into account if the quality of university teaching is to be improved.

Even though the Italian higher education system is centralised, many decisions are made at the level of the individual university or within university committees (see section 1). In the current pandemic situation, the communication patterns followed a strict top-down structure that allowed little room for discourse on the teaching situation and quality assurance in teaching. In the survey, some lecturers were surprised that both the online tool and the use of the options provided in the tool were predetermined for them, or that only limited functions were made available for technical reasons: „The tool MS teams limited variations - most of the Apps MS teams offers were not activated for my lecture by the ICT” and „I have to minimize students' activities due to the fact, that not all Apps of MS teams were activated for my lectures.” (Teachers Survey EDU: 14, 17).

Although the recognisable benefit of digitised teaching in the current situation is obvious in that teaching can be maintained, this benefit is not particularly sustainable in the university context. A permanent conversion to digital teaching must have an added value in terms of time and reputation for the stakeholders. As time is a limited resource and has to be divided between research and teaching in the university context, the commitment to good

teaching is often lower if reputation can be gained only through research achievements. In the Italian university system, which places a high value on internal and external evaluations based on bibliometric data, third-party funding and the number of activities in the so-called third mission (social networking and knowledge transfer), but hardly recognises quality in teaching, professors have to use their time accordingly. This is why the study also clearly shows the displeasure of the respondents about the increased time required for online teaching and the belonging organizational actions.

“Social acceptance works on two levels. First it is accepted that the change is fundamentally necessary, and second that there is a benefit - both individual and organisational” (Graf-Schlattmann et al. 2020a: 33). The necessity and benefit of online teaching was and is not questioned in the pandemic situation. The necessity of being able to offer and continue university teaching was not doubted by either the lecturers or the students and was rated positively across the board. However, considerations must now be made as to how the experience with digital teaching can be used after the end of the special situation. These provisions must account for a need to integrate elements of digital teaching into university teaching in the long term, while also addressing a need to establish a general social acceptance and legitimacy of the change.

In the model of collective willingness for change, the action variables are framed by the components of possibility for change and competence in change (Graf-Schlattmann 2020). With the situation of the pandemic, a change opportunity suddenly arose at universities, which led to a digitalisation push. As a result, the technical implementation of online teaching is now no longer a challenge, and the legal framework with regard to data protection and examination law has also been largely resolved. Only the change competence, in the sense of a competent and adequate implementation of digital university teaching, had and still has to be learned and validated by the involved individuals and parties. This requires a support system and quality assurance management that takes the needs of the actors in higher education teaching seriously and has the requirements of future-proof digital teaching in mind.

Conclusion – future perspective

The forced digitisation impulse can support the new “expectations of university teaching as an opportunity” (von Freytag-Loringhoven, 2013) and pose the question of education in the university context anew. In doing so, the experience gained with online teaching in the current situation should be used, while also critically questioning it. The example described shows that

digital teaching can be carried out well as an ad hoc replacement for face-to-face teaching. However, there is still a lack of further experience and reflection on a hybrid teaching model. In order to be able to meet the desire of lecturers and students for a complementary mixture of face-to-face and online teaching, not only the technical possibilities must be made available, rather didactic and pedagogical conceptualisations must be considered. This includes considering the role of the university itself as a research and teaching institution of a society (von Freytag-Loringhoven, 2013: 208-212) and reflecting on this for the discourse of generating knowledge in the 21st century and beyond. This development perspective cannot succeed without appropriate higher education research (cf. Jenert et al., 2019), which is focused on a national and European level.

Bibliography

- Aristovnik A., Keržič D., Ravšelj D., Tomaževič N., Umek L. (2020, 31. August), *Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective*. <https://www.researchgate.net/publication/343555357>.
- Berning E. (2002), *Hochschulen und Studium in Italien*. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien, Neue Folge, Bd. 61.
- CIRSIS - Centro Interdipartimentale di Studi e Ricerche sui Sistemi di Istruzione Superiore (2021, 5. Maggio), <http://www-3.unipv.it/webdps/it/index.php?>
- DAAD-Bildungssystemanalyse (2020, 27. März). *Italien*, <https://www.daad.de/de/laenderinformationen/europa/italien/ueberblick-bildung-und-wissenschaft/>.
- Emili E. A., Schumacher S., Stadler-Altman U. (2019), "Effective Learning Experiences with UDL in teacher training at Universities". *Ricerche di Pedagogia e Didattica*. Journal of Theories and Research in Education, v. 14, n. 1, pp. 165-191. <https://rpd.unibo.it/article/view/8483>.
- Engeström Y., Sannino A. (2020), *From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning*. Mind, Culture, and Activity, 27(2), 1-20.
- Gerhard D., Haidkamp P., Spinner A., Sommer B., Spick A., Simonsmeier B.A., Schneider M. (2015), Vorlesung, in: Schneider, M.; Mustafić (Hrsg.), *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe*, (S. 13-38), Springer-Verlag https://doi.org/10.1007/978-3-662-45062-8_2.
- Graf-Schlattmann M. (2020, 27. März), *Zwischen Nachhaltigkeit und Ad-Hoc Online-Lehre – Digitale Netzwerker*Innen notwendiger denn je*, <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/nachhaltigkeit-online-lehre>.
- Graf-Schlattmann M., Meister D. M., Oevel G., Wilde M. (2020a), Kollektive Veränderungsbereitschaft als zentraler Erfolgsfaktor von Digitalisierungsprozessen an Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. 15 (1), 19-39.

- Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. (2020), The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1-12.
- Jenert T., Reinmann G., Schmohl T. (2019), Hochschulbildungsforschung. In: Jenert T., Reinmann G., Schmohl T. (Hrsg.) *Hochschulbildungsforschung*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20309-2_1.
- Morselli D., Dell'Anna S., Bellacicco R., Stadler-Altman U. (2021), "Online Teaching amid the Covid-19 Pandemic: Insights from faculty members. A study in the context of teacher training at a university", in: *Digitale Lehrerbildung. Themenheft 21/1 LbP Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, Landau: Verlag emp. Pädagogik (im Druck).
- MUIR-Ministero dell'Università e della Ricerca (2005), *Settori Scientifico-disciplinari*, https://www.miur.it/0002Univer/0021Offert/0092Settor/index_cf2.htm.
- Schmidl F. (2007), "La Libera Università di Bolzano: prime esperienze di governance in un'università di recente fondazione/Die Freie Universität Bozen: Erste Erfahrungen mit der Governance in einer vor kurzem gegründeten Universität", in: De Gennaro, I.; Cotteri, R. (eds.), *Quale Università per l'Europa? Governance, rapporti con il territorio, costituzione dei profili/Eine Universität für Europa? Governance, regionale Ausrichtung, Profilbildung*. Studi Italo-Tedeschi/Deutsch-Italienische Studien. XXVI Simposio internazionale di studi italo-tedeschi/XXVI. Internationales Symposium deutsch-italienische Studien, (384-421) Academia di Studi Italo-Tedeschi/Akademie Deutsch-Italienischer Studien.
- Schneider M., Mustafić M. (Hrsg.), *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe*, https://doi.org/10.1007/978-3-662-45062-8_2, Springer-Verlag.
- Ramella F., Rostan M. (2020, 14. Januar), *UNIVERSI-DaD. Gli accademici italiani e la didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19*. <https://www.dcps.unito.it/do/documenti.pl>.
- Stadler-Altman U. (2019), EduSpace Lernwerkstatt als Verknüpfungsraum zwischen Praktikum und universitärer Lehre, in: Baar, R.; Trostmann, S.; Feindt, A. (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*, (S. 201-213) Klinkhardt.
- Stadler-Altman U., Schumacher S., Emili E.A., Dalla Torre E. (2020), Hochschullernwerkstätten als Spielball der Bildungspolitik? Die EduSpace Lernwerkstatt in der Südtiroler Lehrerbildung zwischen nationalen und regionalen Bildungsinteressen, in: Kramer, K.; Rumpf, D.; Schöps, M.; Winter, St. (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts*, (S. 55-67) Klinkhardt.
- Students Survey EDU (2020), Summary of the online-evaluation of students' contentment on online teaching, unveröffentlicht.
- Students Survey unbiz (2020), Results of the "Online Learning Feedback" Questionnaire, unpublished.
- Teachers Survey EDU (2020), Detailed summery report, unpublished.
- von Freytag-Loringhoven K. (2013) Zum spannungsreichen Wechselverhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Hochschulplanung. In: Berndt C., Walm

- M. (Hrsg.) *In Orientierung begriffen*, (S. 203-215) Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01826-9_15
- Wallnöfer G. (1998), Ein Bau für die Bildung/Una costruzione per la cultura, in: Autonome Provinz Bozen-Südtirol, Abteilung VI Bauten und Vermögensverwaltung/Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige, Ripartizione VI Amministrazione Beni Pubblici e del Patrimonio (eds.), *Ein Bau für die Bildung. Planungswettbewerb Freie Universität Bozen – Standort Brixen/ Una costruzione per la cultura. Concorso di progettazione Libera Università di Bolzano – Sede di Bressanone*, (S. 10-13) Karo Druck.
- Watermeyer R., Crick T., Knight C., Goodall J. (2020), COVID-19 and digital disruption in UK universities: afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 4, 1-19.
- Webler W.-D. (2013), Die Vorlesung – eine ausbaufähige Lernveranstaltung (I). Herzstück der Hochschullehre? Relikt des Mittelalters? Rückständig oder modern? Oder gar strategisches Mittel der Qualitätssicherung des Studiums? *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und politik*, 61 (3), 82-94.
- Woelk J. (2005), Forschung und Lehre in Südtirol: Europäische Akademie und Freie Universität Bozen. In: Marko, Joseph; Ortino, Sergio; Palermo, Francesco; Voltmer, Leonhard; Woelk, Jens (Hrsg.): *Die Verfassung der Südtiroler Autonomie. Die Sonderordnung der Autonomen Provinz Bozen/Südtirol*, (S. 435-448) Nomos.

L'integrazione tra contesti di apprendimento attraverso la teoria dell'apprendimento costruttivo nella formazione iniziale degli insegnanti

di *Daniele Morselli e Francesca Ravanelli*

La pandemia in corso ha accelerato il ripensamento delle dimensioni dell'insegnamento-apprendimento costringendo gli attori della rete formativa, a partire dal decisore politico, a fare ricorso a una didattica interattiva che, grazie agli ambienti e alle tecnologie digitali, è uscita dal perimetro dell'aula scolastica per occupare spazi inediti e personali (Rivoltella, 2021). Gli stimoli ricevuti in una situazione così sfidante di didattica a distanza – o meglio di didattica integrata dal digitale (MIUR, 2020), riguardano gli assi portanti di un'azione didattica efficace. Per quello che riguarda le attività di apprendimento e insegnamento, queste devono essere ancora più motivanti, creative e collaborative di quelle in presenza per portare coinvolgimento e partecipazione attiva. Anche la valutazione viene sollecitata a un forte ripensamento, poiché essa deve risultare più esplicita e condivisa con gli studenti, determinando in questo modo processi d'innovazione didattica a favore dell'autoregolazione dell'apprendimento (Sancassani, Brembilla, Casiraghi, 2019). In questo contesto si rivela particolarmente utile la teoria dell'allineamento costruttivo per la progettazione didattica di John Biggs.

Il presente contributo assume come caso di studio il corso abilitante per l'insegnamento nella primaria e nell'infanzia presso la sezione italiana della Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano per mostrare gli effetti dell'introduzione della teoria dell'allineamento costruttivo. L'obiettivo è la progressiva integrazione tra tirocini, laboratori di scrittura del curriculum, e corsi di didattica così da rendere la formazione dei futuri insegnanti sempre più adeguata ai contesti di apprendimento in continua evoluzione. Dopo aver introdotto brevemente la teoria dell'allineamento costruttivo, il contributo mostra alcuni risultati preliminari di questa azione multilivello, e conclude con alcune riflessioni sull'applicazione della teoria di Biggs.

La teoria dell'allineamento costruttivo

La teoria dell'allineamento costruttivo è una teoria per la progettazione del curriculum sviluppata dagli anni Ottanta a partire dagli studi di fenomenografia, studi che privilegiano la prospettiva dello studente a quella dell'insegnante, cioè sostengono che l'apprendimento è funzione di come lo studente interpreta la situazione o il compito (Biggs, Tang, 2011). Gli studi in ambito fenomenografico hanno permesso di teorizzare che esista un approccio superficiale ovvero approfondito al compito (Marton, Säljö, 1976a, 1976b): nel primo caso gli studenti tendono a trattare le informazioni come se fossero 'mattoncini di conoscenza' staccati fra loro, che vengono memorizzati al solo scopo di superare una prova, mentre nel secondo caso le informazioni vengono collegate fra loro e alle informazioni preesistenti perché esiste un interesse genuino a comprenderle. Le ricerche di Marton e Säljö si collegano agli studi sulla motivazione, suggerendo che l'approccio al compito sia essenzialmente legato a una motivazione estrinseca ovvero intrinseca (Biggs, Tang, 2011).

Nel primo esperimento Marton e Säljö (1976a) forniscono un testo di letteratura a studenti universitari, dicendo genericamente che in un secondo momento dovranno rispondere a delle domande sul testo appreso; si osserva così che gli studenti mostrano un approccio preferito, profondo ovvero superficiale. Nella ricerca successiva Marton e Säljö (1976b) mostrano che l'approccio al compito possa essere manipolato sperimentalmente a seconda di come gli studenti percepiscono la situazione. Se infatti gli studenti si aspettano che nella prova dovranno ricordare date o fatti, allora propenderanno per un approccio 'meccanico', memorizzando le informazioni essenziali che permetteranno in qualche modo di superare la prova. Se, viceversa, si aspettano di dovere fare inferenze o ipotesi, allora si ingaggeranno con attività cognitive complesse, ad esempio effettuando confronti, ipotesi, riflessioni, o generalizzando ad altri domini.

Complessivamente, da queste ricerche emerge che da un lato ciascuno ha il suo approccio al compito frutto della propria esperienza. Dall'altro lato, però, anche il contesto gioca un ruolo importante nel promuovere l'atteggiamento all'apprendimento. La teoria dell'allineamento costruttivo ipotizza che il buon insegnamento produca le condizioni per l'apprendimento profondo: lo scopo dell'insegnamento è, pertanto, di fare in modo che tutti gli studenti, soprattutto quelli che tenderebbero a utilizzare un approccio superficiale, possano impiegare processi di elaborazione cognitiva profonda (Biggs, 2014). Per far questo è opportuno, da un lato, progettare (e mettere

in atto) un allineamento sistematico tra i risultati di apprendimento, le attività di insegnamento e apprendimento e la valutazione, mentre, dall'altro lato, predisporre delle attività stimolanti che richiedano operazioni cognitive complesse da parte dello studente, aiutandolo così a costruire attivamente le sue conoscenze (Biggs, Tang, 2011).

Secondo Biggs (2012) quanto bene si insegna dipende, infatti, dalla teoria dell'apprendimento dell'insegnante. Le teorie dell'insegnamento sono classificabili in tre categorie a seconda di ciò che è percepito come causa dell'apprendimento: 1) differenze individuali degli studenti; 2) insegnamento appropriato; 3) attività appropriate di apprendimento e insegnamento che dipendono da come gli studenti percepiscono la situazione, dagli stimoli forniti dall'insegnante, e dal contesto di insegnamento complessivo. Solo quest'ultima visione dell'insegnamento va oltre i fatti, concetti e principi da coprire per includere: a) quello che significa comprendere questi concetti e principi nel modo in cui devono essere compresi; e b) quali attività di insegnamento e apprendimento siano richieste per raggiungere questi tipi di comprensione.

L'allineamento costruttivo si basa su quest'ultima teoria dell'insegnamento (Biggs, 2014); il termine costruttivo implica l'adozione di un paradigma costruttivista secondo cui l'apprendente costruisce attivamente le proprie conoscenze: più gli studenti saranno coinvolti attivamente nei processi di costruzione delle conoscenze, meglio apprenderanno i contenuti. Questo implica il superamento della modalità trasmissiva di insegnamento, che rende gli studenti passivi; il prendere appunti, per esempio, è considerato un'attività a basso carico cognitivo (Biggs, Tang, 2011). Il termine allineamento fa invece riferimento alla progettazione che deve continuamente cercare una coerenza tra risultati di apprendimento attesi, le metodologie di insegnamento e apprendimento, e la valutazione.

La cornice operativa essenziale per la progettazione è quindi la seguente (Biggs, 2014). In primo luogo, dettagliare i risultati di apprendimento attesi del modulo o del corso utilizzando un verbo per ogni risultato di apprendimento desiderato. Questo risultato descrive come il contenuto o l'argomento debbano essere trattati e in quale contesto sono appresi. Per scrivere questi risultati si utilizza una categoria di verbi dalla tassonomia SOLO (*Structure of Observed Learning Outcome* – Biggs, Collis, 1982) che classifica i verbi secondo l'approccio all'apprendimento che sollecitano, da quelli meno attivi quali identificare, descrivere, combinare, a quelli che riguardano le attività più complesse e coinvolgenti quali confrontare, generalizzare, ipotizzare. Più i verbi denotano attività cognitive che implicano il fare connessioni

e il generalizzare quanto appreso ad altri domini, più le attività implicheranno apprendimento profondo; tra questi Biggs e Tang (2011) si concentrano a titolo esemplificativo sui verbi spiegare, applicare, riflettere, e valutare, come farà questo contributo nelle prossime sezioni.

Successivamente si predispongono un ambiente di apprendimento che utilizzi attività di insegnamento e apprendimento che richiedono agli studenti di coinvolgersi in azioni derivanti dal verbo scelto nel risultato di apprendimento. Se il verbo nel risultato di apprendimento è spiegare, gli studenti durante la lezione si spiegano l'un l'altro (non il docente che spiega loro); se il verbo è riflettere, gli studenti riflettono per esempio in forma scritta; se il verbo è valutare, gli studenti effettuano forme di *peer* o *self-evaluation*; infine, se il verbo è applicare, gli studenti applicano un concetto nella pratica, per esempio la teoria di Biggs alla progettazione di un'unità d'apprendimento.

In terzo luogo, si pianificano compiti di valutazione formativa e sommativa che comprendano quel verbo permettendo così di utilizzare le rubriche, per valutare quanto bene la performance degli studenti incontra i criteri stabiliti. La prestazione dello studente non è quindi confrontata con quella dei compagni (*norm referenced*), bensì con i criteri collegati direttamente ai risultati di apprendimento attesi (*criterion referenced*). Infine, si trasformano questi giudizi in voti finali.

La teoria di Biggs è applicata in molti contesti di educazione terziaria soprattutto in Europa, Asia e Australia. Negli studi sull'apprendimento efficace Hattie (2016) consiglia l'allineamento costruttivo nella progettazione curricolare. D'altro canto, Brabrand, Dahl (2009) analizzano i curricula di un'università danese utilizzando la tassonomia SOLO, e trovano che questa tassonomia permette di misurare la progressione nell'acquisizione delle competenze degli studenti. Wang, Cheung, Wong, Kwong (2013), infine, trovano che l'adozione di questa modalità di progettazione abbia un impatto positivo sull'apprendimento degli studenti: gli insegnamenti che utilizzavano l'allineamento costruttivo, infatti, sviluppano negli studenti un approccio profondo allo studio.

L'applicazione della teoria dell'apprendimento costruttivo presso la Facoltà di Scienze della Formazione

Questo contributo assume la metodologia del caso di studio, cioè studia in profondità un caso reale, specifico, contemporaneo e complesso delimitato nello spazio e nel tempo preso come unità di analisi (Yin, 2011). Il caso in questione è la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano e in particolare il corso BiWi sezione italiana di abilitazione alla professione insegnante nella scuola primaria e dell'infanzia, dove l'introduzione della teoria di Biggs sta comportando dei cambiamenti lungo cinque direzioni.

Utilizzo dell'allineamento costruttivo per la progettazione curricolare e l'insegnamento

A titolo esemplificativo si presenta un corso sulle metodologie del lavoro di gruppo insegnato da uno degli Autori presso il corso di Educatore Sociale, Facoltà di Scienze della Formazione. La didattica utilizzata è il *problem-based learning* (si veda Morselli, 2019), per risolvere problemi realistici che gli studenti potrebbero trovare durante la loro vita lavorativa, che secondo Biggs (2012) è una didattica intrinsecamente allineata. All'inizio del corso un imprenditore sociale lancia una sfida riguardante la sua attività, e che ha a che fare con l'inclusione e l'apprendimento. A piccoli gruppi, gli studenti lavorano per trovare una soluzione che presentano alla fine del corso. I seguenti sono i risultati di apprendimento attesi del corso in linea con il modello di Biggs: trovare, analizzare e riassumere la letteratura rilevante per raccogliere dati utili per risolvere una sfida connessa alla professione di educatore sociale; formulare una soluzione basata sulle evidenze e innovativa per risolvere la sfida; presentare la soluzione trovata a esperti; collaborare con i membri del gruppo alla soluzione di una sfida; riflettere sulla propria performance e su quella del proprio gruppo per identificare aree di miglioramento.

Questi risultati di apprendimento riflettono le attività di insegnamento apprendimento in cui gli studenti si coinvolgono durante il corso, e vengono condivisi nella prima lezione facendo sì che gli studenti sappiano su cosa verranno valutati, orientando il loro punto di vista su ciò che è importante – cioè quello che devono apprendere (Biggs, Tang, 2011), e creando così le condizioni per apprendimento profondo (Dozza, 2016). La valutazione formativa è effettuata attraverso riunioni settimanali con i gruppi di studenti per

dare suggerimenti su come procedere verso la sfida; da notare qui il mutato ruolo del docente, che da “saggio sul palco” diventa una “guida al fianco” dello studente (King, 1993). La valutazione sommativa è costituita da due parti; attraverso la presentazione finale di gruppo si valuta il raggiungimento dei primi cinque risultati attesi esposti sopra - nella rubrica di valutazione c'è anche una parte dedicata al lavoro di gruppo. La seconda parte della valutazione sommativa proviene dalle riflessioni scritte che gli studenti eseguono su OLE (la piattaforma digitale dell'Università) attraverso domande mirate sul lavoro di gruppo e sulle sue dinamiche, e questa valutazione si collega all'ultimo risultato di apprendimento esposto sopra. Risultati inattesi di apprendimento potrebbero emergere: nella penultima edizione, per esempio, un gruppo era così entusiasta della propria idea (un quaderno interattivo per i bambini della primaria con difficoltà di calcolo e di letto-scrittura) che l'ha sviluppata ulteriormente e presentata a un Hackaton europeo.

Insegnamento della teoria dell'allineamento costruttivo nei corsi e sua applicazione nei laboratori attraverso didattiche costruttiviste e didattica integrata dal digitale

L'ipotesi è che l'allineamento costruttivo, ancorché sviluppato per l'ambito dell'insegnamento universitario (Biggs, Tang, 2011), possa essere utilizzato efficacemente non solo per la progettazione dei corsi universitari, ma anche come teoria per la progettazione curricolare nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Un tirocinio del IV anno fornisce gli elementi di base della teoria; gli argomenti sono trattati con attività di insegnamento e apprendimento coinvolgenti, per esempio attraverso il software Socrative o attraverso esercizi su ambiente digitale Padlet: essendo effettuate in gruppo, gli studenti si spiegano l'un l'altro (spiegare fa parte dalla tassonomia SOLO – Biggs, Collis, 1982). Questi stessi argomenti sono applicati (verbo SOLO) durante il corso di preparazione al tirocinio, in cui gli studenti a gruppi e su documenti condivisi progressivamente si cimentano con la scrittura dei risultati di apprendimento e il loro allineamento sia con le attività di insegnamento e apprendimento, sia con la valutazione. Per sviluppare la comprensione profonda dell'allineamento si propongono attività di valutazione tra pari (valutare appartiene alla tassonomia SOLO) in cui gli studenti imparano la tecnica del *sandwich* per offrire *feedback* costruttivi ai compagni.

Formazione di tutor coordinatori e responsabili dei tirocini alla teoria

L'utilizzo della teoria di Biggs alla progettazione curricolare nella scuola primaria e nella scuola dell'infanzia è diventato il framework di riferimento del gruppo di lavoro di coordinatori, responsabili di tirocinio e docenti della facoltà. Si creano così le condizioni per un collegamento coerente tra teoria e suo utilizzo nell'agire didattico degli studenti, non solo in classe o durante i laboratori, ma anche durante i tirocini osservativi e partecipativi. Per far questo con cadenza annuale si offrono momenti di formazione alla teoria di Biggs ai tutor e coordinatori di tirocinio.

Formazione e applicazione laboratoriale del modello

Durante i tirocini indiretti di natura laboratoriale si simulano progettazioni di brevi unità didattiche costruttivamente allineate; gli studenti applicano così il modello attraverso la progettazione di un modulo disciplinare e di uno interdisciplinare nei contesti della scuola dell'infanzia e della primaria. I tutor assistono gli studenti nella progettazione nei piccoli gruppi; successivamente si condivide la progettazione tra i diversi gruppi con la tecnica del sandwich per ricevere un *feedback* formativo, con conseguente sperimentazione della dimensione della valutazione tra pari. Il riscontro si fonda su una rubrica a sua volta imperniata sui risultati di apprendimento attesi dai laboratori. Gli studenti migliorano così la propria progettazione integrando i consigli dei compagni; infine, i tutor utilizzano le medesime rubriche per fornire un ultimo riscontro formativo ai gruppi.

Utilizzo della teoria da parte degli studenti durante i tirocini nelle classi

Coerentemente a questo approccio progettuale gli studenti impegnati nel tirocinio diretto nelle scuole lavorano su due fronti di utilizzo e applicazione. Da un lato, durante il tirocinio osservativo nelle classi, documentando le pratiche osservate e interpretandole sulla base della teoria dell'allineamento costruttivo, per esempio esplicitando i risultati di apprendimento attesi, osservando le relative attività di insegnamento e apprendimento nonché la valutazione, e riflettendo sul loro possibile allineamento. Inoltre, gli studenti progettano brevi moduli e li impartiscono ai bambini utilizzando lo stesso

schema teorico. Dall'altro lato, eseguono attività di autovalutazione rispetto ai seguenti risultati di apprendimento relativi alla loro crescita professionale:

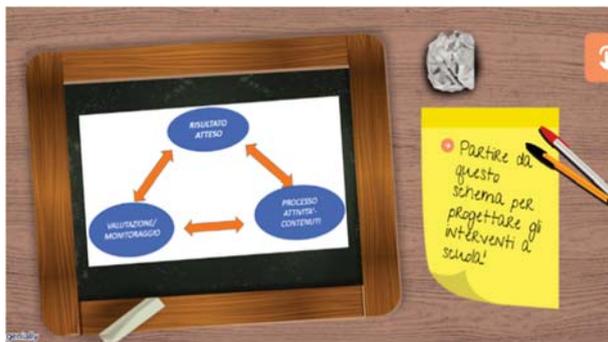
- (all'inizio del percorso) spiegare in forma scritta i propri risultati di apprendimento attesi in termini di sviluppo di competenze professionali (progettuali, metodologico-didattiche e di valutazione, relazionali e comunicative);
- applicare il modello dell'allineamento costruttivo alla progettazione e messa in atto di un modulo durante il periodo di tirocinio nelle classi;
- valutare il livello di raggiungimento dei risultati di apprendimento attesi attraverso svariate forme di feedback: i bambini, il tutor accogliente, il tutor accademico, talvolta la valutazione tra pari (in alcuni casi gli studenti svolgono i loro tirocini nel medesimo istituto) nonché gli altri attori eventualmente coinvolti.

Questo processo di documentazione e riflessione è raccolto in un e-portfolio, un ambiente digitale aperto, dinamico, condivisibile (Ravanelli, 2017) che si presta allo sviluppo delle competenze critico-riflessive, creativo-immaginative (anche multimediali), e che supporta una comunicazione efficace coi tutor. La Figura 1 illustra un esempio di attività di applicazione del modello durante un'esperienza di tirocinio e la successiva riflessione.

Una riflessione scritta particolarmente significativa è stata:

Ero solita partire dalle attività piuttosto che dai risultati di apprendimento attesi. Per me questo è stato un cambio di prospettiva: mi sono chiesta cos'è per me più importante? Preparare delle belle attività oppure avere chiari i risultati di apprendimento attesi così da poterne verificare il raggiungimento da parte dei bambini?

La riflessione evidenzia il passaggio dalla teoria 2 alla teoria 3 dell'insegnamento (Biggs, Tang, 2011), concentrandosi non tanto sulle attività da fare in classe, quanto su cosa devono imparare gli alunni alla fine del percorso. Questo esempio di progettazione, infine, mette in evidenza gli strumenti digitali utilizzati sia in fase di progettazione che di riflessione, rendendo visibile il processo che collega le varie fasi, stimolando attività di rielaborazione personale e in ultima analisi di apprendimento profondo.



1. MATEMATICA

PINGUI E ORSETTA
I numeri relativi

Scena di vita reale

- **RISULTATI ATTESI**
- **IPOTESI DI ATTIVITÀ**
- **VALUTAZIONE**

3. VALUTAZIONE

Valutazione del seguente risultato di apprendimento:
Secondo momento

Durante il momento di condivisione il bambino spiega il perché in alcuni esempi della vita quotidiana sia possibile fare uso del concetto di sottrazione - e in quali no - riflettendo sul tema, attraverso la manipolazione di oggetti (atlante, metro, termometro e libretto sanitario podiatrico).

- **VALUTAZIONE FORMATIVA**
- **VALUTAZIONE SOMMATIVA**

FEEDBACK RELATIVI AL MODELLO

Sulla sinistra sono segnati gli elementi interessanti di questo modello, mentre sulla destra le difficoltà riscontrate.

Clicca sui post-it per saperne di più!

CHIAREZZA ORGANIZZATIVA	CAPACITÀ DI SINTESI
REALIZZAZIONE DI UN'IPOTESI DI VALUTAZIONE	PARTENZA ALTERNATIVA
VISIONE A LUNGO TERMINE	VALUTAZIONE FORMATIVA E SOMMATIVA
PROFESSIONALITÀ	LAVORO A POSTERIORI

Fig. 1 – Esempio di progettazione didattica

Conclusioni

Gli studenti che oggi frequentano percorsi di istruzione e formazione saranno i professionisti educatori nel prossimo futuro. L'università li può preparare per una professione in continua evoluzione, per risolvere problemi che non sono ancora stati previsti, utilizzando tecnologie che non sono ancora state inventate (OECD, 2018). Questo contributo ha mostrato l'introduzione della teoria di Biggs per la progettazione curricolare all'interno di una facoltà di scienze della formazione e le trasformazioni che sta portando: questa formazione dei futuri insegnanti produce cambiamenti sia interni all'istituzione, sia esterni: nei contesti di pratica degli studenti, nelle scuole. Si crea così una prospettiva progettuale condivisa tra i diversi ambienti di apprendimento, dall'infanzia alla formazione terziaria.

Il percorso intrapreso si colloca nella prospettiva esplicita, costruttivista e innovativa richiesta dalle mutate esigenze imposte dal contesto pandemico (Rivoltella, 2021), ma anche sul solco del framework delle competenze chiave adattato dalle istituzioni europee (Commissione Europea, 2007) nonché dal processo di Bologna teso ad armonizzare le qualifiche europee a partire dai risultati di apprendimento (Biggs, Tang, 2011). Questa prospettiva è in linea, inoltre, con le indicazioni dell'OCSE in materia di didattica che vede l'insegnante come un progettista di ambienti di apprendimento (Panigua, Istance, 2018), e che vede l'insegnamento finalmente liberato dalla logica trasmissiva per concentrarsi su ciò che lo studente deve essere in grado di fare o sapere alla fine del percorso d'istruzione.

Poiché la teorizzazione di Biggs promuove l'uso di verbi legati alla attività, al fare osservabile e contestualizzato, essa si dimostra applicabile anche ai primi livelli di scolarità, laddove l'esplicitazione del fare e del contesto risulta ancora più necessaria. Le criticità riscontrate sono riconducibili alla difficoltà di abbandonare gli schemi tradizionali tipici delle teorie 1 e 2 dell'insegnamento (Biggs, 2012), per esempio nel declinare le abilità cognitive messe in gioco dal compito, o nel focalizzarsi sugli argomenti da coprire. Il fine è costruire un sistema integrato tra la teoria degli insegnamenti e la pratica nei contesti, nell'ottica della ricerca continua "per i bambini" che necessita di ambienti di qualità sin dalla scuola dell'infanzia, ipotizzando assieme a Dozza (2016) che migliore è la qualità dell'educazione a partire dalle prime scuole fino all'università, maggiori saranno le possibilità personali di educazione nella vita intera.

Il modello proposto si rivela fondante non solo per sviluppare competenze progettuali, valutative e didattiche, ma anche per qualificare le competenze chiave trasversali, in particolare la costruzione di relazioni collaborative nei

gruppi di lavoro, gruppi che diventano soggetto, oggetto e (soprattutto) condizione e metodo per lo sviluppo delle relazioni collaborative (Dozza, 2006). Il percorso completo messo in atto, compreso tra formazione, applicazione e riflessione, si configura dunque come un processo circolare, riflessivo e auto-valutativo sulla pratica che utilizza il medesimo modello dell'allineamento costruttivo che gli studenti applicano sia all'osservazione degli insegnanti in azione che nella progettazione dei moduli che insegnano, attivando così processi riflessivi di meta-cognizione e di attività di «pensare il pensiero» (Bruner, 2011, p. 33).

Per concludere la descrizione delle trasformazioni portate dall'introduzione della teoria di Biggs a vari livelli presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, troviamo che la teoria dell'allineamento costruttivo possa affiancare il modello dei descrittori di Dublino adottato nella progettazione dei syllabi universitari. Vi sono infatti forti convergenze tra i due modelli, a partire dall'approccio centrato sulle competenze da sviluppare, come pure nei verbi utilizzati. In tal modo si promuove la coerenza tra curricula, attività di insegnamento e apprendimento svolte dagli studenti (in aula o a distanza), e valutazione, portando migliore armonia tra la teoria dell'accademia e la pratica degli studenti futuri docenti. Secondo noi questa coerenza è particolarmente significativa in una Facoltà di Scienze della Formazione volta all'innovazione professionale che possa, in linea con Goleman e Senge (2017, p. 86) «riconoscere agli insegnanti la qualità di progettisti, facilitatori e *decision maker*, piuttosto che di fornitori di programmi».

Bibliografia

- Biggs J. (2012), What the student does: Teaching for enhanced learning, *Higher Education Research, Development*, 31(1), 39-55.
- Biggs J. (2014), Constructive alignment in university teaching, *HERDSA Review of Higher Education*, 1(1), 5-22.
- Biggs J.B., Collis K.F. (1982), *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*, New York, Academic Press.
- Biggs J., Tang C. (2011), *Teaching for quality learning at university. What the student does*, New York, McGraw-Hill.
- Brabrand C., Dahl B. (2009), Using the SOLO taxonomy to analyze competence progression of university science curricula. *Higher Education*, 58(4), 531-549.
- Dozza L. (2006), *Relazioni cooperative a scuola*, Trento, Erickson.
- Dozza L. (2016), “Educazione permanente nelle prime età della vita”, In S. Ulivieri, L. Dozza (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 60-71), Milano, FrancoAngeli.
- European Commission (2007), *European competences for lifelong learning*, Luxembourg, Publication Office of the European Union.

- Goleman D., Senge P. (2017) *A scuola di futuro. Per un'educazione realmente moderna*, Milano, Rizzoli.
- Hattie J. (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Trento, Erickson.
- King A. (1993), From sage on the stage to guide on the side, *College Teaching*, 41(1), 30-35.
- Marton F., Säljö R. (1976a), On qualitative differences in learning: I – Outcome and process, *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Marton F., Säljö R. (1976b), On qualitative differences in learning: II – Outcome as a function of the learner's conception of the task, *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115-127.
- MIUR (2020), *Linee guida per la didattica digitale integrate*, Retrieved from: <https://www.miur.gov.it/-/scuola-pubblicare-le-linee-guida-per-la-didattica-digitale-integrata>
- Morselli D. (2019), Teaching a sense of initiative and entrepreneurship through problem-based learning. *Form@re Open Journal per la formazione in rete*, 19(2), 149-160.
- OECD (2018), *The future of education and skills. Education 2030*, Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20.pdf> (05.04.2018).
- Paniagua A., Istance D. (2018), *Teachers as designers of learning environments: The Importance of innovative pedagogies. Educational Research and Innovation*, Paris, OECD Publishing.
- Ravanelli F. (2017), *L'e-portfolio come dispositivo per accompagnare la formazione degli insegnanti nel quadro del PNSD*, ISSN 2038-3002 – Vol. 8, n. 2, anno 2017, 196-210.
- Rivoltella P.C. (2021) *La scala e il tempio: Metodi e strumenti per costruire Comunità con le Tecnologie*, Milano, FrancoAngeli.
- Sancassani S., Brembilla F., Casiraghi D. (2019), *Progettare l'innovazione didattica*, Torino, Pearson.
- Wang X., Su Y., Cheung S., Wong E., Kwong T. (2013). “An exploration of Biggs' constructive alignment in course design and its impact on students' learning approaches”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 477-491.
- Yin R.H. (2009), *Case studies research: Design and methods* (4th ed.), Thousand Oaks, CA, Sage.

Scrivere a mano. Apprendimento della scrittura tra ricerca e didattica

di *Livia Taverna*

Nella scrittura a mano sono coinvolti processi di carattere cognitivo, linguistico e motorio che debbono coordinarsi tra loro per poter dar vita ad un testo scritto in modo leggibile e realizzato secondo i tempi che la scuola richiede. Le abilità di scrittura opportunamente insegnate ed esercitate accompagnano le diverse fasi di apprendimento dei discenti garantendo loro di stare al passo con i ritmi scolastici e consolidare le conoscenze acquisite. Per queste ragioni imparare a scrivere in modo fluido e facilmente decodificabile rappresenta una conquista importante nella scolarizzazione primaria e va considerato un obiettivo fondamentale da conseguirsi secondo scienza e professionalità.

Liliana Dozza si è dimostrata antesignana nel panorama italiano della formazione agli insegnanti nella comprensione dell'importanza che la ricerca e la didattica della scrittura a mano rivestono nella pratica professionale docente, creando spazi ed opportunità di studio intorno a questi temi nel suo periodo di presidenza del Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria alla Libera Università di Bolzano. In questa sede si intende mostrare come, sia dal punto di vista della ricerca che della didattica, il tema della scrittura a mano rivesta una centralità in grado di sollevare la curiosità e l'interesse tanto di coloro che si occupano di apprendimento quanto di coloro che dell'insegnamento fanno la loro professione.

Leggibilità e fluenza nella scrittura

L'acquisizione di una scrittura fluente e leggibile è essenziale per l'adattamento scolastico del bambino, per lo svolgersi in modo regolare dei pro-

cessi educativi e, per quanto possa non apparire intuitivo, anche per la vita di tutti i giorni. Nondimeno l'acquisizione di una scrittura fluente e facilmente decodificabile non si sviluppa da sola ma richiede l'intervento mirato e fondato dell'insegnante che supporta l'apprendimento dei gesti motori in modo attento, funzionale e scientificamente fondato. Nel corso dei primi anni di scolarizzazione i bambini possono raggiungere una scrittura pienamente automatizzata se l'insegnante è in grado di cogliere e sostenere l'apprendimento di movimenti calibrati, di sequenze motorie economicamente funzionali, dosate e proporzionate al tipo di supporto grafico nel quale vengono rilasciate. L'acquisizione di questi movimenti deve tenere in considerazione anche delle caratteristiche individuali del bambino e di quanto la letteratura odierna ci permette di sapere dell'apprendimento della scrittura nei bambini con bisogni educativi speciali. Come accade anche in altri processi di apprendimento del movimento, anche per l'apprendimento della scrittura l'esercizio svolge un ruolo cruciale. Un elemento chiave è rappresentato dalle indicazioni pedagogiche che vengono fornite affinché i gesti psicomotori possano essere appresi nella loro economia esecutiva ed esercitati in modo funzionale, organizzato secondo uno schema di apprendimento e orientati allo scopo.

Scrivere in modo leggibile e fluente serve al bambino nel suo percorso di apprendimento per poter prendere appunti, fissare le informazioni e conservarle, sostenere il processo di memorizzazione delle conoscenze, ma anche semplicemente compilare moduli e formulari che possono essere richiesti nella vita quotidiana in qualsivoglia interazione con l'amministrazione pubblica. In tutti questi casi una grafia leggibile e facilmente decodificabile risulta un requisito essenziale per garantire la funzione comunicativa della scrittura. Se un bambino non riesce a rileggere quanto ha scritto rischia di incontrare delle difficoltà nel processo di apprendimento delle informazioni ascoltate a scuola. Allo stesso modo una grafia disordinata, pasticciata e incongruente nelle forme metterà in difficoltà un insegnante chiamato a comprendere quanto scritto per poterlo valutare. Affinché la scrittura preservi la sua funzione comunicativa essa deve mantenere la capacità di essere interpretata dai destinatari senza particolare sforzo.

Quanto qui brevemente delineato è stato il frutto di uno sforzo di ricerca e di riflessione che si è sviluppato nell'arco di alcuni decenni e che ancora richiama l'attenzione degli studiosi per effetto degli studi condotti negli ultimi anni con l'ausilio di nuovi strumenti di indagine. Il concetto di leggibilità è stato espresso in modo chiaro da Lamb (Lamb, 1971) quando ha stabilito che scrivere in modo leggibile significa realizzare dei grafemi facilmente distinguibili dagli altri. La definizione del concetto di leggibilità non è stata

più precisa in altri autori che hanno utilizzato enunciazioni altrettanto generiche affermando che la leggibilità corrispondesse ad “un grado accettabile di uniformità” (Burrows et al., 1972). Solo a partire dagli anni’80 Graham e Miller cominciarono a dare sostanza al concetto di leggibilità nominando alcuni criteri da cui essa sarebbe dipesa, come la forma delle lettere, l’uniformità nell’inclinazione della scrittura, la dimensione reciproca dei grafemi, l’uso dello spazio entro la parola e tra le parole, l’allineamento del testo e la qualità della grafia (Graham, Miller, 1980).

Negli anni successivi Graham evidenziava come fosse necessario non solo definire i fattori che contribuivano a fornire leggibilità ad una grafia, ma anche esplicitare il contributo dato da ciascun fattore o dalla loro combinazione (Graham, 1986). Gli sforzi profusi nella direzione di una chiarificazione della nozione di leggibilità contrastavano con l’evidenza empirica che la valutazione dei manoscritti degli studenti avvenisse prevalentemente con valutazioni soggettive oppure con le osservazioni dell’insegnante ma non con l’impiego di strumenti di osservazione sistematica che consentissero la formazione di un giudizio sugli aspetti della scrittura che necessitassero di intervento didattico mirato o che potessero costituire gli indicatori di una difficoltà nell’espressione scritta meritevole di attenzione (Addy, Wylie, 1973).

Anche per ciò che attiene alla definizione del costrutto di fluenza la ricerca scientifica si è spesa sia sul piano teorico che su quello empirico. I primi studi sulla fluenza si basarono sulla velocità della scrittura contando il numero di lettere che venivano trascritte in un tempo definito (Graham et al., 1998). Tuttavia, come notarono Wicki e colleghi (Wicki et al., 2014), nella fluenza c’è qualcosa di più della mera velocità esecutiva. Una scrittura fluente non è infatti soltanto una scrittura che si è prodotta rapidamente, ma anche un tracciato grafico che è stato realizzato in modo automatizzato, attraverso gesti sciolti, armonici e calibrati che non richiedevano particolari sforzi motori e cognitivi. Basti pensare alla differenza che intercorre tra un guidatore esperto ed uno novello. Il primo sarà di grado di approssimarsi ad un semaforo decelerando dolcemente e riprendendo la corsa senza strappi al motore, mentre il secondo con ogni probabilità all’inizio punterà con vigore il piede sul freno alla vista del rosso ed esibirà inferiore sensibilità nel far riprendere la corsa all’auto spingendo sull’acceleratore. Quando accelerazioni e decelerazioni si susseguono frequentemente il tragitto potrà essere percorso rapidamente, ma la percezione che si avrà sarà quella di una corsa sincopata (Tucha et al., 2008). In questo senso parlare di fluenza come velocità rischia di essere fuorviante soprattutto se si pensa che nei punti di inversione del tracciato esecutivo – quando cioè si passa da accelerazione a decelerazione o viceversa – la velocità risulta pari a zero.

Alcuni autori hanno sottolineato come la difficoltà nel padroneggiare gli aspetti più meccanici della scrittura possa influenzare la composizione del testo in quanto interferisce con l'espressione dei processi cognitivi superiori che sono coinvolti nella produzione scritta (Berninger, Graham, 1998). Se scrivere non è un atto motorio pienamente automatizzato, l'esecuzione del gesto di scrittura richiede che vengano impiegate delle risorse cognitive (memoria e attenzione in particolare) che sono sottratte all'elaborazione testuale (ideazione, pianificazione, riesame) (Jones, Christensen, 1999; Berninger, Graham, 1998). Quando la scrittura è lenta e faticosa i bambini rischiano di scordare quanto hanno pensato prima di riuscire a trasferirlo pienamente sul foglio (Graham, Weintraub, 1996). Non di rado infatti i testi elaborati dai bambini che presentano delle difficoltà nella trascrizione vengono giudicati qualitativamente e quantitativamente inferiori rispetto a quelli dei pari (Graham, 1990; Berninger et al., 1997). Più recentemente, si è riportata l'attenzione sul fatto che colui che è chiamato ad esprimere un giudizio su un testo possa essere influenzato dalle caratteristiche formali con cui l'elaborato si presenta sulla base dell'osservazione che gli insegnanti tendono ad attribuire voti più alti ai testi che risultano facilmente decodificabili e in cui la scrittura appaia nitida rispetto a quelli che si presentano scarsamente leggibili (Graham et al., 2000). Non stupisce pertanto che gli studenti considerati scrittori scadenti affrontino con molta frustrazione e senso di impotenza le prove scritte, le richieste scolastiche nelle quali si esige la produzione di un testo, e tutte quelle attività di supporto allo studio come prendere appunti nelle quali si palesano le loro difficoltà con la scrittura. Leggibilità e fluidità non hanno un effetto soltanto sulla qualità e sulla quantità di testo ma possono, nel lungo periodo, avere anche delle conseguenze sull'adattamento scolastico dei bambini, sulla percezione che sviluppano di loro stessi come studenti in grado di riuscire e trarre soddisfazione dalle prove scolastiche, e non da ultimo sul loro benessere socio-emotivo (Cornhill, 1996).

L'impatto che le difficoltà di acquisizione della scrittura possono avere sullo sviluppo scolastico dei bambini ha indotto i ricercatori a studiare strumenti e metodi che consentissero l'identificazione precoce degli individui con difficoltà e strategie didattiche in grado di sostenere e accompagnarne uno sviluppo degli apprendimenti.

Strumenti per la valutazione di leggibilità e fluidità

Agli inizi del secolo scorso vennero sviluppate delle scale per l'esame e la valutazione delle produzioni scritte dei bambini che avrebbero dovuto fa-

cilitare il compito di individuare coloro che necessitavano di interventi mirati di sostegno alla meccanica della scrittura (Ayles, 1912; Bezzi, 1962; L'elaborazione di questi strumenti dovette scontrarsi con la difficoltà di operationalizzare i costrutti di leggibilità e fluency per renderli adeguatamente misurabili. Nondimeno esse rappresentarono il primo tentativo sistematico di dar vita a degli strumenti di valutazione delle performance di scrittura. Tipicamente le scale di valutazione della scrittura venivano somministrate chiedendo al bambino di copiare o di scrivere un pezzo di un testo che conosceva a memoria in un tempo prestabilito (circa 2 minuti). Nel corso degli anni si svilupparono due approcci valutativi: uno di carattere olistico (Ayles, 1912; Freeman, 1959), ed uno ad impronta più analitica (Alston, 1983; Hamstra-Bletz et al., 1987). Nella valutazione olistica della scrittura viene assegnato un punteggio globale, sintetico e riassuntivo del campione di scrittura, mentre nella valutazione analitica ciascun criterio viene considerato separatamente ed ottiene un punteggio specifico (ad esempio vengono valutati separatamente la forma delle lettere, lo spazio di separazione tra le parole, e l'inclinazione nella scrittura). La fiducia nei confronti dell'approccio analitico di valutazione della scrittura, meno esposto alla soggettività di giudizio di quanto non possa essere l'approccio olistico, è stata ridimensionata alla luce di alcune osservazioni critiche. Le scale di valutazione analitica richiedono infatti lunghi tempi di elaborazione necessitando che i campioni di testo vengano ripetutamente esaminati ad ogni criterio, mancano di una visione d'insieme del testo e, nonostante la presunta oggettività, sono scarsamente confrontabili tra loro (Graham, 1986; Graham, Weintraub, 1996; Rosenblum et al., 2004). Per queste ragioni tanto i clinici quanto gli insegnanti continuano a manifestare significative riserve nei confronti di questi strumenti di valutazione e analisi della scrittura che non sono in grado di andare oltre l'analisi del prodotto scritto e fornire informazioni sostanziali sul processo di scrittura. Si tratta di un limite significativo di questi strumenti che, valutando una performance di scrittura, non sono in grado di fornire informazioni sui meccanismi di controllo motorio in atto mentre un bambino sta scrivendo (Longstaff, Heath, 1997; Sovik et al., 1987).

Le tavolette grafiche negli studi sulla scrittura a mano

In anni recenti l'applicazione di avanzati strumenti tecnologici all'analisi della scrittura a mano ha consentito lo sviluppo di approcci innovativi di studio dei processi motori implicati nella realizzazione di un compito scritto. La rilevazione delle tracce rilasciate sulla superficie delle tavolette grafiche da

una penna digitale collegata ad un computer ha consentito non solo di misurare in modo preciso diversi parametri di scrittura, ma anche di acquisire informazioni che diversamente sarebbero sfuggite all'occhio umano. Questa sofisticata strumentazione è in grado di registrare numerose informazioni cinetiche e cinematiche dei movimenti compiuti a contatto con la superficie della tavoletta grafica, ma anche i percorsi ed i tratti che vengono compiuti dalla mano quando si stacca dalla superficie di scrittura. Ne emerge un quadro molto ricco di misurazioni obiettive ed estremamente sensibili di come si realizza un compito ancorché semplice di scrittura rispetto a quanto fosse possibile osservare in precedenza con strumenti di valutazione del prodotto. I primi risultati che provengono da ricerche che si sono avvalse di questa tecnologia rivelano la presenza di caratteristiche oggettive e misurabili che distinguono i bambini che hanno e non hanno difficoltà di scrittura (Rosenblum et al., 2001). I cosiddetti scrittori scadenti (poor handwriters) si differenziano da coloro che non presentano difficoltà nelle abilità di trascrizione per una grande variabilità nei parametri temporali e spaziali, per una significativa mancanza di fluidità, per pause più lunghe di quelle rilevabili nei coetanei quando tracciano lettere, parole e semplici tratti (Schoemaker et al., 1994; Wann, Kardirkmanathan, 1991; Wicki et al., 2014; Alamargot et al., 2020)). In altri studi si è evidenziato come i bambini disgrafici ottengano punteggi assoluti più alti di "rumore neuromotorio", ovvero di variabilità del sistema di emissione motoria, rispetto ai coetanei a sviluppo tipico e hanno mostrato una minore capacità di regolare la forza muscolare (Van Galen et al., 1993). Wann e Kardirkamanathan (Wann, Kardirkmanathan, 1991) hanno scoperto che gli scrittori scadenti tendono a mancare di continuità all'interno delle sequenze di lettere e mostrano un'ampia variabilità nell'orientamento dei segmenti di lettere scritte singolarmente. La maggiore numerosità di errori nella gestione dello spazio porta alcuni a concludere che la scarsa qualità della scrittura potrebbe derivare da una mancanza di controllo spaziale (Smits-Engelsman et al., 1994). Gli studi longitudinali su bambini affetti da disgrafia supportano l'idea che questi bambini non rispettino i vincoli spaziali e che la loro scrittura manchi di coerenza. Ad esempio, la dimensione delle loro lettere risulta spesso incoerente e manca di un'adeguata curvatura nei tratti (Smits-Engelsman, Van Galen, 1997).

In uno studio di confronto tra bambini considerati abili scrittori e bambini poco competenti in compiti simili a quelli proposti in classe (ovvero scrittura di lettere, parole, frasi e paragrafi in modalità di dettatura o copiatura) è emerso che sia il tempo che il tragitto percorso a contatto con il foglio che quello in aria (senza cioè toccare la superficie di scrittura) erano molto diversi nelle due categorie di soggetti (Rosenblum et al., 2003). Durante la

scrittura di frasi e paragrafi, il tempo trascorso “in aria” dai bambini considerati scrittori scadenti era significativamente più elevato di quello degli scrittori abili, dimostrando che mantenevano il contatto con la superficie di scrittura per meno tempo rispetto ai loro coetanei. Ulteriori analisi hanno rivelato che tutti i soggetti tendevano a mantenere le loro penne in movimento durante il tempo trascorso senza contatto con il foglio, eseguendo quello che è stato descritto come una sorta di “tour in movimento”. Anche dal punto di vista qualitativo, i tragitti in aria prodotti dai bambini con una grafia scadente erano più intricati di quelli con una grafia esperta.

Pertanto, si può vedere che la ricerca nel XX secolo ha portato all'avanzamento delle conoscenze sulla natura delle difficoltà di acquisizione della scrittura in diverse aree importanti. Ora esistono una serie di scale di valutazione che possono essere utilizzate per valutare la leggibilità di vari prodotti di scrittura a mano attraverso strumenti ad approccio analitico ed olistico. Più di recente la tecnologia ci ha fornito i mezzi adeguati con i quali monitorare l'attività scrittoria. Tuttavia, quando ciascuna di queste metodologie viene considerata da sola, emergono limitazioni specifiche. Sebbene l'uso di scale per la valutazione del prodotto da parte di clinici o insegnanti abbia consentito di valutare la leggibilità e la fluidità della scrittura a mano, questi strumenti si sono rivelati scarsamente affidabili e validi perché limitati dalla soggettività del giudizio del valutatore. D'altra parte, sebbene lo sviluppo dell'analisi computerizzata abbia consentito un avanzamento nella comprensione delle caratteristiche spaziali e temporali dei bambini con una scrittura scadente, sono ancora necessari ulteriori studi per determinare come questi dati siano correlati agli effettivi deficit funzionali nella scrittura a mano.

La didattica della leggibilità e della fluidità

Le ricerche empiriche condotte negli ultimi decenni inducono a riflettere sull'opportunità di utilizzare strumenti e strategie didattiche appropriate all'età per avvicinare gradualmente i bambini della scuola dell'infanzia alla conoscenza del codice scritto con attività che frequentano il territorio intermedio tra la familiarizzazione alla scrittura convenzionale con criteri di informalità e forme più strutturate di alfabetizzazione formalizzata in cui il dominio dei codici alfabetico e numerico vengono resi accessibili per intervento dell'istruzione scolastica. Non è estranea a questa proposta la difficoltà di quanti, osservando la mancanza di padronanza dei bambini di quell'età a tracciare le lettere secondo le loro proprietà formali canoniche e convenzionali, ritengono che le attività di grafo-motricità e di prescrittura

rappresentino una forzatura anticipatoria di un tempo di sviluppo non ancora giunto, in cui la padronanza del codice comunicativo strumentale rimane, nonostante tutto, inaccessibile.

Nondimeno gli studi sullo sviluppo dell'apprendimento della scrittura e la sua differenziazione da altri sistemi rappresentazionali mostrano che anche i bambini di poco più di due anni cominciano ad utilizzare in modo consapevole degli indicatori formali nelle tracce grafiche che realizzano in modo da poter distinguere la scrittura dal disegno (Otake et al., 2017). La didattica della scrittura si è anche lungamente interessata a comprendere quale tipo di allografo sia più appropriato proporre per l'apprendimento della scrittura, anche in considerazione del fatto che essa avviene in concomitanza con l'apprendimento della lettura. Nei primi anni di scolarizzazione i bambini non debbono apprendere solamente a distinguere tra disegno e scrittura ma anche a differenziare ed utilizzare appropriatamente diversi stili di scrittura (allografi). Se si osserva questa richiesta dal punto di vista motorio ci si accorge che tale aspettativa potrebbe rappresentare una difficoltà ulteriore cui i bambini vengono esposti perché le regole di produzione motoria e l'esecuzione dei gesti necessari alla formazione delle lettere sono molto differenti a seconda del tipo di allografo che si vuole utilizzare. Nello stampato, ad esempio, le lettere sono staccate le une dalle altre e il tipo di scrittura assomiglia a quella che si incontra nei libri. La direzione nella produzione dei tratti è meno importante rispetto al corsivo perché le lettere non sono attaccate le une alle altre. La separazione tra i caratteri è stata considerata un indicatore di semplicità dello stampato che, per tale ragione, è stato ritenuto una forma di scrittura più vicina al disegno e quindi utilizzata più spontaneamente dai bambini piccoli. Inoltre, caratteri separati ed individuati faciliterebbero l'acquisizione del processo di doppia conversione fonema-grafema che è alla base dell'apprendimento di lettura e scrittura. La scrittura corsiva, invece, è caratterizzata da una sequenza di lettere realizzate grazie ad un movimento fluido e continuo in cui raramente la penna viene staccata dal foglio. Inoltre, alcune lettere necessitano dell'acquisizione di movimenti anteriori - come avviene per i tondi della "a", "o", "d", "p", "q" e per la lettera aperta "c" - che sono frutto di un apprendimento ed una pratica di scrittura intensiva e non l'esito di un movimento spontaneo del bambino.

La scelta dell'allografo da utilizzarsi nei primi anni di scolarizzazione è oggetto di numerose controversie nella didattica dell'apprendimento della scrittura e alimenta la ricerca con studi di confronto tra paesi che adottano soluzioni ed indicazioni diverse (Ediger, 2002). In Messico viene insegnato solo lo stampato maiuscolo, mentre in Francia il corsivo viene insegnato ai bambini a partire dalla fine della scuola dell'infanzia. In Canada, negli Stati

Uniti ed anche in Italia generalmente ci si avvicina alla scrittura attraverso lo stampato maiuscolo e dal secondo o terzo anno della primaria il bambino viene introdotto al corsivo.

Alcuni studi, per quanto datati, hanno esaminato queste differenze nelle pratiche di insegnamento e hanno cercato di argomentare a favore di una scelta didattica o dell'altra. Gli argomenti addotti riguardano principalmente la complessità motoria di ciascun allografo in grado di comprometterne la realizzazione (leggibilità), la velocità di esecuzione del gesto (fluenza), il costo cognitivo del gesto grafomotorio nella produzione scritta e la facilità con cui le acquisizioni possono essere trasferite tra lettura e scrittura (Bara et al., 2011).

Duval (1985) considera che nella scelta dello stile di scrittura vada considerata anche la complessità percettiva e motoria implicata nella lettura e nella trascrizione di ogni lettera. Per questa ragione la didattica della scrittura dovrebbe cominciare con le forme più semplici sia in termini di transcodifica che di decodifica. Lo stampato minuscolo sarebbe pertanto preferibile in quanto scrittura slegata che mantiene una continuità linguistica con l'apprendimento della lettura. Per Karlsdottir (Karlsdottir, 1996a); (Karlsdottir, 1996b) la difficoltà del corsivo risiede essenzialmente nella legatura delle lettere (posizione del punto di congiunzione e tipologia di legame ammesso) e non nella realizzazione della forma grafica (anche quando questa richiede l'acquisizione della direzione di un gesto motorio innaturale come quello antiorario). Nondimeno, se sul piano esecutivo lo stampato minuscolo risulta più facile da padroneggiare, sul piano percettivo la presenza di lettere specchio rischia di aumentare la probabilità di manifestazione di difficoltà ortografiche (si pensi alla p/q e alla b/d).

Il dibattito sulla scelta del tipo di allografo ha investito, tra gli altri, anche il tema della leggibilità della grafia nella convinzione che i caratteri disgiunti fossero maggiormente leggibili di quelli legati sebbene lo studio di Graham e colleghi (Graham et al., 1998) suggerisca la necessità di superare questa prospettiva per guadagnarne un'altra che più da vicino riguarda la didattica della scrittura e la comprensione dei meccanismi psicologici che soggiacciono all'apprendimento di un certo stile di scrittura.

Lo studio in questione mostra come gli studenti che alla fine della scuola primaria o nella scuola media usano una scrittura mista, in cui sono presenti a tratti gli elementi del corsivo così come alcune lettere slegate appartenenti allo stampato maiuscolo o minuscolo, sono più veloci nei compiti di scrittura di coloro che utilizzano solo l'uno o l'altro stile. Una possibile spiegazione a questo fenomeno potrebbe essere che coloro che utilizzano la scrittura mista recuperano dalla memoria la forma della lettera con il pattern esecutivo

per loro più veloce da realizzare. Ne risulta una scrittura fluida anche se non formalmente coerente. La velocità della scrittura dipende quindi anche da aspetti più cognitivi come il recupero della rappresentazione formale ed esecutiva di un carattere dalla memoria che sono largamente influenzati dalla qualità dell'insegnamento della scrittura a mano. Berninger e colleghi (Berninger et al., 1997) hanno infatti mostrato come l'istruzione esplicita migliori sia la composizione che la leggibilità della scrittura. La qualità dell'insegnamento nella didattica della scrittura a mano riguarda tutte le fasi di apprendimento delle lettere dell'alfabeto: la fase cognitiva, quella associativa e quella in cui al bambino è data la possibilità di consolidare gli apprendimenti attraverso l'automatizzazione del gesto (Zoja et al., 2020).

Nella fase cognitiva il bambino costruisce il programma motorio delle lettere memorizzandone le sequenze gestuali. In questa fase è importante che l'insegnante espliciti in modo chiaro e comprensibile come debba procedere sul piano esecutivo la realizzazione formale delle lettere, quali siano le sequenze gestuali, quali siano i tratti distintivi del carattere appreso e che cosa non possa mancare alla forma per essere riconoscibile. Quanto più al bambino saranno chiare le aspettative esecutive e i criteri formali che dovranno essere presenti nelle sue produzioni scritte, tanto più facile sarà avviare un momento condiviso di monitoraggio e di autovalutazione che alimenterà il ciclo di apprendimento.

Nella fase associativa diviene centrale per il bambino apprendere a calibrare i propri movimenti di modo che i pattern motori possano essere svolti con sempre maggior precisione tenendo conto di altri vincoli coinvolti nel processo di scrittura come, ad esempio, il limite rappresentato dallo spazio grafico a disposizione, oppure dall'allineamento rispetto al rigo o ancora dalla proporzione reciproca che le lettere debbono mantenere le une rispetto alle altre. Anche in questo caso una didattica della scrittura a mano che sia rispettosa della gradualità dell'apprendimento si preoccuperà dell'apprendimento di questi vincoli solo dopo aver accertato l'acquisizione della fase precedente.

Infine, nella fase di automatizzazione l'esecuzione delle tracce grafiche non sarà più sottoposta ad un rigido controllo cognitivo sui molti fattori in campo (orientamento e direzionalità della scrittura, rapporto spaziale, allineamento sul rigo, spaziatura tra lettere, parole, paragrafi) e il bambino potrà finalmente scrivere in modo fluido e leggibile sia in compiti compositivi che di dettatura o copiatura. L'automatizzazione può essere acquisita con attività di ripetizione che debbono essere somministrate con piani di allenamento orientati a mantenere alta la motivazione dello studente e ad evitare il rischio di abitudine (Berninger et al., 1997).

Conclusioni

Scrivere a mano, soprattutto nelle fasi iniziali dell'apprendimento, non è un'attività meccanica per molte ragioni, sebbene il fatto che possa diventare un'attività automatizzata sia un obiettivo necessario per poter destinare le risorse cognitive migliori a compiti complessi come l'ideazione, la pianificazione testuale e il monitoraggio su quanto già scritto. Fino a quando scrivere non sarà divenuta un'operazione che non richiede particolare attenzione e sforzo i bambini saranno focalizzati sul mantenere i criteri di leggibilità e fluenza nelle loro produzioni scritte. Come questi indicatori evolvano in funzione dell'età, degli stili di scrittura, e della qualità della didattica sono stati oggetto di studio e di ricerca aprendo nuovi spazi di comprensione sulla scrittura come complicato processo cognitivo, linguistico e psicomotorio che può e deve essere insegnato con una didattica in grado di tenere in considerazione quanto la ricerca mette in evidenza anche grazie all'impiego di nuove tecniche di indagine. Su questo terreno lo studio della scrittura a mano continua ad essere un terreno avvincente di scoperte e di sorprese.

Bibliografia

- Addy P., Wylie R. (1973), The 'right' way to write. *Childhood Education*, 49, 253-254.
- Alamargot D., Morin M.F., Simard-Dupuis E. (2020), Handwriting Delay in Dyslexia: Children at the End of Primary School Still Make Numerous Short Pauses When Producing Letters. *Journal of Learning Disabilities*, 53(3), 163-175.
- Alston J. (1983), A legibility index: Can handwriting be measured? *Educational Review*, 35, 237-242.
- Ayres L. (1912), *A scale for measuring the quality of handwriting of school children*. Russel Sage Foundation.
- Bara F., Morin M.F., Montésinos-Gelet I., Lavoie N. (2011), Conceptions et pratiques en graphomotricité chez des enseignants de primaire en France et au Québec. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 176, 41-56.
- Berninger V.W., Vaughan K.B., Abbott R.D., Abbott S.P., Rogan L.W., Brooks A., Reed E., Graham S. (1997), Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 652-666.
- Berninger V.W., Graham S. (1998), Language by hand: A synthesis of a decade of research on handwriting. *Handwriting Review*, 12, 11-25.
- Bezzi R. (1962), A standardized manuscript scale for grades 1, 2, and 3. *Journal of Educational Research*, 55, 339-340.

- Burrows A.T., Monson D.L., Stauffer R.G. (1972), *New horizons in the language arts*. Harper Row.
- Cornhill H. (1996), Factors that relate to good and poor handwriting. *American Journal of Occupational Therapy*, 50(9), 737-739.
- Ediger M. (2002), Assessing handwriting achievement. *Reading Improvement*, 39(3), 103-110.
- Freeman F.N. (1959), A new handwriting scale. *Elementary School Journal*, 59, 218-221.
- Graham S. (1986), A review of handwriting scales and factors that contribute to variability in handwriting scores. *Journal of School Psychology*, 24(1), 63-71.
- Graham S., Harris K., Fink B. (2000), Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 620-633.
- Graham S., Miller L. (1980), Handwriting research and practice: A unified approach. *Focus on Exceptional Children*, 13(2), 7-87.
- Graham S., Weintraub N. (1996), A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, 8(1), 7-87.
- Graham S. (1990), The Role of Production Factors in Learning Disabled Students' Compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 781-791.
- Graham S., Berninger V., Weintraub N., Schafer W. (1998), Development of Handwriting Speed and Legibility in Grades 1-9. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 42-52.
- Hamstra-Bletz L., DeBie J., Den Brinker B. (1987), *Concise evaluation scale for children's handwriting*. Swets Zeitlinger.
- Jones D., Christensen C.A. (1999), Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 44-49.
- Karlsdottir R. (1996a), Print-script as initial handwriting style I: Effects on the development of handwriting. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40(2), 161-174.
- Karlsdottir R. (1996b), Print-script as initial handwriting style II: Effects on the development of reading and spelling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40(3), 255-262.
- Lamb, P. (1971), Teaching and improving handwriting in elementary school. In P. Lamb (Ed.), *Guiding children's language learning* (pp. 209-250). Brown Benchmark.
- Longstaff M.G., Heath R.A. (1997), Space-time invariance in adult handwriting. *Acta Psychologica*, 97, 201-214.
- Otake S., Treiman R., Yin L. (2017), Differentiation of writing and drawing by U.S. two- to five-year-olds. *Cognitive Development*, 43, 119-128.
- Rosenblum S., Parush S., Weiss P.L. (2001), Temporal measures of poor and proficient handwriters. In Meulenbroek R.G.J., Steenbergen B. (Eds.), *Proceedings of the Tenth biennial conference of the International Graphonomics Society* (pp. 119-125). University of Nijmegen.

- Rosenblum S., Parush S., Weiss P.L. (2003), The In Air phenomenon: Temporal and spatial correlates of the handwriting process. *Perceptual and Motor Skills*, 96, 933-954.
- Rosenblum S., Weiss P.L., Parush S. (2004), Handwriting evaluation for development dysgraphia: Process versus product. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17(5), 433-458.
- Schoemaker M.M., Shellekens J.M.H., Kalverboer A.F., Kooistra A.F. (1994), Pattern drawing by clumsy children: A problem of movement control. In M.L. Simmer, W. Hulstijn, P. Girouard (Eds.), *Contemporary issues in the forensic, developmental, and neurological aspects of handwriting* (pp. 45-64). Association Forensic Document Examiners.
- Smits-Engelsman B.C.M., Van Galen G.P. (1997), Dysgraphia in children: Lasting psycho- motor deficiency or transient developmental delay? *Journal of Experimental Child Psychology*, 67, 164-184.
- Smits-Engelsman B.C.M., Van Galen G.P., Portier S.J. (1994), Psychomotor aspects of poor handwriting in children. In M.L. Simmer, W. Hulstijn, P.L. Girouard (Eds.), *Contemporary issues in the forensic, developmental and neurological aspects of handwriting* (Vol. 1, pp. 17-43). Association Forensic Document Examiners.
- Sovik N., Arntzen O., Thygesen R. (1987), Writing characteristics of “normal”, dyslexic and dysgraphic children. *Journal of Human Movement Studies*, 31, 171-187.
- Tucha O., Tucha L., Lange K.W. (2008), Graphonomics, automaticity and handwriting assessment: Graphonomics, automaticity and handwriting assessment. *Literacy*, 42(3), 145-155.
- Van Galen G.P., Portier S.J., Smits-Engelsman B.C.M., Shoemaker L.R.B. (1993), Neuro-motor noise and poor handwriting in children. *Acta Psychologica*, 82, 161-178.
- Wann J.P., Kardirkmanathan M. (1991), Variability in childrens handwriting computer diagnosis of writing difficulties. In J. Wann, A.M. Wing, N. Sovik (Eds.), *Development of graphic skills* (pp. 223-236), Academic Press.
- Wicki W., Hurschler Lichtsteiner S., Saxer Geiger A., Müller M. (2014), Handwriting fluency in children: Impact and correlates. *Swiss Journal of Psychology*, 73(2), 87-96.
- Zoia S., Baldi S., Santinelli L. (2020), *Che cos'è la disgrafia*. Carocci.

Il clima scolastico come struttura che connette. Percezioni e prospettive degli studenti coinvolti

di *Barbara Bocchi e Giulia Cavrini*

Introduzione

L'evoluzione della cultura scolastica ha avuto, nel suo complesso, un cambiamento di prospettiva sia per i docenti che per le famiglie e gli allievi, sempre più attenti alla dimensione personale e relazionale del processo educativo. Il modo in cui l'istituzione risponde a tali aspettative, in termini di curriculum reale, costituisce il perno sul quale vengono elaborate le percezioni e le valutazioni compiute dai vari soggetti protagonisti della scuola. Il ruolo fondamentale degli aspetti formativi e relazionali è testimoniato anche dal fatto che in molti Paesi del mondo le scuole predispongono programmi intenzionalmente volti alla promozione della salute e del benessere in un contesto di apprendimento.

Negli ultimi tre decenni, i ricercatori e gli educatori hanno infatti riconosciuto l'importanza del clima nella scuola. In tutto il mondo, e in particolare negli Stati Uniti, vi è un crescente interesse per il clima scolastico, come valida strategia di miglioramento della scuola, per promuovere un contesto più sicuro, più solidale, più civile, cognitivamente significativo, dalle scuole dell'infanzia alla secondaria di secondo grado.

Il Center for Disease Control and Prevention (2009) raccomanda riforme che tengano in considerazione il clima scolastico come una strategia valida per promuovere relazioni sane, senso di attaccamento alla scuola e per prevenire l'abbandono scolastico (Dynarski et al., 2008). L'Institute for Educational Sciences (2007) indica il clima scolastico come una valida strategia per la prevenzione dell'abbandono scolastico.

Il U.S. Department of Education ha investito nel Safe and Supportive Schools (S3), promuovendo a livello statale programmi di supporto nel ten-

tativo di aumentare la misurazione del clima scolastico e gli studi sullo stesso. Un numero crescente di dipartimenti statali di istruzione si sta concentrando sulla riforma del clima della scuola come una componente essenziale del miglioramento della scuola e/o la prevenzione del bullismo. Inoltre, molti ministeri dell'Istruzione di tutto il mondo e il Nations' Children's Fund sono coinvolti nel sostenere gli sforzi di riforma del clima a scuola (Shaeffer, 1999).

Il National School Climate Council (2007) raccomanda che il clima della scuola e in particolare un clima scolastico positivo debba essere definito nel seguente modo: «Il clima della scuola si basa su modelli di esperienze di vita scolastica delle persone che la vivono e riflette le norme, gli obiettivi, i valori, le relazioni interpersonali, l'insegnamento e l'apprendimento delle pratiche e l'organizzazione delle strutture». E ancora: «Un clima scolastico positivo favorisce lo sviluppo cognitivo, affettivo e relazionale dei giovani e un apprendimento in grado di supportare un sostanziale e sostenibile incremento della conoscenza, ma anche di offrire i necessari strumenti per la partecipazione attiva alla società democratica. Questo concetto di clima comprende tutto l'insieme di norme, valori e aspettative che sostengono chi si sente socialmente, emotivamente e fisicamente sicuro e riflette un ambiente dove le persone sono impegnate e rispettate, dove gli studenti, le famiglie e gli educatori lavorano insieme per sviluppare, vivere e contribuire a una visione condivisa della scuola, dove gli educatori coltivano ed esaltano i benefici e la soddisfazione di imparare, dove ciascuno contribuisce alla vita della scuola e alla cura dell'ambiente fisico ed emotivo».

Sebbene i primi riformatori educativi come Perry (1908), Dewey (1916) e Durkheim (1961) abbiano riconosciuto che la cultura distintiva di una scuola influenza la vita e l'apprendimento dei suoi studenti, lo studio sistematico di questo aspetto ha avuto il suo apice nell'ambito della ricerca industriale/organizzativa associato all'osservazione che i processi specifici nella scuola hanno rappresentato attraverso una ampia gamma di variazioni nel rendimento degli studenti (Anderson, 1982; Kreft, 1993; Purkey, Smith, 1983). Da allora, la ricerca sul clima della scuola è cresciuta sistematicamente e negli ultimi anni molti paesi stanno mostrando un forte interesse in questo settore. La letteratura in questo campo suggerisce che è stata documentata evidenza empirica sull'importanza di vari aspetti del clima scolastico in diverse lingue (per una sintesi, si veda Benbenisty, Astor, 2005; Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009, in inglese; Debarbieux, 1996; Janosz, Georges, Parent, 1998, in francese; Del Rey, Ortega, Feria, 2009, in spagnolo). Questa sintesi si può considerare come una prima sintetica ed esplorativa revisione della letteratura sul clima (Cohen et al., 2009; Cohen, Geier, 2010) e specifica come il clima scolastico sia associato alla pro-

mozione della sicurezza, a relazioni positive, attenzione alle dinamiche di apprendimento-insegnamento e al miglioramento dei risultati accademici.

In questa revisione si vuole cercare di far luce su cinque aree essenziali, che vengono chiamate le “cinque dimensioni del clima” e che ricorrono più spesso nelle revisioni della letteratura sul clima scolastico e di classe: 1) sicurezza (ad esempio regole e norme, sicurezza fisica, sicurezza socio-emotiva); 2) relazioni (rispetto per la diversità, senso di appartenenza alla scuola, supporto sociale, leadership, appartenenza al gruppo etnico degli studenti e loro percezioni sul clima scolastico); 3) insegnamento / apprendimento (sociale, emotivo, etico; supporto per l'apprendimento scolastico; supporto per e nei rapporti professionali; percezioni del clima scolastico degli attori coinvolti nella scuola); 4) Ambiente istituzionale (ad esempio, ambiente circostante, risorse interne ed esterne alla scuola); 5) il miglioramento dei processi e delle dinamiche scolastiche. Anche se non vi è ancora un consenso su quali dimensioni siano essenziali per misurare il clima scolastico, si ritiene che le recensioni aiutino a perfezionare e a mettere a fuoco la nostra comprensione degli aspetti del clima scolastico che si possono e si devono valutare. Negli ultimi anni c'è stato un crescente numero di recensioni indipendenti sulla misurazione del clima scolastico utilizzate negli Stati Uniti (ad esempio, Clifford, Menon, Condon, Hornung, 2012; Gangi, 2010; Haggerty, Elgin, Woodley, 2010).

Come verrà mostrato in seguito, l'aumento continuo del corpo di ricerca sul clima scolastico attesta la sua importanza e testimonia il suo manifestarsi in una ampia varietà di modi: la sicurezza sociale, emotiva, intellettuale, fisica; lo sviluppo positivo dei giovani, il benessere e sane relazioni interpersonali; elevati tassi di conseguimento della laurea; il senso di appartenenza alla scuola e l'impegno scolastico; il rendimento scolastico; l'apprendimento sociale ed emotivo; l'affidabilità dell'insegnante e le riforme scolastiche efficaci. Inoltre, si deve capire che entrambi gli effetti del clima scolastico e le condizioni che ne determinano il verificarsi sono tra loro profondamente interconnessi e tendono ad aumentare attraverso l'esperienza condivisa in un sistema ecologico dinamico (Bronfenbrenner, 1979; Ma, Phelps, Lerner, Lerner, 2009). Pertanto, le informazioni in una sezione possono riguardare e interconnettersi strettamente con un'altra dimensione.

Vi è in generale un'ampia ricerca che rileva come il clima scolastico abbia un impatto profondo sul benessere fisico e mentale degli studenti. Il clima della scuola ha dimostrato in più studi di influenzare l'autostima negli studenti delle scuole secondarie di primo grado (Hoge, Smit, Hanson, 1990) e contribuire a un'ampia gamma di risultati positivi rispetto al benessere emotivo e psicofisico dei soggetti coinvolti nella scuola (Kuperminic, Leadbeater, Emmons, Blatt, 1997; Payton et al., 2008; Power, Higgins, Kohlberg, 1989; Shochet, Dadds,

Ham, Montague, 2006; Way, Reddy, Rodhes, 2007). La ricerca ha anche rivelato una correlazione positiva tra il clima della scuola e la rappresentazione che lo studente ha di se stesso (Cairns, 1987; Heal, 1978; Reynolds, Jones, Leger, Murgatroyd, 1980; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, 1979).

Un clima socio-emotivo positivo di una scuola è anche legato alla frequenza di abuso di sostanze e ai problemi dei suoi studenti (Kasen, Johnson, Cohen, 1990; La Russo, Romer, Selman, 2008; Ruus et al., 2007; Shochet et al., 2006). Più in particolare, un clima scolastico positivo è legato a livelli bassi di consumo di droga, nonché ad un minor numero di auto-segnalazioni di problemi psichiatrici tra gli studenti delle scuole secondarie (La Russo et al., 2008). Nella prima adolescenza, un clima scolastico positivo è correlato alla diminuzione di assenteismo degli studenti nella scuola secondaria di primo e secondo grado (Dejung Duckworth, 1986; Gottfredson Gottfredson, 1989; Purkey Smith, 1983; Reid, 1982; Rumberger, 1987; Sommer, 1985) e a tassi più bassi di sospensione da scuola dello studente alla secondaria di secondo grado (Lee, Cornell, Gregory, Fan, 2011; Wu, Rosa, Crain, Moles, 1982).

Un numero crescente di ricerche ha indicato che il clima scolastico positivo è fondamentale per la prevenzione efficace dei rischi (Berkowitz, Bier, 2006; Catalano, Berglund, Ryn, Lonczak, Hawkins, 2002; Greenberg et al., 2003) e per gli sforzi di promozione della salute (Cohen, 2001; Najaka, Gottfredson, Wilson, 2002; RAND Corporation, 2004; Wang, Haertel, Walberg, 1993).

In generale, sembra che ci sia un'abbondante letteratura sul clima scolastico da diverse parti del mondo, che documenta che un clima scolastico positivo: 1) ha una forte influenza sulla motivazione ad apprendere (Eccles et al., 1993); 2) attenua l'impatto negativo del contesto socio-economico in caso di successo scolastico (Astor, Benbenisty, Estrada, 2009); 3) contribuisce a un ambiente con minori episodi di aggressività e violenza (Gregory et al., 2010; Karcher, 2002), previene i casi di molestie (Blaya, 2006; Kosciw & Elisabeth, 2006), in particolare determina un minor numero di episodi di molestie sessuali (Attar-Schwartz, 2009); infine, 4) agisce come un fattore protettivo per l'apprendimento e lo sviluppo cognitivo e affettivo dei giovani (Ortega, Sanchez, Viejo, 2011).

Infine, in aggiunta a queste aree, studi di tutto il mondo indicano anche che la qualità del clima della scuola contribuisce a risultati accademici più elevati e allo sviluppo personale oltre che al benessere degli alunni (per esempio, in Haar, Nielsen, Hansen, Jakobsen, 2005; OECD, 2009).

Il progetto "Il clima scolastico", coordinato e progettato da Liliana Dozza, con la collaborazione di Giulia Cavrini, Gina Chianese e l'Intendenza scolastica italiana della Provincia di Bolzano, è uno studio di popolazione che ha

coinvolto tutta la scuola di lingua italiana dell'Alto Adige, e che si poneva i seguenti obiettivi principali:

- 1) sviluppare e convalidare una misura del clima scolastico da poter usare con genitori, studenti, insegnanti e personale non docente;
- 2) fornire un supporto preliminare alla validità per l'utilizzo di questa misura utilizzando sia l'Analisi Fattoriale Esplorativa (EFA) sia l'Analisi Fattoriale Confermativa (CFA);
- 3) confrontare la percezione del clima scolastico dei diversi attori: genitori, studenti, insegnanti e personale non docente e individuare le variabili relative alla qualità e alle caratteristiche della vita scolastica che influenzano maggiormente la percezione del clima scolastico da parte dei differenti "attori" della vita educativa della scuola;
- 4) acquisire elementi di conoscenza sul clima scolastico e di classe che rappresentino una prima base di discussione per i colleghi dei docenti e i team di classe interessati, al fine di mettere a punto dei piani di miglioramento della qualità e delle caratteristiche della vita di scuola e di classe.

Materiali e metodi

La ricerca riguardante il clima scolastico nelle scuole della Provincia di Bolzano ha preso avvio a seguito di una richiesta formulata dalla Consulta dei genitori della scuola in lingua italiana. Tale ricerca – condotta da un team di ricerca della Libera Università di Bolzano, Facoltà di Scienze della Formazione (Liliana Dozza, Giulia Cavrini, Gina Chianese e Barbara Bocchi) – si è avvalsa della collaborazione della Consulta dei genitori della scuola in lingua italiana, dell'Assessorato Casa-Scuola-Cultura e della sovrintendenza scolastica, nonché dei capi ripartizione, dei docenti Referenti per la Salute, di docenti, genitori, studenti e personale non docente di tutte le scuole di ogni ordine e grado coinvolte.

La scelta di questo oggetto di ricerca da parte della Consulta si è basato sulla consapevolezza che il clima scolastico costituisce un importante indicatore di sistema. La ricerca prende le mosse dall'ipotesi che:

- a) il clima scolastico rifletta la qualità e le caratteristiche della vita di scuola;
- b) la percezione del clima di scuola e di classe sia la risultante della percezione dei soggetti "attori/coinvolti" nella vita della scuola e della classe, co-costruita sulle esperienze di scuola e di classe vissute quotidianamente individualmente e intersoggettivamente da studenti, insegnanti, genitori e personale non docente;

- c) la percezione del clima di scuola e di classe rifletta norme, obiettivi, valori, relazioni interpersonali, pratiche di insegnamento-apprendimento e strutture organizzative.

Le ricerche condotte dimostrano che un clima scolastico positivo e sostenibile è condizione di benessere per tutti i soggetti coinvolti ed è correlato in maniera favorevole con il successo scolastico.

Il presente progetto, fondato su un paradigma teorico costruzionista (la costruzione delle percezioni individuali è un processo eminentemente sociale e intersoggettivo), si è avvalso sia di un approccio quantitativo, costruendo questionari rivolti ai differenti attori della vita della scuola e della classe: insegnanti, allievi, genitori, personale non docente, sia di metodologie di indagine qualitativa (focus groups con i genitori della Consulta; interviste a testimoni privilegiati con riproposizione del dibattito dei focus) allo scopo di creare i questionari e di “tararli” per i differenti soggetti da intervistare.

Il Questionario

Dal momento che in Italia non esiste uno strumento standardizzato e validato per misurare il clima scolastico, a partire da una ricognizione a livello internazionale dello “stato dell’arte” sul clima scolastico e da un’analisi degli strumenti quantitativi già presenti e relativi all’argomento in oggetto, si è scelto di prendere come riferimento il questionario CSCI (Comprehensive School Climate Inventory) proposto dal National School Climate Center di New York¹.

Il questionario finale (SCPQ) è stato sviluppato per valutare l’ambiente e il clima della scuola italiana. Esso pone domande simili al CSCI, ma alcune sono formulate in modo tale da essere comprese dai diversi attori della scuola (studenti, insegnanti, genitori, personale), adattandole al contesto italiano. Le domande sono tutte a risposta chiusa e possono essere completate in dieci minuti. Il questionario indaga le percezioni delle relazioni interpersonali, del contesto di insegnamento, di apprendimento e di interazione informale. La versione finale, comprendente 33 item, è il risultato della discussione dei *focus groups* che hanno coinvolto genitori, insegnanti e personale di tutti i livelli scolastici (prescolare, elementare, media, superiore). I 33 item misurano 6 aspetti del clima (cioè equità, ordine e disciplina, coinvolgimento dei genitori, condivisione delle risorse, relazioni interpersonali degli studenti e

¹ <https://schoolclimate.org/services/measuring-school-climate-csci/>.

relazioni studente-insegnante). Le medesime categorie di domande sono state proposte ai differenti attori in modo da cogliere le percezioni e i dati di comportamento da differenti punti di osservazione.

I rispondenti hanno risposto ad ogni item della scala indicando un numero da “0=non soddisfatto” a “10=molto soddisfatto”. Il punteggio complessivo è stato calcolato sommando le risposte ai singoli item e rapportandolo poi al massimo possibile. In tal modo si è ottenuto un valore finale compreso tra 0 a 1 che indica il grado di percezione del clima scolastico per gli studenti, gli insegnanti, i genitori e il personale non docente. Nel questionario è stata aggiunta anche una domanda sulla soddisfazione generale dell’ambiente scolastico. Inoltre, sono state chieste alcune informazioni socio-demografiche (sesso, titolo di studio, età e, per i soli insegnanti, numero di anni di insegnamento). In questo articolo presentiamo i risultati della scuola media.

Considerando le diverse tipologie di rispondenti e i diversi livelli scolastici, sono stati creati 9 questionari diversi: Questionario studenti scuola primaria; Questionario studenti scuola secondaria di 1° grado; Questionario studenti scuole superiori; Questionario genitori scuola dell’infanzia; Questionario genitori scuola primaria; Questionario genitori scuola secondaria di 1° grado e superiore; Questionario personale educativo scuola dell’infanzia; Questionario insegnanti; Questionario personale non docente.

In generale, sono stati somministrati 13.500 questionari tra gennaio e aprile 2012. In questo articolo presenteremo una sintesi dei principali risultati ottenuti nell’indagine che ha riguardato la scuola secondaria di I grado, perché è la tipologia scolastica che ha evidenziato criticità maggiori rispetto alle altre tipologie scolastiche, in particolare rispetto a scuole dell’Infanzia e primarie.

Risultati

I questionari sono stati somministrati a tutti gli studenti, insegnanti, genitori e personale non docente delle scuole di ogni ordine e grado di lingua italiana, che hanno risposto su base volontaria. I dati relativi ai rispondenti sono riportati nella Tabella 1.

Tab. 1 – Numerosità degli intervistati per tipologia scolastica

Tipologia di scuola		N. Rispondenti	Percentuale risposta
Scuola dell'Infanzia	Genitori	1156	58.0%
	Insegnanti	33	n.a. ²
Scuola Primaria	Genitori	2425	88.3%
	Studenti	1813	66.0%
	Insegnanti	529	n.a.
	Staff non docente	127	n.a.
Scuola Secondaria di I grado	Genitori	677	74.0%
	Studenti	772	84.7%
	Insegnanti	239	n.a.
	Staff non docente	106	n.a.
Scuola Secondaria di II grado	Genitori	737	50.3%
	Studenti	1188	81.0%
	Insegnanti	420	n.a.
	Staff non docente	49	n.a.
Totale		10271	

L'approfondimento della letteratura e le analisi statistiche elaborate ci portano ad alcune interessanti riflessioni che possono suggerire come i genitori coinvolti nella vita della scuola percepiscano l'esperienza, sia individualmente che interpersonalmente attraverso la mediazione del vissuto dei figli coinvolti in prima persona.

L'analisi statistica non solo conferma alcuni aspetti già emersi dalla revisione della letteratura ma apre nuovi orizzonti interpretativi capaci di arricchire le prospettive dalle quali avevamo cominciato la nostra riflessione.

² n.a. è stato utilizzato quando non è stato possibile conoscere l'esatto ammontare del denominatore.

Tab. 2 – Valori di sintesi delle 5 domande di soddisfazione dei genitori dei 4 ordini di scuole

Domande relative alla soddisfazione	n	Media (sd)
<i>Scuola dell'Infanzia</i>		
Quanto la soddisfa la scuola che suo figlio frequenta?	1136	8.8 (1.3)
Quanto è buono il suo rapporto con gli insegnanti?	1141	9.1 (1.2)
Quanto è buono il suo rapporto con il Coordinatore?	1114	8.7 (1.6)
Quanto è buono il suo rapporto con il personale scolastico?	1122	8.6 (1.5)
Quanto è buono il suo rapporto con gli altri genitori?	1135	7.6 (1.8)
<i>Scuola Primaria</i>		
Quanto la soddisfa la scuola che suo figlio frequenta?	2379	8.2 (1.6)
Quanto è buono il suo rapporto con gli insegnanti?	2382	8.6 (1.5)
Quanto è buono il suo rapporto con il Coordinatore?	2221	7.2 (2.6)
Quanto è buono il suo rapporto con il personale scolastico?	2320	8.0 (1.9)
Quanto è buono il suo rapporto con gli altri genitori?	2378	8.0 (1.8)
<i>Scuola Secondaria di I grado</i>		
Quanto la soddisfa la scuola che suo figlio frequenta?	670	7.6 (1.7)
Quanto è buono il suo rapporto con gli insegnanti?	669	7.9 (1.6)
Quanto è buono il suo rapporto con il Coordinatore?	651	7.3 (2.3)
Quanto è buono il suo rapporto con il personale scolastico?	661	7.7 (1.8)
Quanto è buono il suo rapporto con gli altri genitori?	665	7.4 (2.1)
<i>Scuola Secondaria di II grado</i>		
Quanto la soddisfa la scuola che suo figlio frequenta?	728	7.6 (1.8)
Quanto è buono il suo rapporto con gli insegnanti?	724	7.4 (2.0)
Quanto è buono il suo rapporto con il Coordinatore?	702	7.2 (2.3)
Quanto è buono il suo rapporto con il personale scolastico?	708	7.2 (2.2)
Quanto è buono il suo rapporto con gli altri genitori?	709	6.6 (2.6)

In generale, possiamo rilevare che il livello di soddisfazione manifestato dai genitori decresce con l'aumentare del grado e dell'ordine scolastico (Tabella 2). Infatti, mentre i risultati sembrano suggerirci che nella scuola dell'Infanzia le aspettative e l'entusiasmo siano considerevoli, già nelle scuole di grado superiore possiamo notare un aumento deciso della criticità. L'aspettativa alta nei confronti della scuola è evidenziata anche dalla necessità dei genitori di sentirsi coinvolti maggiormente nella vita scolastica e nel percorso educativo che condividono con le istituzioni. Questo appare più evidente in quei genitori che hanno dichiarato un elevato titolo di studio e una

specifica professionalità. Nei primi anni di scuola si evidenzia anche un'attenzione particolare alle dinamiche interne: la necessità di inclusione rivolta sia ai bambini sia alle famiglie. Per ogni ordine di scuola, è il rapporto con gli insegnanti ad essere giudicato migliore.

Puntando la lente di ingrandimento sulla scuola secondaria di I grado (figura 1), dove si riscontrano diverse criticità, e osservando i punteggi medi distinti per scuola, a fronte di due scuole che raccolgono la maggior soddisfazione dei genitori, se ne possono individuare alcune con valori particolarmente bassi.

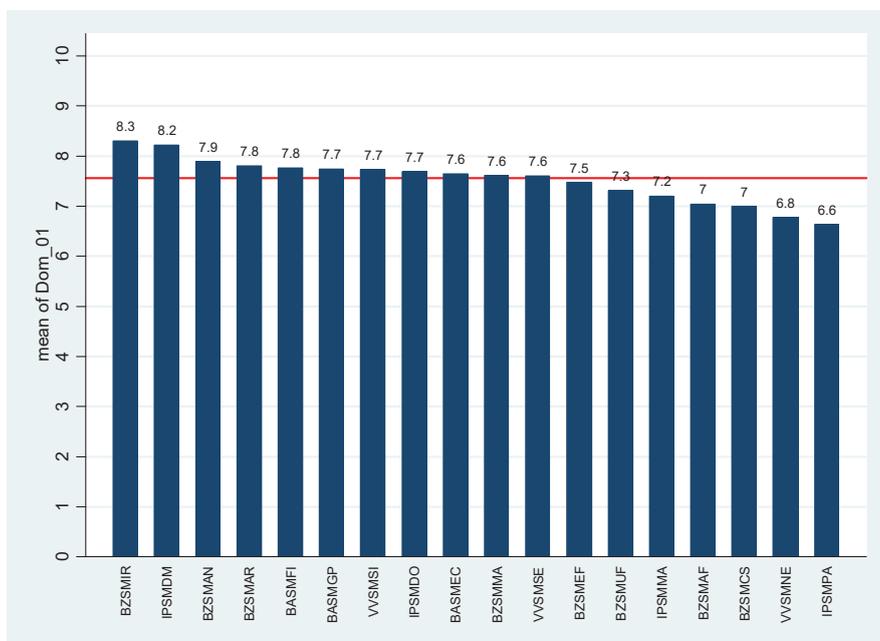


Fig. 1 – Quanto la soddisfa la scuola che suo figlio frequenta? Distinto per scuola media (Media complessiva 7.56)

È stato creato un indice di benessere scolastico, come somma di tutti i punteggi relativi agli item, divisa per il massimo possibile e moltiplicata per 10. Tale punteggio è relativamente alto ma presenta alcune differenze importanti tra le scuole e anche tra i comprensori in cui le scuole sono collocate. A titolo di esempio in figura 2 si riporta il risultato dell'indice di benessere scolastico per i genitori degli studenti delle scuole secondarie di 2° grado distintamente per i quattro comprensori.

Il Burgraviato e la Val Pusteria presentano valori dell'indice più basso rispetto a Bolzano e alla Bassa Atesina, ad indicare che in questi comprensori i genitori hanno percepito situazioni che influenzano negativamente il benessere scolastico complessivo.

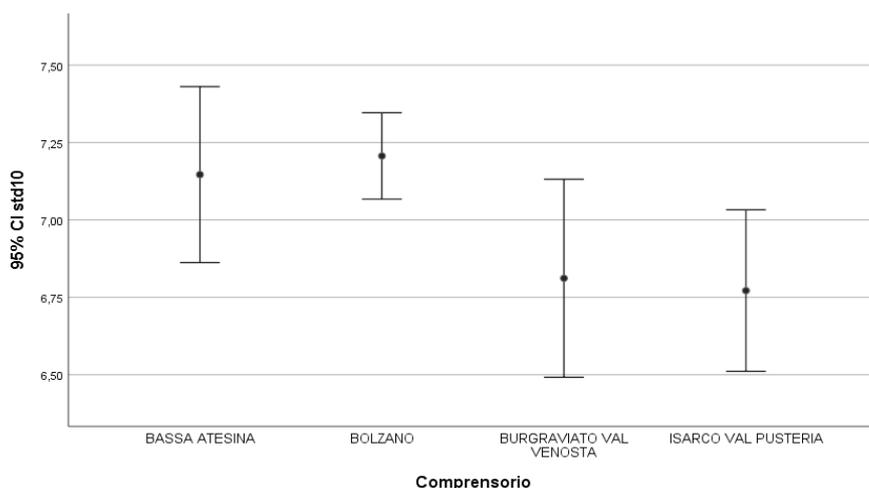


Fig. 2 – Indice di benessere scolastico distintamente per comprensorio

Per quanto riguarda i dati emersi dalle interviste degli insegnanti, in generale, questi ultimi sembrano essere maggiormente soddisfatti rispetto ai genitori. Infatti, essi mostrano valori medi generalmente superiori a quelli dei genitori, come mostrato in tabella 3. Pur non essendo completamente soddisfatti della scuola in cui insegnano, i rapporti con genitori, colleghe e colleghi sembrano buoni. Ma quelli più soddisfacenti sembrano essere i rapporti con gli studenti e con il personale non docente.

Si evidenziano, inoltre, considerevoli differenze tra le scuole, in particolare per quanto riguarda la soddisfazione generale, come sottolineato dalla figura 2 per la scuola secondaria di I grado. Si nota una forte contrapposizione tra le scuole: da un lato abbiamo scuole che ottengono valori molto alti di soddisfazione, dall'altro scuole in cui il livello medio è inferiore alla sufficienza o la supera di poco.

Tab. 3 – Punteggi medi della soddisfazione degli insegnanti senza distinzione di grado scolastico

Domanda	N	Media	Dev. Std.
Quanto la soddisfa la scuola in cui insegna?	236	7.61	1.656
Quanto è buono il suo rapporto con i genitori?	237	8.06	1.251
Quanto è buono il suo rapporto con colleghe e colleghi?	237	8.22	1.276
Quanto è buono il suo rapporto con gli alunni?	235	8.51	0.874
Quanto è buono il suo rapporto con il personale non docente?	237	8.56	1.201

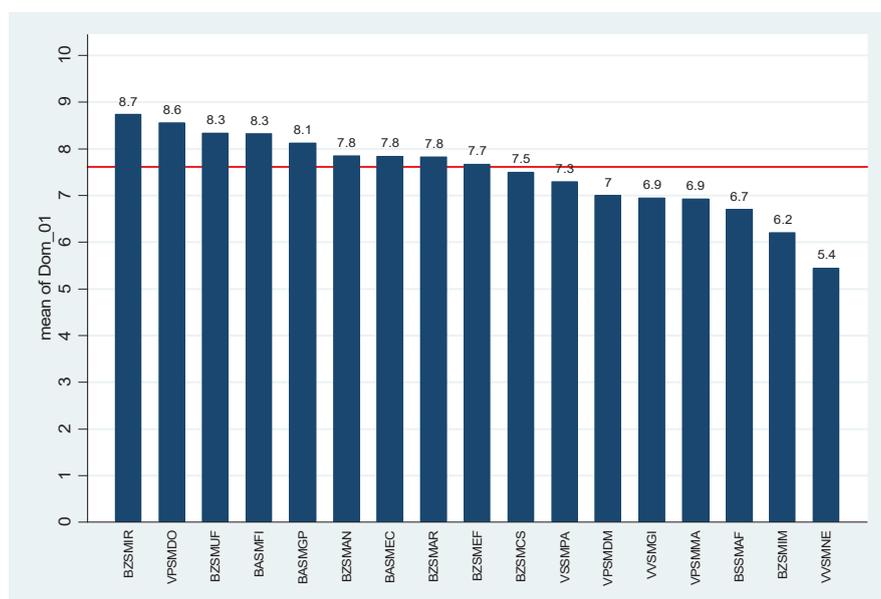


Fig. 3 – Quanto la soddisfa la scuola in cui insegna? Distinto per scuola (voto medio=7.6)

Analizzando più in dettaglio i diversi item, si può evidenziare che l'importanza del sostegno personale dello studente da parte degli insegnanti diminuisce dalla scuola primaria alla scuola secondaria di I e di II grado. L'aggressività degli studenti è percepita come un problema nelle scuole superiori. Gli insegnanti della scuola primaria considerano la soddisfazione professionale, la collaborazione e l'integrazione dentro e fuori le scuole molto importanti e l'importanza diminuisce dalla primaria alle superiori. Infine, gli insegnanti della scuola primaria considerano le regole per una buona gestione dell'organizzazione della classe meno importanti rispetto agli insegnanti delle medie e delle superiori.

Conclusioni

La ricerca, qui presentata solo limitatamente alla percezione del clima scolastico dei genitori di studenti di ogni ordine di scuola, può essere considerata innovativa per due ragioni principali.

1. In primo luogo, lo stesso questionario – seppur debitamente modificato nella formulazione di alcuni item – è stato proposto a tutti gli “attori” del sistema scolastico: insegnanti, studenti, genitori e personale non docente. Questo consente di fare confronti e di verificare se le percezioni espresse da un gruppo sono le stesse degli altri gruppi;
2. È la prima volta che si cerca di validare un questionario sul clima scolastico nel territorio italiano. Questo strumento potrà essere utilizzato anche in altri contesti.

Bibliografia

- Anderson C.S. (1982), The search for School Climate: A review of the Research, *Review of Educational Research*, 52, 3: 368-420.
- Astor R.A., Benbenisty R., Estrada J.N. (2009), School violence and theoretically atypical schools: The principal’s centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46: 423-461.
- Attar-Schwartz S. (2009), Peer sexual harassment victimization at school: The roles of student characteristics, cultural affiliation, and school factors, *American Journal of Orthopsychiatry*, 79: 407-420.
- Benbenisty R., Astor R.A. (2005), *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*, Oxford University Press, New York.
- Berkowitz M.W., Bier M.C. (2006), *What works in character education: A report for policy makers and opinion leaders* (Research report), <http://www.characterandcitizenship.org/images/files/wwcepolicymakers.pdf> consultato il 13/01/2021.
- Blaya C. (2006), *Harcèlement et maltraitance en milieu scolaire* [Harassment and abuse in school environment], Armand Colin, Paris, France.
- Bronfenbrenner U. (1979), Contexts of child rearing: Problems and prospects, *American Psychologist*, 34: 844-850.
- Cairns L. G. (1987), Behavior problems, in M. J. Dunkin (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*, 446-452. Pergamon, New York.
- Catalano R. F., Berglund M. L., Ryan J. A. M., Lonczak H. S., Hawkins J. D. (2002), Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs, *Prevention & Treatment*, 5(15): 1-111.
- Center for Disease Control and Prevention (2009), *School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth*, testo disponibile al sito <http://www.cdc.gov/HealthyYouth/AdolescentHealth/pdf/connectedness.pdf>.

- Clifford M., Menon R., Condon C., Hornung (2012), *Measuring school climate for gauging principal performance: A review of the validity and reliability of publicly accessible measures*, testo disponibile al sito http://www.air.org/files/school_climate2.pdf consultato il 03/02/2021.
- Cohen J. (2001), Social and emotional education: Core principles and practices, in J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children*, 3-29, Teachers College Press, New York.
- Cohen J., Geier V. K. (2010), *School climate research summary: January 2010*. <http://www.schoolclimate.org/climate/schoolclimatebriefs.php> consultato il 25/01/2021.
- Cohen J., McCabe E. M., Michelli N. M., Pickeral T. (2009), School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111: 180-213.
- Debarbieux E. (1996), *La violence en milieu scolaire: 1: Etat des lieux [Violence in school environment: 1: State of play]*. ESF, Paris.
- DeJung J., Duckworth K. (1986), *High school teachers and their students' attendance: Final report*. University of Oregon Center for Education Policy and Management, College of Education, Eugene, OR.
- Del Rey R., Ortega R., Feria I. (2009), Convivencia escolar: Fortaleza de la comunidad educativa y proteccion ante la conflictividad escolar [School coexistence: Strength of the educational community and protection against school conflict], *Revisita Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 66: 159-180.
- Dynarsk et al., (2008), *Dropout Prevention: A Practice Guide* (NCEE 2008-4025), National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC, <http://ies.ed.gov/ncee/wwc> consultato il 03/06/2021.
- Eccles J.S., Wigfield A., Midgley C., Reuman D., MacIver, D., Feldlaufer, H. (1993), Negative effects of traditional middle schools on students' motivation, *Elementary School Journal*, 93: 553-574.
- Gangi T.A. (2010), *School climate and faculty relationships: Choosing an effective assessment measure* (Doctoral dissertation).
- Greenberg M.T., Weissberg R.P., O'Brien M.U., Zins J.E., Fredericks L., Resnik H., Elias M.J. (2003), Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning, *American Psychologist*, 58: 466-474.
- Gregory A., Cornell D., Fan X., Sheras P., Shih T., Huang F. (2010), Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization, *Journal of Educational Psychology*, 102: 483-496.
- Gottfredson G.D., Gottfredson D.C. (1989), *School climate, academic performance, attendance, and dropout* (ERIC Document Reproduction Service).
- Haahr J.H., Nielsen T.K., Hansen M.E., Jakobsen S.T. (2005), *Explaining student performance. Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*, http://ec.europa.eu/education/pdf/doc282_en.pdf consultato il 16/10/2020.

- Haggerty K., Elgin J., Woodley A. (2010), *Social emotional learning assessment measures for middle school youth*, testo disponibile al sito <http://raikesfoundation.org/Documents/SELTools.pdf> consultato il 28/04/2021.
- Heal K.H. (1978), Misbehavior among school children: The role of the school in strategies for prevention, *Policy and Politics*, 6: 321-333.
- Hoge D.R., Smit E.K., Hanson S.L. (1990), School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh-grade students, *Journal of Educational Psychology*, 82: 117-127.
- Janosz M., Georges P., Parent S. (1998), L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu [The educational environment in the secondary schools: A theoretical model to guide the assessment of the environment], *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27: 285-306.
- Karcher M.J. (2002), Connectedness and school violence: A framework for developmental interventions, in E. Gerler (Ed.), *Handbook of school violence*, 7-40, Haworth, Binghamton, NY.
- Kasen S.N., Johnson P.N., Cohen P.N. (1990), The impact of social emotional climate on student psychopathology, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18: 165-177.
- Kosciw J.G., Elizabeth M.D. (2006), *The 2005 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*, GLSEN, New York.
- Kreft L.G.G. (1993), Using multilevel analyses to assess school effectiveness: A study of Dutch secondary schools, *Sociology of Education*, 66: 104-129.
- Kuperminic G.P., Leadbeater B.J., Emmons C., Blatt S.J. (1997), Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1: 76-88.
- LaRusso M., Romer D., Selman R. (2008), Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school, *Journal of Youth Adolescence*, 37: 386-398.
- Lee T., Cornell D., Gregory A., Fan X. (2011), High suspension schools and dropout rates for Black and White students, *Education and Treatment of Children*, 34: 167-192.
- Ma L., Phelps E., Lerner J.V., Lerner R.M. (2009), The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30: 628-644.
- Najaka S.S., Gottfredson D.C., Wilson D.B. (2002), A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior, *Prevention Science*, 2: 257-271.
- Nansel T., Overpeck M., Pilla R.S., Ruan W.J., Simmons-Morton B., Schmidt P. (2001), Bullying behaviors among US youth, *Journal of American Medical Association*, 285: 2094-2100.
- National School Climate Council (2007), *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*, testo disponibile al sito <http://www.schoolclimate.org/climate/advocacy.php>.

- OECD (2009), *Creating effective teaching and learning environment: First results of Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, testo disponibile al sito <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/43023606.pdf>
- Ortega R., Sanchez V., Viejo C. (2011), La violencia sexual en las relaciones interpersonales de adolescentes [Sexual violence in teenage relationships], in M. Lameiras I. Iglesias (Eds.), *Violencia de Género. La violencia sexual a debate*, 99-126, Tirant Lo Blanch, Valencia.
- Payton J. et al. (2008), *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Chicago, IL.
- Power F.C., Higgins A., Kohlberg L. (1989), *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*, Columbia University Press, New York.
- Purkey S., Smith M. (1983), Effective schools: A review, *The Elementary School Journal*, 83: 427-452.
- RAND Corporation. (2004), *Focus on the wonder years: Challenges facing the American middle school*, http://www.rand.org/pubs/monographs/2004/RAND_MG139.pdf consultato il 23/04/2021.
- Reid K. (1982), Retrospection and persistent school absenteeism, *Educational Research*, 25: 110-115.
- Reynolds D., Jones D., St. Leger S., Murgatroyd S. (1980), School factors and truancy, in L. Hersove, I. Berg (Eds.), *Out of school: Modern perspectives in truancy and school refusal*, 27-39. Wiley, Chichester, UK.
- Rumberger R. (1987), High school dropouts: A review of issues and evidence, *Review of Education Research*, 57: 1-29.
- Rutter M., Maughan B., Mortimore, P., Ouston J. (1979), *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Ruus V., Veisson M., Leino M., Ots L., Pallas, L., Sarv E., Veisson A. (2007), Students' well-being, coping, academic success, and school climate, *Social Behavior & Personality*, 35: 919-936.
- Shaeffer S. (1999), *UN Children' Fund child friendly schools*, http://www.unicef.org/lifeskills/index_7260.html.
- Shochet I.M., Dadds M.R., Ham D., Montague R. (2006), School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35: 170-179.
- Sommer B. (1985), What's different about truants? A comparison study of eighth graders, *Journal of Youth and Adolescence*, 14: 411-422.
- Way N., Reddy R., Rhodes J. (2007), Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment, *American Journal of Community Psychology*, 40: 194-213.
- Wang M.C., Haertel G.D., Walberg H.J. (1993), Toward a knowledge base for school learning, *Review of Educational Research*, 63: 249-294.
- Wu S., Pink W., Crain R., Moles O. (1982), Student suspension: A critical reappraisal, *The Urban Review*, 14: 245-303.

La qualità delle scuole dell'infanzia dal punto di vista dei bambini e delle bambine.

Il coinvolgimento dei bambini e delle bambine nello sviluppo della qualità

di *Iris Nentwig-Gesemann*

Nel senso comune della pedagogia della prima infanzia è largamente radicata la concezione secondo cui i bambini, all'interno dell'ordine generazionale, vadano considerati soggetti che, attraverso le loro azioni e la configurazione dei rapporti, partecipano attivamente al loro diventare sé stessi e dare forma al mondo, così come è largamente radicata l'idea che all'infanzia in quanto fase di vita vada riconosciuto un proprio valore. Peraltro, la Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia (BMFSFJ, 2014; Kultusministerkonferenz, 2006) garantisce a livello internazionale e nazionale il riconoscimento del bambino e della bambina quale soggetto titolare di fondamentali diritti umani e dell'infanzia. Esistono dunque riferimenti vincolanti sia per la prassi pedagogica e ogni intervento teso allo sviluppo della qualità sia per l'attività di ricerca sui bambini e sulle bambine (Nentwig-Gesemann, Großmaß, 2017).

Il diritto dei bambini e delle bambine all'ascolto e alla partecipazione è stabilito dall'articolo 12 della Convenzione che meglio precisa il concetto descrivendolo come «il rispetto della prospettiva del bambino e della bambina» (UNICEF, 2007, p. 700). I pedagogisti sono dunque chiamati a indagare le esperienze e il vissuto dei bambini e delle bambine. Cos'è importante, ai loro occhi? Che cosa fa loro piacere, e cosa invece no? Che cosa vorrebbero cambiare? Che cosa contribuisce al loro benessere? Che cosa li rende tristi, o felici? Che cosa li rende più forti come individui e come membri di un gruppo? Che cosa dà spazio alla loro introspezione ed esplorazione del mondo? Chi o che cosa suscita il loro apprezzamento o, al contrario, le loro rimostranze? Quali sono le loro proposte di cambiamento? Il diritto dei bambini e delle bambine ad essere ascoltati implica per gli adulti il dovere di prestare loro attenzione e di impegnarsi a comprenderne le tematiche e le

richieste, evitando di liquidarle se di primo acchito appaiono “senza senso”, incomprensibili o irritanti. Il diritto dei bambini e delle bambine a essere ascoltati obbliga gli adulti non solo a interpellarli, attraverso l’osservazione oppure dialogando con loro, ma anche a prendersi il tempo di starli a guardare e a sentire, di discutere con loro, di soppesare argomenti e negoziare compromessi. Tutto ciò non equivale a una “resa del potere” da parte degli adulti. Si tratta, invece, di stabilire una cultura della condivisione caratterizzata da dialogo e rispetto tra adulti e bambini, i quali interagiscono in uno spazio di risonanza (Rosa, 2016).

A tutt’oggi, le opinioni e i desideri dei bambini e delle bambine non sono invece automaticamente e sistematicamente presi in considerazione nei percorsi di sviluppo della qualità delle scuole dell’infanzia. Spesso il personale non ha le necessarie competenze nel campo della metodologia della ricerca per trovare una chiave di accesso e di comprensione rispetto alle esperienze e alle prospettive dei bambini e delle bambine (cfr. Nentwig-Gesemann, 2017). Non possiamo affatto dare per scontato che ogni scuola dell’infanzia fornisca ai bambini e alle bambine degli strumenti strutturalmente garantiti per partecipare ai processi di formazione dell’opinione e ai processi decisionali, né è un fatto acquisito che i bambini e le bambine abbiano il diritto di reclamare e la certezza che un loro reclamo impegni la scuola a dare risposte. Lo sviluppo della qualità nelle scuole dell’infanzia prescinde in larga misura dalle idee dei bambini e delle bambine riguardanti sviluppo e progresso.

L’obiettivo centrale della ricerca dal titolo “I bambini e le bambine come attori dello sviluppo della qualità nella scuola dell’infanzia”¹, da cui prende spunto l’*approccio della prospettiva dei bambini e delle bambine* e che è alla base del presente contributo, è una svolta radicale verso il riconoscimento dei bambini e delle bambine quali attori centrali e paritari dello sviluppo della qualità nelle istituzioni pedagogiche e nell’offerta pedagogica. Se concepiamo la qualità come costruito interprospettico che non è determinato da una sola categoria di attori o, addirittura, in modo adultistico, dovremo intensificare notevolmente il coinvolgimento dei bambini e delle bambine nei processi di sviluppo della qualità. Rispetto alle esigenze conoscitive, la

¹ Il progetto “I bambini come attori dello sviluppo della qualità nella scuola dell’infanzia” (gennaio 2018-dicembre 2019) è stato commissionato dalla Fondazione Bertelsmann (www.achtung-kinderperspektiven.de). Tale ampio progetto di ricerca e di sviluppo di buone pratiche non solo ha portato a risultati di ricerca differenziati a proposito delle esperienze e degli orientamenti dei bambini di età compresa tra i quattro e i sei anni, ma ha anche permesso di sviluppare, sperimentare e valutare un percorso di perfezionamento professionale per “esperti di prospettive dei bambini e delle bambine”.

domanda di ricerca da cui partiva lo studio era tanto ampia quanto fondamentale: che cosa rende una scuola dell'infanzia una buona scuola dell'infanzia agli occhi dei bambini e delle bambine, ovvero: quali gioie pregustano i bambini e le bambine uscendo di casa al mattino per andare alla scuola dell'infanzia? Quali sono i loro luoghi e i loro giochi preferiti? Come vorrebbero che si svolgesse la loro giornata? Come influisce, dal loro punto di vista, il personale pedagogico sul loro benessere nella quotidianità? Di cosa si lamentano i bambini e le bambine, e quali sono le loro proposte di miglioramento?

Le prospettive dei bambini e delle bambine nella ricerca sulla qualità

In Germania, i processi di rilevamento o misurazione della qualità delle scuole dell'infanzia - largamente diffusa è la *Kindergarten-Skala* (scala di valutazione delle scuole dell'infanzia) KES-R (per una sintesi, cfr.: Becker-Stoll, Wertfein, 2013) - sono quasi esclusivamente di tipo standardizzato e non tengono conto delle esperienze e delle prospettive dei bambini e delle bambine. Di conseguenza, anche lo sviluppo della qualità delle scuole dell'infanzia non riesce a intercettare le prospettive dei bambini e delle bambine, che rimangono, per così dire, un angolo cieco nel discorso qualitativo portato avanti all'interno dello staff pedagogico (spesso anche senza il coinvolgimento dei genitori). Lo strumento standardizzato di consultazione dei bambini e delle bambine *Kinder bewerten ihren Kindergarten – KbiK* (I bambini valutano la loro scuola dell'infanzia) di Sommer-Himmel, Titze e Imhof (2016) reagisce a tale limite coinvolgendo i punti di vista soggettivi dei bambini e delle bambine. Ma poiché le risposte dei bambini e delle bambine debbono necessariamente riferirsi a criteri di qualità fissati a priori, nemmeno questo processo appare in grado di portare a nuove conclusioni: il KbiK, infatti, non riesce a captare le esperienze e gli orientamenti latenti dei bambini e delle bambine che appaiono irrilevanti agli occhi degli adulti. In Germania, Susanna Roux (2002) è una pioniera del percorso verso un approccio più aperto e qualitativo alla ricerca sulla qualità delle scuole dell'infanzia dal punto di vista dei bambini e delle bambine. Nel suo studio ha fornito importanti indicazioni di metodo e di contenuto che spiegano che, e in che modo, è possibile coinvolgere i bambini nella ricerca sulla qualità. Attualmente il gruppo di ricerca di Susanne Roux sta nuovamente speri-

mentando metodologie che permettono un giudizio di qualità da parte dei bambini (Heil et al. 2019), nell'ambito del progetto *KiKi – Qualität der Kinderbetreuung aus Kindersicht* (La qualità dell'assistenza all'infanzia dal punto di vista dei bambini). Nel contesto internazionale, invece, è più forte la presenza di approcci che assegnano ai bambini il ruolo di informatori competenti (per un approfondimento, cfr. Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels, Munk, 2020).

Commissionata dalla Fondazione tedesca per l'infanzia e l'adolescenza, l'indagine esplorativa *Kita-Qualität aus Kindersicht – Quaki* (La qualità della scuola dell'infanzia dal punto di vista dei bambini e delle bambine) (Nentwig-Gesemann, Walther, Thedinga, 2017), ha fatto riferimento principalmente agli approcci qualitativi di ricerca internazionali e alle ampie indagini preparatorie svolte dal gruppo di ricerca nell'ambito della ricerca prassiologica sull'infanzia (per una panoramica, cfr. Nentwig-Gesemann, 2013a). Nell'indagine *Quaki* sono state elaborate risposte differenziate e fondate su dati empirici all'interrogativo di quale sia l'idea di una “buona” struttura per l'infanzia tra i bambini e le bambine di età compresa fra i quattro e i sei anni. Grazie a un modo di procedere multimetodologico e ricostruttivo-generativo, a partire dalle rilevazioni condotte in sei strutture che presentavano, secondo il giudizio di un gruppo di esperti, “buone prassi” in ambiti diversi, è stato possibile ricostruire dieci dimensioni della qualità secondo il punto di vista dei bambini e delle bambine (Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga, 2017, p. 26).

Il progetto *Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas* (I bambini e le bambine come attori dello sviluppo della qualità nelle scuole dell'infanzia), commissionato dalla Fondazione Bertelsmann, si riallacciava a quest'ultimo studio, estendendone però sia il campione che gli approcci metodologici. Il progetto è stato così in grado non solo di fornire una base empirica alle conoscenze esistenti ma anche di giungere a una maggiore ampiezza e differenziazione di tali conoscenze.

Una ricerca intensiva che ha coinvolto 200 bambini e bambine di età compresa tra i quattro e i sei anni provenienti da 13 strutture per l'infanzia in Germania ha permesso di individuare sette *ambiti della qualità* e le relative 23 *dimensioni della qualità*. Le 23 dimensioni della qualità sono state definite a partire da conversazioni e (video)osservazioni nonché dai disegni dei bambini e delle bambine e da materiale fotografico. I dati raccolti documentano in modo “tipicizzato” le esperienze e gli orientamenti dei bambini. Essendo il prodotto di un'indagine empirica, le dimensioni individuate soddisfano la pretesa di rap-

presentare le prospettive dei bambini in relazione alle “forme tipicizzate”. Ciò significa, concretamente, che per quanto non ogni bambino o bambina iscritto/a a una qualsiasi scuola dell’infanzia attribuisca pari importanza a ciascuna delle dimensioni individuate, nel loro insieme, le esperienze, le prospettive, le rilevanze e le richieste dei bambini descritte nelle 23 dimensioni sono – ove più ove meno – riscontrabili tra i bambini di tutte le scuole dell’infanzia.

Il concetto di qualità nell’approccio della prospettiva dei bambini e delle bambine

L’approccio della prospettiva infantile si basa su una concezione interprospettica della qualità. Secondo questa concezione, quando si tratta di pianificare, gestire e valutare lo sviluppo della qualità nelle scuole dell’infanzia, ai bambini spetta di diritto il ruolo di esperti di qualità come parti in causa. Il concetto di „buona scuola dell’infanzia” è suscettibile di continui cambiamenti. Infatti, la qualità è un costrutto dinamico che giocoforza accompagna i mutamenti di pensiero che si verificano nella società in tema di cura ed educazione della prima infanzia (CEPI). In un processo strutturato dai rapporti di potere, la qualità della scuola dell’infanzia può essere definita e argomentata, in modo più o meno convincente, da una precisa prospettiva – ad esempio, quella dell’istituzione, del personale pedagogico o della ricerca pedagogica. Tuttavia, è anche possibile farne oggetto di negoziazione in un processo partecipativo e orientato al dialogo, prendendo in considerazione e accettando varie prospettive nella valutazione della qualità, secondo principi democratici e a partire da un approccio che metta al centro i diritti dell’infanzia, e giungendo alla formulazione di obiettivi condivisibili per ciò che concerne lo sviluppo della qualità. In tale processo, la prospettiva dei bambini va coinvolta con pari dignità.

Anche i cataloghi di criteri qualitativi standardizzati e le relative misurazioni e valutazioni della qualità possono essere un punto di partenza per un confronto autoriflessivo dello staff sulla qualità pedagogica raggiunta e quella perseguita. Tuttavia, se si vuole sviluppare la qualità rispetto alla varietà dell’offerta pedagogica, o rafforzare la “qualità del profilo” – ovvero valorizzare un’idea di qualità che sia in sintonia con il profilo pedagogico, con lo spazio sociale, con i bambini che frequentano la scuola e le loro famiglie – non è soltanto auspicabile ma assolutamente necessario che lo staff pedagogico si ispiri decisamente a quello che secondo il punto di vista dei bambini (e delle loro famiglie) è un “buon” livello di qualità.

Ambiti e dimensioni della qualità dal punto di vista dei bambini e delle bambine

Se coinvolti in un percorso di sviluppo della qualità, i bambini sono attori senz'altro competenti, motivati e reattivi alle domande (Nentwig-Gesemann, Walther, Thedinga, 2017; Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels, Munk, 2020a). Fin dalla fascia di età dai quattro ai sei anni, il loro istinto gli suggerisce chiaramente che non cresceranno bene, non apprenderanno abbastanza e non potranno sviluppare una personalità forte se non saranno sufficientemente soddisfatti i loro bisogni fondamentali di appartenenza, affermazione delle proprie capacità, autonomia ed esperienza nonché esplorazione del mondo (cfr. Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse, Tinius, 2017, cap. 2.2).

Le ricerche realizzate dall'autrice e dal suo staff nello sviluppare l'*approccio della prospettiva dei bambini e delle bambine* evidenziano come i bambini e le bambine desiderino innanzitutto avere buoni amici e luoghi di gioco a misura di bambino e bambina (ad es., luoghi "segreti" che gli permettano di svolgere attività motorie impegnative e di vivere in modo intenso la natura). I bambini, inoltre, apprezzano persone di riferimento gentili, affidabili e mosse da emozioni positive nei loro confronti, che propongono interessanti modi di accostarsi al mondo e offrono opportunità di apprendimento. Nella sua pedagogia della risonanza (2016), Rosa riassume tali caratteristiche nella formula "schiudere porzioni di mondo". I bambini desiderano opportunità di partecipazione sociale, a seconda delle loro capacità individuali. Contribuire a modellare la scuola dell'infanzia che è uno dei luoghi in cui si svolge la loro vita, fare di quel luogo il loro luogo, un luogo in cui fanno muoversi e che allestiscono secondo le loro preferenze: tutto ciò riempie i bambini di fiducia non solo nella loro autoefficacia ma anche nella cooperazione in seno a una comunità in cui c'è piena condivisione. I bambini hanno un forte desiderio di affrontare compiti e sfide che siano alla loro portata, perché ogni prova superata è una conferma delle loro competenze e della loro autoefficacia. I bambini protestano se il diritto alla autodeterminazione e co-determinazione gli viene negato, se non sono chiamati a partecipare alle riflessioni e alle scelte riguardo al modo in cui la scuola dell'infanzia è o può diventare un luogo migliore per loro.

Di seguito si propone una panoramica degli *ambiti* e delle *dimensioni della qualità* dal punto di vista dei bambini e delle bambine individuati nell'ambito dell'indagine².

Autoesplorazione e sviluppo dell'identità: il bambino/la bambina desidera esprimere il suo essere speciale e individuale e cerca attenzione e rispetto per sé stesso e le sue capacità.

- Esprimersi con diversi “linguaggi” e produrre realtà, essere ascoltati, visti, compresi: *“Ti faccio vedere una cosa, ascoltami!”*
- Confrontarsi con il corpo, le pratiche corporee e le identità dei ruoli di genere: *“Vivo il mio corpo e assumo ruoli diversi.”*
- Sentirsi apprezzati come personalità individuale e avere visibilità: *“Questo sono io, queste sono le mie cose.”*
- Saggiare le proprie conoscenze e capacità e superare situazioni “di pericolo”: *“Io so delle cose, sono grande e coraggioso, gli altri credono in me.”*

Partecipazione attiva e codeterminazione: la scuola dell'infanzia che il bambino /la bambina desidera è un luogo di cui è pratico, che può contribuire a modellare e determinare, e in cui le sue rimostranze sono ascoltate.

- Ottenere visibilità attraverso le proprie creazioni: *“Questo l'ho fatto io.”*
- Avere familiarità con il luogo: *“Siamo pratici di questo posto.”*
- Partecipare attivamente, contribuire alle riflessioni e alle scelte: *“Veniamo coinvolti e abbiamo voce in capitolo.”*
- Vedere ascoltate e considerate le proprie rimostranze: *“Abbiamo il diritto di protestare, gli adulti ci ascoltano e riflettono insieme a noi su cosa e come si può migliorare.”*

² Gli ambiti e le dimensioni della qualità in cui è condensato il risultato dell'indagine ottenuto con i metodi della ricerca sono stati pubblicati in Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels, Munk 2020b, mentre il processo della loro generazione empirica attraverso il metodo documentario è ampiamente presentato nella relazione di ricerca (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels, Munk 2020a).

Ambiti e Dimensioni della Qualità



Autoesplorazione e sviluppo dell'identità



- Esprimersi con diversi linguaggi e produrre realtà, essere ascoltati, visti, compresi
- Confrontarsi con il corpo, le pratiche corporee e le identità dei ruoli di genere
- Sentirsi apprezzati come personalità individuale e avere visibilità
- Saggiare le proprie conoscenze e capacità e superare situazioni

Partecipazione attiva e codeterminazione



- Ottenere visibilità attraverso le proprie creazioni
- Avere familiarità con il luogo
- Partecipare attivamente, contribuire alle riflessioni e alle scelte
- Vedere ascoltate e considerate le proprie rimostranze

Cultura dei pari e amicizia



- Trovare conferma e protezione nelle amicizie
- Ritirarsi indisturbati in un luogo 'segreto'
- Immaginare mondi di fantasia insieme agli amici e creare una comune cultura del gioco

Esplorazione di sé stessi e del mondo



- Sentirsi parte della natura, vivere ed esplorare la natura con tutti i sensi
- Confrontarsi con temi esistenziali
- Scegliere luoghi svariati e oggetti stimolanti per giocare
- Muoversi liberamente prendendo possesso dello spazio

Gestione dei rapporti e vita di comunità



- Sentirsi protetti, incoraggiati e apprezzati nei rapporti con il personale pedagogico
- Sentirsi rispettati in relazione ai propri diritti e alle proprie scelte
- Sentirsi uniti e al sicuro grazie a regole e rituali e al senso di comunità

Non-conformità e gioco con la normalità



- Fare esperienza dell'eccezione a una regola
- Sentirsi circondati da persone con senso dell'umorismo e scherzare insieme
- Confrontarsi con regole e norme e sperimentare il superamento dei limiti

Spazi esperienziali al di fuori della scuola dell'infanzia



- Sentirsi considerati membri di una famiglia e di altri gruppi sociali
- Essere pratici dello spazio sociale in cui è inserita la scuola

Fig.1 © Bertelsmann Stiftung, Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln, Methodenschatz I, Gütersloh 2020

Cultura dei pari e amicizia: il bambino/la bambina desidera poter giocare con gli amici in un luogo protetto, in cui non c'è aggressività.

- Trovare conferma e protezione nelle amicizie: *“Nessuno mi fa i dispetti, posso contare su me stesso e sui miei amici.”*
- Ritirarsi indisturbati in un luogo “segreto”: *“Qui possiamo giocare in pace e parlare in confidenza.”*
- Immaginare mondi di fantasia insieme agli amici e creare una comune cultura del gioco: *“Finiamo di giocare con calma, decidiamo noi.”*

Esplorazione di sé stessi e del mondo: il bambino/la bambina desidera muoversi liberamente, esplorare il mondo con tutti i sensi e confrontarsi con temi esistenziali.

- Sentirsi parte della natura, vivere ed esplorare la natura con tutti i sensi: *“Viviamo, scopriamo ed esploriamo il mondo.”*
- Confrontarsi con temi esistenziali: *“Cerchiamo risposte a domande difficili.”*
- Scegliere luoghi svariati e oggetti stimolanti per giocare: *“Possiamo giocare ovunque con qualsiasi cosa.”*
- Muoversi liberamente prendendo possesso dello spazio: *“Ci scateniamo, corriamo e ci arrampichiamo sfidando il pericolo.”*

Gestione dei rapporti e vita di comunità: nella vita di comunità e nei rapporti con il personale pedagogico, il bambino/la bambina cerca protezione, apprezzamento e rispetto dei propri diritti.

- Sentirsi protetti, incoraggiati e apprezzati nei rapporti con il personale pedagogico: *“Mi piace l'insegnante, che mi fa sentire a mio agio e protetto.”*
- Sentirsi rispettati in relazione ai propri diritti e alle proprie scelte: *“Ho la possibilità di decidere per me stesso, i miei desideri sono rispettati.”*
- Sentirsi uniti e al sicuro grazie a regole e rituali e al senso di comunità: *“Ci organizziamo insieme la giornata, siamo una comunità.”*

Non-conformità e gioco con la normalità: il bambino/la bambina desidera mettere in discussione regole e limiti, circondarsi di persone dotate di senso dell'umorismo e sperimentare le eccezioni alle regole.

- Fare esperienza dell'eccezione a una regola: *“Una volta abbiamo avuto il permesso.”*
- Sentirsi circondati da persone con senso dell'umorismo e scherzare insieme: *“Possiamo ridere e scherzare insieme.”*
- Confrontarsi con regole e norme e sperimentare il superamento dei limiti: *“Non sempre facciamo ciò che gli adulti ci chiedono.”*

Spazi esperienziali al di fuori della scuola dell'infanzia: il bambino/la bambina desidera che la scuola dell'infanzia sia un luogo integrato nello spazio sociale circostante, un luogo in cui la sua famiglia è ben accolta.

- Sentirsi considerati membri di una famiglia e di altri gruppi sociali: *“La mia famiglia è la benvenuta nella scuola dell'infanzia, e io posso mostrare e raccontare cosa faccio quando non sono a scuola.”*
- Essere pratici dello spazio sociale in cui è inserita la scuola: *“Mi sento a mio agio e al sicuro nei dintorni della scuola.”*

Implicazioni per lo sviluppo della qualità³

Di seguito si tenterà di proporre una serie di proposte di riflessione su potenzialità, sfide e obiettivi dello sviluppo della qualità che, ad esempio, lo staff pedagogico di una scuola dell'infanzia può svolgere in considerazione delle esperienze e prospettive dei bambini messe a fuoco nel paragrafo precedente. Tali input sono formulati sotto forma di domanda, a dimostrazione del fatto che l'approccio della prospettiva dei bambini e delle bambine va sempre applicato a partire dalla pratica pedagogica della prima infanzia. Le dimensioni della qualità nella prospettiva del bambino e della bambina, infatti, non sono una lista da spuntare ma uno stimolo ad avviare una riflessione critica.

Un primo set di domande riguarda le **23 dimensioni della qualità nella prospettiva del bambino e della bambina**. Vi vengono in mente osservazioni o conversazioni con i bambini che potrebbero essere messe in relazione

³ Per un approfondimento, cfr. la mappa di riflessione nell'apparato metodologico (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels, Munk, 2020b).

con una o più dimensioni della qualità? Avete la sensazione che nell'elenco manchi una dimensione importante per i bambini? Qual è il valore attualmente attribuito – o che andrebbe attribuito - a tali dimensioni della qualità nella quotidianità della scuola dell'infanzia? Quali dimensioni della qualità vi sembrano particolarmente importanti per il tracciamento di un profilo pedagogico della scuola? Quali dovranno essere i tratti maggiormente caratterizzanti del profilo?

Sul **piano delle pratiche pedagogiche quotidiane, dei concetti e orientamenti pedagogici**, i seguenti interrogativi possono innescare una riflessione. Le dimensioni della qualità nella prospettiva del bambino ci richiamano alla memoria contesti o situazioni positive o spiacevoli della vostra infanzia? Le prospettive del bambino e della bambina riflettono gli aspetti centrali della nostra idea di pedagogia? Come possiamo rivisitare questa idea in modo che essa esprima (meglio) le prospettive del bambino e della bambina? A quali conoscenze pratico-teoriche (per esempio sullo sviluppo o sui diritti dei bambini) possiamo fare ricorso per una (maggiore) considerazione delle prospettive del bambino e della bambina nella quotidianità? Nel nostro ruolo di personale pedagogico, abbiamo la sensazione che le nostre prospettive – ovvero esperienze, giudizi, proposte e desideri – siano considerate e prese sul serio per quanto riguarda la qualità della scuola dell'infanzia?

Poiché la qualità di una scuola dell'infanzia si fonda sulla professionalità del personale ma dipende anche dalle circostanze in cui esso lavora, occorre includere nelle considerazioni alcune questioni relative al **livello di sistema (l'istituzione, il contesto, le aspettative della società nei confronti della scuola dell'infanzia quale istituzione formativa)**. Cosa occorre (ad esempio, in riferimento al contesto) per poter garantire un'elevata qualità dando spazio e pari dignità alle prospettive dei bambini e delle bambine? Quale ruolo potrebbe assumere l'istituzione nel processo di sviluppo della qualità? Come potrebbe l'istituzione agevolare il coinvolgimento delle prospettive dei bambini e delle bambine? In che misura le prospettive dei bambini e delle bambine sono ricollegabili agli obiettivi e ai requisiti fissati per la pedagogia della prima infanzia nei programmi e piani formativi? In che modo avvicinare genitori e famiglie all'approccio della prospettiva dei bambini e delle bambine? Come promuovere il coinvolgimento delle prospettive dei bambini e delle bambine nel contesto o nello spazio sociale in cui è inserita la scuola dell'infanzia?

Infine, occorre prendere in considerazione e promuovere alcune questioni che riguardano **lo sviluppo interprospettivo della qualità**. Come coinvolgere nel processo di sviluppo della qualità e far dialogare tra loro tutti gli attori (istituzione, staff pedagogico, genitori, bambini, bambine...)? Come

far partecipare i bambini ai processi decisionali e alla realizzazione concreta del cambiamento? Quali metodi partecipativi conosciamo e quali nuovi metodi vogliamo adottare? Come rendere accessibile ai genitori quanto sappiamo circa le esperienze, le prospettive e le rilevanze dei bambini e delle bambine? In che modo avviare un dialogo tra staff e genitori sulle rispettive prospettive? Come migliorare la sintonia tra la routine quotidiana dello staff pedagogico e le esperienze, prospettive e le rilevanze dei bambini e delle bambine? Come gestire le diversità di idee sulla qualità all'interno dello staff? Quali passi concreti condivisi da tutte le parti in causa ci proponiamo? Chi farà cosa, ed entro quando? Come strutturare e documentare il processo di sviluppo della qualità in modo che esso sia trasparente per tutte le parti in causa (personale pedagogico, genitori, bambini, bambine, istituzione...) e che continui il dialogo tra le diverse prospettive?

Grazie ai fondamenti teorici ed empirici e ai materiali di lavoro concepiti secondo un preciso metodo di ricerca e di facile applicazione (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels, Munk, 2020a, 2020b, 2020c), *l'approccio della prospettiva dei bambini e delle bambine* offre una buona base di partenza collaudata nella pratica (della ricerca) per un avvicinamento alla raffigurazione e alla migliore comprensione delle esperienze e prospettive dei bambini e delle bambine. Rappresenta pertanto un'ottima base per l'avviamento e il consolidamento di un'attitudine, da parte del personale pedagogico della prima infanzia, improntata alla ricerca (Nentwig-Gesemann, 2013b, 2017) intesa come *pratica della ricerca*. Dal punto di vista della teoria della professione, i pedagogisti dell'infanzia sono "operatori del sapere" di una pratica professionale innovativa, capaci non solo di applicare il sapere scientifico ma anche di trasformare il sapere e di produrre, attraverso l'esercizio della pratica (North, Guldenberg, Dick, 2016, p. 125), un proprio nuovo bagaglio di conoscenze. Pertanto, *l'approccio della prospettiva dei bambini e delle bambine* rappresenta anche un contributo a uno sviluppo della qualità che riconosce e rispetta la capacità del personale pedagogico della prima infanzia di generare, garantire e migliorare la qualità giorno dopo giorno nell'interazione con i bambini e le bambine (e le famiglie).

Bibliografia

Becker-Stoll F., Wertfein M. (2013), "Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen", in Stamm M., Edelmann D. (a cura di), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*, Wiesbaden, Springer, pp. 845-856.

- BMFSFJ – “Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend” (2014), *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*, VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien, Berlino.
- Fröhlich-Gildhoff K., Rönnau-Böse M., Tinius C. (2017), *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule. Erkennen, Verstehen, Begegnen*, Stoccarda, Kohlhammer.
- Heil J., Roux S., Knör E., Thalhoffer K., Bertrand U. (2019), “Zur Qualität der Kindertagesbetreuung aus Kindersicht”, in Donie C. et al. (a cura di), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*, Jahrbuch Grundschulforschung 23, pp. 257–262.
- Kultusministerkonferenz (2006), *Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 03.03.2006 zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes*. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_03-Rechte-des-Kindes-UN.pdf (consultato il 25-02-2020).
- Nentwig-Gesemann I. (2017), “Berufsfeldbezogene Forschungskompetenz als Voraussetzung für die Professionalisierung der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung”, in Balluseck H.v. (a cura di): *Professionalisierung der Frühpädagogik. 2. akt. und überarb.*, Auflage, Opladen, Berlino, Toronto, B. Budrich editore, pp. 235-244.
- Nentwig-Gesemann I. (2013a), “Qualitative Methoden der Kindheitsforschung”, in Stamm M. and Edelmann D. (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*, Wiesbaden, Springer VS editore, pp. 759-770.
- Nentwig-Gesemann I. (2013), “Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte”, In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 1/2013, pp. 10-14.
- Nentwig-Gesemann I., Walther B., Thedinga M. (2017), *Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Consultabile all’indirizzo: https://www.qualitaet-vor-ort.org/wp-content/uploads/2017/07/2017_07_27_QuaKi_Abschlussbericht.pdf
- Nentwig-Gesemann I., Großmaß R. (2017), “Kinder als Forschungssubjekte – von den rechtlichen und forschungsethischen Grundlagen zur forschungspraktischen Realisierung”, in Nentwig-Gesemann I. and Fröhlich-Gildhoff K. (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik*, X. Friburgo, FEL editore, pp. 209–227.
- Nentwig-Gesemann I., Walther B., Bakels E., Munk, L.-M. (2020a), *Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern*, Gütersloh, Bertelsmann Stiftung editore.
- Nentwig-Gesemann I., Walther B., Bakels E., Munk L.-M. (2020b), *Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz I: Qualitätsdimensionen*, A cura di: Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.
- Nentwig-Gesemann I., Walther B., Bakels E., Munk L.-M. (2020c), *Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz II:*

- Erhebung, Auswertung und Dokumentation*, A cura di, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, Bertelsmann Stiftung editore.
- North K., Gülkenberg S., Dick M. (2016), “Wissensarbeit(er)”, in Dick M., Marotzki W. and Miege H.A. (Hrsg.): *Handbuch Professionsentwicklung*, Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt editore. pp. 125–138.
- Rosa H. (2016), *Resonanzpädagogik*, Weinheim e Basilea, Beltz editore.
- Roux S. (2002), *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten*, Weinheim, Juventa.
- Sommer-Himmel R., Titze K., Imhof D. (2016), *Kinder bewerten ihren Kindergarten. Wie Kinder ihren Kindergarten sehen – Instrument und Implementierung von Kinderbefragung in der Kindertageseinrichtung*, Berlino, Dohrmann.

Sviluppare le competenze socio-emotive per promuovere ambienti inclusivi a scuola

di Antonella Brighi, Enrico Angelo Emili
e Francesca Sangiuliano Intra

L'educazione allo sviluppo sostenibile, il diritto a un'educazione di qualità per tutti, la cura educativa e le relazioni cooperative a scuola sono realtà centrali nelle ricerche di Dozza (2006; 2018). In questo contributo proponiamo una riflessione sul concetto di inclusione, benessere individuale e sociale, e sul ruolo che la scuola assume nel formare le competenze socio-emotive fondamentali per la promozione del benessere.

La nuova Agenda 2030 proposta dall'Organizzazione delle Nazioni Unite (2015) per lo Sviluppo Sostenibile pone 17 Obiettivi, universali, trasformativi e inclusivi volti ad assicurare a tutti una vita pacifica, prospera ed equa basati sul valore della sostenibilità. In particolare, l'obiettivo n. 3 "Salute e benessere – Assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età" e l'obiettivo n. 4 "Istruzione di qualità – Garantire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento permanente per tutti" chiamano in causa esplicitamente il diritto universale di un'istruzione di qualità e in particolare sull'acquisizione da parte dei discenti di competenze di apprendimento socio-emotive. Tali competenze, infatti, stanno alla base del concetto di *Education for All* (UNESCO, 1994) e sostengono la promozione di politiche, pratiche e culture inclusive (Index4Inclusion, 2002). Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) persegue da oltre quarant'anni (L. 517/1977; L. 104/1992; L. 170/2010, DM/2012) il concetto di *full inclusion* e si fonda sul concetto di funzionamento umano fornito dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – ICF (WHO, 2001). L'ICF basandosi sul modello "bio-psico-sociale" propone una visione globale del funzionamento di una persona nella prospettiva dell'interazione tra essa e i fattori contestuali (barriere

e facilitatori) che influenzano la sua attività e il suo grado di partecipazione. Nell'accezione dell'ICF, il benessere non è determinato dalla presenza o dall'assenza di malattia, ma «racchiude tutti gli aspetti della salute umana e alcune componenti del benessere rilevanti per la salute e li descrive come domini della salute e domini ad essa correlati» (OMS, 2007, p. 36). Si considera, infatti, il funzionamento di una persona e il suo stato di salute «come risultante dell'interazione complessa, globale e multidimensionale tra fattori biologici, bio-strutturali, funzionali, di capacità, di partecipazione sociale e contestuali ambientali e personali» (Ianes e Cramerotti, 2011, p. 8). L'ICF è utilizzabile in diversi ambiti sociali, da quello clinico (stesura del Profilo di Funzionamento) a quello dell'istruzione (stesura del Piano Educativo Individualizzato), e, oltre ad essere una classificazione, ha costruito un modello di approccio alla disabilità definito bio-psico-sociale. Questo approccio sottolinea che la disabilità è un rapporto sociale, dipendente dalle condizioni di salute in cui si trova una persona e le condizioni ambientali e sociali in cui si svolgono le sue attività. Qualora queste condizioni non tengano conto delle limitazioni funzionali della persona e non ne adattino gli ambienti di vita e di relazione, vengono costruiti barriere ed ostacoli che limitano la partecipazione sociale (Griffo e Griffo, 2009, p. 16).

Nello specifico, le componenti del modello antropologico dell'ICF sono composte da due aree. La prima si occupa di funzionamento e disabilità ed è composta da quattro sottocomponenti: funzioni corporee (funzioni fisiologiche incluse le funzioni mentali), strutture corporee (parti anatomiche come organi, arti e loro componenti), attività personali (esecuzione di un compito) e partecipazione sociale (coinvolgimento in una situazione di vita). La seconda parte si occupa dei fattori contestuali ed è composta da due sottocomponenti: fattori ambientali (prodotti, tecnologie, atteggiamenti, servizi, culture, politiche, relazioni, ambiente naturale e antropico) e fattori personali (background personale e fattori quali genere, età, stile di vita, abitudini, stili caratteriali, istruzione). Tra i fattori personali rientrano anche gli aspetti psicologici, affettivi e comportamentali: stili di attribuzione, autoefficacia, autostima, emotività, motivazione e comportamenti problema. In altre parole, il funzionamento di una persona deriva dalle influenze reciproche dei fattori sotto rappresentati (Fig. 1.1).

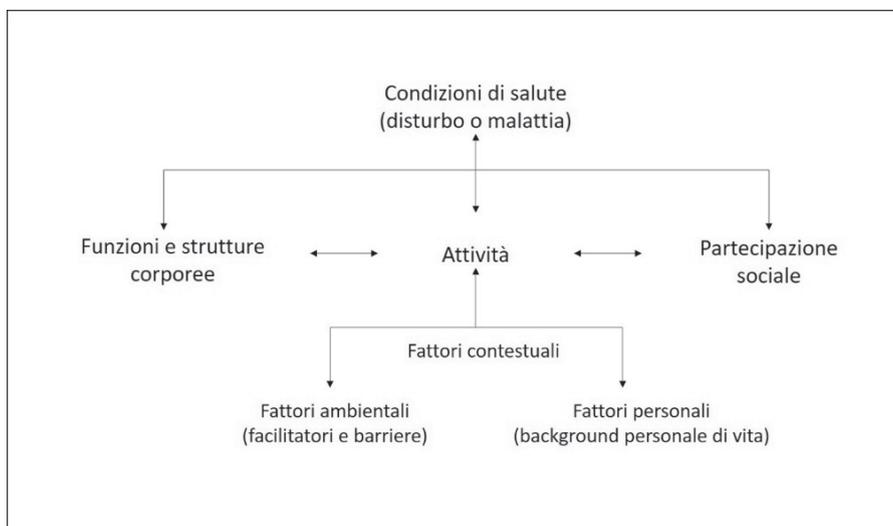


Fig. 1 – Modello bio-psico-sociale.

Questi fattori contestuali e biologici possono divenire in alcuni contesti e ambienti delle barriere (ostacoli) oppure connotarsi come elementi di facilitazione. L'ICF valuta attentamente il funzionamento di una persona anche attraverso i costrutti di capacità e performance. Con capacità viene inteso e descritto quello che una persona è in grado di compiere in un determinato dominio all'interno di un ambiente neutro/puro (ovvero, privo di barriere e facilitatori e fattori ambientali esterni che impatterebbero sulle sue abilità). Con performance viene inteso quello che la persona riesce a mettere in atto in un determinato dominio all'interno di un ambiente influenzato da fattori contestuali (ovvero, da facilitatori e barriere). In altre parole, il suo stato di salute è la risultante dell'influenza reciproca tra le componenti del modello bio-psico-sociale.

Se, da un lato, i principi che caratterizzano l'ICF divengono in ambito educativo una bussola per descrivere, riflettere e discutere sul tema del funzionamento di una persona valorizzando le differenze, dall'altro i principi dell'Universal Design for Learning (UDL) sono la bussola per progettare una scuola inclusiva e priva di barriere, dove sia possibile valorizzare il proprio potenziale in un clima sereno e non competitivo nel quale possa trovare spazio la valorizzazione delle competenze socio emotive. L'UDL (Cast, 2011) può orientare, infatti, la progettazione curricolare fin dalle prime fasi al fine di ottimizzare le opportunità di apprendimento di tutti i discenti della propria

classe. In particolare, le Linee guida dell'UDL si articolano in tre macro principi:

1. fornire molteplici mezzi di rappresentazione: ovvero prevedere differenti modalità di rappresentazione dei contenuti didattici grazie al principio della multimodalità (molteplici forme e linguaggi);
2. fornire molteplici mezzi di azione ed espressione: ovvero riconoscere agli studenti differenti modi per esprimere le proprie abilità e conoscenze;
3. fornire molteplici mezzi di coinvolgimento: ovvero predisporre differenti modi per coinvolgere e motivare gli studenti.

In tal modo, diviene possibile tentare di individuare e rimuovere preventivamente le barriere, progettando al contempo elementi di facilitazione personalizzati e individualizzati, piuttosto che scivolare nella logica dell'emergenza e dell'improvvisazione.

In una scuola di tutti e per tutti l'inclusione non può rappresentare solo un ideale regolatore a cui ricorrere in situazioni di emergenza. L'inclusione si basa anche e soprattutto sulla risorsa compagni e su pratiche di cura e accompagnamento che mirino a sviluppare il più alto livello possibile di autonomia e di autodeterminazione. L'inclusione si basa su strategie condivise, pedagogicamente fondate, e attuate negli spazi di tutti. Ognuno, in quanto cittadino attivo, deve essere consapevole che può risultare ostacolo o facilitatore della partecipazione di una persona nel contesto sociale e non può delegare ad altri il rispetto e l'attuazione di tale diritto. L'inclusione viene definita dalle nostre azioni. Azioni che, attuandosi principalmente sui contesti e ambienti di apprendimento devono essere supportate da competenze socio-emotive per crescere e vivere la scuola in un'ottica co-evolutiva. In questo senso, i principi che caratterizzano l'ICF divengono, in ambito educativo, una bussola per descrivere, riflettere e discutere sul tema del funzionamento di una persona nella relazione con gli altri, adottando un'ottica di valorizzazione delle differenze, e creando un ponte con la promozione del benessere soggettivo e collettivo. La scuola è infatti primariamente coinvolta come elemento fondamentale per la promozione del benessere fisico e mentale (Unesco, 2017). Il concetto di dimensione scolastica come promotrice del benessere di chi vive la scuola quotidianamente, è supportato anche dall'Organizzazione Mondiale per la Sanità che sostiene l'acquisizione delle abilità che possano facilitare lo sviluppo dei bambini e degli adolescenti (OMS, 1946; WHO, 1997).

L'Organizzazione Mondiale per la Sanità, ad esempio, afferma che «lo sviluppo sano del fanciullo è d'importanza fondamentale; l'attitudine a vivere in armonia con un ambiente in piena trasformazione è essenziale per questo sviluppo» (OMS, 1946, p. 1). In quest'ottica, nell'«Agenda 2030 per

lo sviluppo sostenibile” (ONU, 2015), le Nazioni Unite contemplano la promozione di benessere e salute mentale come uno degli obiettivi principali per il graduale raggiungimento della sostenibilità e per garantire ad ognuno contesti di vita adeguati allo sviluppo delle proprie potenzialità.

In questa direzione, l’OECD propone una definizione di benessere degli studenti che accosta l’ottica di sviluppo futuro dell’individuo al diritto di vivere appieno la vita nel momento presente (Arieh et al., 2001) e allo stesso tempo conferma la stretta connessione tra il benessere scolastico e la vita della persona: «the psychological, cognitive, social and physical functioning and capabilities that students need to live a happy and fulfilling life» (OECD, 2017, p. 61).

È proprio in quest’ottica che nell’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, le Nazioni Unite si riferiscono alla promozione di benessere e salute mentale come uno degli obiettivi principali per il graduale raggiungimento della sostenibilità e per garantire ad ognuno contesti di vita adeguati allo sviluppo delle proprie potenzialità. All’interno della sua attività, anche l’Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico riserva uno spazio importante alla dimensione del benessere, che dal 2011 trova una sua concretizzazione nel progetto “OECD Better Life Index” e nella pubblicazione periodica del report “How’s Life? Measuring Well-Being” (OECD, 2017). Inoltre, alcuni tra i primi resoconti sullo stato di benessere dei bambini annoverano il Multi-National Project for Monitoring and Measuring Children’s Well-Being, l’ UNICEF report on child poverty, l’ Index of Child Well-Being in Europe, Kidscreen-52 e Young Lives, a cui si aggiungono l’ International Survey of Children’s Well-Being (Statham and Chase 2010, Jacobs Foundation, 2016), The Good Childhood Report 2019 (The Children’s Society, 2019) e le ricerche promosse dall’OECD Child Well-Being Portal (OECD, n.d.). I risultati di progetti come questi contribuiranno a definire in modo sempre più puntuale un concetto chiave per le scienze che si occupano di sviluppo della persona ed educazione, incorporando nella definizione di benessere anche caratteristiche relative alla percezione soggettiva e concreta di quest’ultimo.

Promuovere quale benessere?

Declinato secondo molteplici accezioni nei documenti internazionali, il concetto (o i concetti) di benessere si riferiscono ad una condizione psicofisica del soggetto intangibile e difficile tanto da definire quanto da misurare. La psicologia ha elaborato un importante corpus di ricerche utili a compren-

derne la natura poliedrica e multicomponentiale. A partire dalla Piramide dei Bisogni di Abraham Maslow (1954) vengono identificate cinque dimensioni di bisogni, la cui soddisfazione contribuisce alla dimensione del benessere soggettivo: fisiologia, sicurezza, appartenenza, stima e autorealizzazione. Già da questa prima definizione emerge la multidimensionalità del concetto di benessere e l'afferenza a diverse componenti: il benessere, infatti, non è solo qualcosa di fisiologico o solo qualcosa di psicologico. Successivamente sulla base del "modello del benessere indivisibile" proposto da Myers, Sweeney (2005) le sue dimensioni vengono riferite al Sé con diverse accezioni e considerandole in base a come vengono esperite nei contesti che caratterizzano la quotidianità di ognuno.

Grazie ad una attenta e completa analisi degli studi effettuati a proposito, nel 2012 Dodge e colleghi contribuiscono ad arricchire la definizione di benessere includendone complessità e multidimensionalità e definendolo come una situazione di equilibrio dinamico tra le risorse di cui dispone il soggetto (risorse psicologiche, fisiche, sociali ed emotive) e le sfide che quest'ultimo è chiamato ad affrontare nella sua vita. Tale equilibrio si concretizza nella situazione in cui le risorse a disposizione del soggetto sono adeguate per poter affrontare le sfide che gli si propongono (Kloep, Hendry and Saunders, 2009, Dodge et al., 2012). La nuova concettualizzazione proposta da Dodge e coll. (2012) rimanda in modo significativo alla definizione di resilienza (si veda per approfondire sul legame tra benessere e resilienza Trabucchi 2007) e contribuisce a configurare il concetto di benessere come un qualcosa di dinamico che, per antonomasia, lascia lo spazio alla tensione evolutiva che caratterizza la natura dell'essere umano in relazione ad un contesto, in cui è soggetto attivo, consapevole delle risorse che possiede e protagonista del loro utilizzo.

La prospettiva attiva e dinamica della dimensione del benessere viene sostenuta in modo particolare dalla Psicologia positiva (Seligman, 2002). In coerenza con il paradigma biopsicosociale, la Psicologia positiva evidenzia l'impatto che le componenti psichiche e sociali esercitano nello stato di salute e rivendica il ruolo attivo dell'individuo nel determinare la propria condizione (Delle Fave, Bassi, 2007).

In questo senso, la Psicologia positiva promuove una costruzione e valorizzazione attiva di risorse che permettano all'individuo di vivere al meglio la propria esistenza, lavorando così sulla prevenzione della malattia mentale, allo scopo di raggiungere un crescente stato di benessere (Seligman, 2002). Seligman (2002) riconosce quindi l'importanza di risorse individuali – tra cui coraggio, capacità di amare, abilità interpersonali, lungimiranza – e collettive – tra cui tolleranza, responsabilità, altruismo. La Psicologia positiva si fa quindi portavoce di una nuova prospettiva, interessata a valorizzare le

dimensioni positive, costruttive del funzionamento individuale; le risorse e i processi che permettono ai soggetti di affrontare le situazioni critiche ma soprattutto di crescere sul piano psicologico, trovando in esse significati utili a favorire una più profonda comprensione di sé e delle relazioni con gli altri.

Il concetto di benessere che viene definito è quindi rappresentato da un costruito multidimensionale, caratterizzato dal sentirsi bene, saper instaurare buone relazioni, sperimentare realizzazione, identificare un senso, un significato e una direzione alla propria vita e vivere appieno ciò che viviamo (Laudadio, Mancuso 2015). Di conseguenza, il principale obiettivo della Psicologia positiva, non è più quello di incrementare il livello di felicità degli individui, ma di aumentare la quantità di *flourishing* nelle persone (Seligman, 2012).

Il concetto di *flourishing* fa riferimento agli individui “fiorenti”, coloro che riescono a realizzare appieno le proprie potenzialità e, contemporaneamente, stabiliscono delle relazioni costruttive con la società. Tale condizione è costituita da tre dimensioni del benessere: soggettivo, eudaimonico e sociale (Keyes, 2007). Il concetto di *flourishing* può essere altrimenti sostituito con il termine funzionamento ottimale, uno stato che comprende emozioni positive, riuscita, coinvolgimento e relazioni positive (Laudadio, Mancuso, 2015). La prospettiva di Seligman e della Psicologia positiva, quindi, salda la dimensione soggettiva con quella collettiva del benessere: stare bene si basa sì su competenze e virtù individuali, ma anche necessariamente su azioni che l'individuo compie nella e con la collettività: senso di appartenenza, di agency, l'agire responsabile, la prosocialità e l'altruismo.

Questa accezione riconosce l'importante cambio di prospettiva che vede i bambini non più come *human becoming* ma come *human being* (Ben-Arieh et al., 2013). Questi ultimi devono essere considerati cittadini a tutti gli effetti (Rees, 2017) soprattutto per quelle iniziative che li riguardano direttamente come per esempio azioni volte alla promozione del loro benessere (Fattore et al., 2017).

La promozione di progetti di questo tipo, ma ancor di più il cambio nell'approccio e nella definizione dei diritti e delle azioni predisposte per garantirli, suggerisce un'importante inversione del pensiero generalizzato rispetto alla concezione del bambino che diventa soggetto attivo con diritti e bisogni specifici riscontrabili nel qui ed ora (OECD, 2009) e non solo in ottica prospettica futura. Infatti, anche nel contesto scolastico, l'alunno non deve essere considerato unicamente sotto l'aspetto del suo divenire e, sebbene i frutti del lavoro condotto negli ambienti educativi avranno risvolti positivi a lungo termine nel percorso di sviluppo della persona, esiste il diritto riconosciuto dall'OECD di poter vivere appieno il presente (Ben-Arieh et al.,

2013) con particolare attenzione alla promozione di atteggiamenti di determinazione, autoconsapevolezza, resilienza, ottimismo, autostima, fiducia in sé stessi e stabilità affettiva ed emotiva al fine di contrastare ansia, stress, stati depressivi e una visione falsata di sé stessi e degli altri (OECD, 2017).

A corroborare tale ottica la Convention on the Rights of the Child (ONU, 1989), riconosce ad ogni bambino la capacità di sviluppare un proprio punto di vista, legittimandone la libera espressione e richiamando ad azioni di responsabilità in materia di decisioni che li riguardino.

Questa riflessione sulla complessità che connota la ricerca di una concettualizzazione univoca del benessere non deve distogliere l'attenzione dalla necessità di lavorare alla creazione di contesti adattivi che garantiscano ad ognuno la possibilità di esprimere la propria individualità (Farneti e Cadamuro, 2008).

Promuovere competenze socio-emotive per favorire l'inclusione e il *flourishing*

La scuola offre un contesto ideale per la promozione della salute mentale e del benessere, lavorando già con bambini di 5-6 anni e riuscendo a raggiungere un elevato numero di studenti durante i loro anni di sviluppo cognitivo, emotivo e comportamentale.

Tuttavia, nonostante molte iniziative siano già state avviate a livello internazionale, una attenta analisi delle politiche educative nazionali e a livello Europeo mostra come l'attenzione al benessere nei contesti scolastici non sia ancora una priorità, e di come manchino programmi evidence-based completi per promuovere la salute mentale e il benessere a scuola (European Union, 2016; Cefai, Downes e Cavioni, 2021). L'inclusione del "Personal, Social and Learning to Learn" (PSLL) come competenze chiave nell'apprendimento permanente (Consiglio dell'UE, 2018; Sala 2020) ha indicato l'educazione sociale ed emotiva (SEE) come settore prioritario chiave nell'istruzione, in un'ottica di promozione della salute mentale e del benessere, e fornendo una tabella di marcia su come gli Stati membri possano integrare e rafforzare il PSLL nei rispettivi programmi di studio. Il documento del Consiglio Europeo specifica ulteriormente le tre componenti del framework: auto-regolazione, flessibilità e benessere (in riferimento alla dimensione Personale); empatia, comunicazione, e collaborazione (in riferimento alla dimensione Sociale); una mentalità intraprendente, il pensiero critico e la gestione dell'apprendimento (per la dimensione dell'Imparare ad imparare). A sua volta, ciascuna di queste competenze è ulteriormente composta da tre

sottocompetenze che corrispondono alla consapevolezza, alla comprensione e all'azione. Le altre caratteristiche distintive del framework sono rappresentate dall'inclusione delle competenze all'interno della dimensione sociale e l'integrazione dell'imparare ad imparare" con le dimensioni sia personali che sociali (Sala et al., 2020; Cefai, Downes e Cavioni, 2021).

In linea con le indicazioni europee, la scelta di integrare l'educazione sociale ed emotiva nel curriculum scolastico è riportata dalla letteratura psicologica come uno degli approcci più efficaci per sostenere il benessere psicologico dei bambini e per promuoverne i punti di forza e la resilienza (Cefai et al., 2018; Durlak et al., 2011; Weare e Nind, 2011). Il raggiungimento di uno stato di flourishing chiama in causa, infatti, una gamma di competenze socio-emotive, un insieme di abilità necessarie all'identificazione, alla gestione e all'espressione delle emozioni per ottenere risultati sociali, che rappresentano un presupposto fondamentale per potersi avvalere di scambi sociali efficaci e adattivi e ottenere una partecipazione attiva e responsabile alla vita del proprio gruppo sociale. Le competenze sociali ed emotive sono sempre più riconosciute come elementi indispensabili per il benessere dell'individuo, contribuendo al tempo stesso a descrivere le differenze individuali che caratterizzano le persone anche in presenza di profili cognitivi confrontabili.

In questo senso, riprendendo il framework europeo, è necessario sottolineare la saldatura tra le dimensioni più prettamente cognitive dell'apprendimento e le dimensioni socioemotive che connotano i contesti relazionali in cui l'apprendimento si costruisce. Le evidenze sempre più chiare riportate in letteratura mettono in luce il fatto che possedere buone competenze socio-emotive favorisca anche il successo scolastico (Salovey et al., 2001, Brackett et al., 2005).

Alla luce di queste indicazioni, appare sempre più necessario auspicare un cambio di rotta nelle agenzie educative, spostando l'interesse dagli aspetti prettamente cognitivi e individuali dell'apprendimento, ad una visione che consideri la qualità delle relazioni sociali e dei contesti dell'apprendimento stesso. Le parole di Bernard (2006) chiudono il cerchio della nostra riflessione, che ritorna quindi al punto da cui siamo partiti: le competenze socio-emotive sono il mezzo per incidere sui processi che rendono possibile l'inclusione, favorendo al tempo stesso la costruzione di un senso di appartenenza e il benessere soggettivo e sociale: «I have argued over the past 20 years that the explicit teaching of social-emotional learning dispositions and behaviours is the missing link in schools' efforts to promoting school adjustment, achievement and inclusion» (Bernard, 2006, p. 134).

Bibliografia

- Ben-Arieh A., Kaufman N.H., Andrews A.B., George R.M., Lee B.J., Aber L.J. (2013), *Measuring and monitoring children's well-being* (Vol. 7). Springer Science & Business Media.
- Bernard M.E. (2006), *Providing all children with the foundations for achievement, well-being and positive relationship*, Third Editions. Oakleigh, Vic: Australian Scholarships Group; Priorslee, Telford (ENG): Time Marque, pp. 286.
- Brackett M.A., Warner R.M., Bosco J. (2005), *Emotional intelligence and relationship quality among couples*, *Personal Relationships*, 12: 197-212.
- Cefai C., Downes P., Cavioni V. (2021), "A formative, inclusive, whole school approach to the assessment of social and emotional education in the EU", NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/506737.
- Cefai C., Bartolo P., Cavioni V., Downes P. (2018), *Strengthening Social and Emotional Education as a key curricular area across the EU. A review of the international evidence*, NESET Report. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Dodge R., Daly A.P., Huyton J., Sanders L.D. (2012), *The challenge of defining wellbeing*, *International journal of wellbeing*, 2(3).
- Durlak A.D., Weissberg R.P., Dymnicki A.B., Taylor R.D., Schellinger K.B. (2011), *The impact of enhancing students' social and emotional learning: a metaanalysis of school-based universal interventions*. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- EU COUNCIL (2018), *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AAOJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG.
- Farneti A., Cadamuro A. (2008), *Insegnanti e bambini. Idee e strumenti per favorire la relazione*, Carrocci, Roma.
- Fattore T., Mason J., Watson E. (2017), *Children's understandings of well-being. Towards a child standpoint*, Springer Science, Netherlands.
- Immordino-Yang M.H. (2017), *Neuroscienze affettive ed educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Jacobs Foundation (2016), *Children's Views on Their Lives and Well-being in 16 Countries: A report on the Children's Worlds survey of children aged eight years old 2013-15. Research Report*. Disponibile in: <https://eprints.whiterose.ac.uk/95207/1/8yearsoldreport.pdf>.
- Maslow A.H. (1954), *The instinctoid nature of basic needs*, *Journal of personality*.
- Myers J.E., Sweeney T.J. (n.d., 2005), *The indivisible self: An evidence-based model of wellness*. *Journal of Individual Psychology*, 61 (3), 269-279.
- Kloep M., Hendry L., Saunders D. (2009, February), "A new perspective on human development", In *Conference of the International Journal of Arts and Sciences* (Vol. 1, No. 6, pp. 332-343).
- OECD (2009), "Comparative child well-being across the OECD", In *Doing Better for Children*, (pp. 21-59), OECD Paris.

- OECD (2017), *PISA 2015 Results* (Volume III), Students' Well-Being. PISA, OECD, Paris.
- OECD (n.d.), *Children*, Disponibile in: <http://www.oecd.org/social/family/child-well-being/>.
- OMS (1946), *Costituzione dell'organizzazione mondiale della sanità* Disponibile in <https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/19460131/200906250000/0.810.1.pdf> [05.07.2021].
- Rees G. (2017), *Children's views on Their Lives and Well-being. Findings from the Children's Worlds Project*, Springer Science, Netherlands.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera M. (2020), *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn key competence*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Salovey P., Mayer J.D., Caruso D., Lopes P.N. (2001), "Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities with MSCEIT", In S. J. Lopez, G.R. Snyder (Eds.), *Handbook of positive psychology assessment*, American Psychological Association, Washington, DC.
- Salovey P., Grewal D. (2005), *The Science of Emotional Intelligence. Current directions in psychological science*, Volume 14-6.
- Statham J., Chase E. (2010), *Childhood Wellbeing: a brief overview. Childhood Well-Being Research Centre*. https://www.researchgate.net/publication/242676811_Childhood_Wellbeing_A_Brief_Overview [05.07.2021].
- The Children's Society (2019), *The Good Childhood Report 2019*. <https://www.childrenssociety.org.uk/good-childhood> [05.07.2021].
- Trabucchi P. (2007), *Resisto dunque sono. Chi sono i campioni della resistenza psicologica e come fanno a convivere felicemente con lo stress*, Corbaccio, Milano.
- UNESCO (2017), *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*, Paris, UNESCO. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf [05.07.2021].
- Weare K., Nind M. (2011), *Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say?* *Health Promotion International*, 26, S1, i29-i69.
- WHO (1997), *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*, Geneva, WHO. Disponibile in https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y [05.07.2021].

La pedagogia non è un coadiuvante nella progettazione dello spazio educativo

di *Beate Weyland*

Lo spazio come il terzo educatore

Quando iniziai il percorso di ricerca sul rapporto tra pedagogia e architettura nel 2011 la professoressa Liliana Dozza mi incoraggiò, trovando il tema interessante e cogente. Tuttavia, a più riprese mi mise in guardia, sostenendo che il tema dell'intreccio tra due discipline così lontane l'una dall'altra, potesse diventare fundamentalmente utilitaristico, soprattutto da parte del mondo che stavo andando a incontrare. Il tema della scuola e della sua edilizia è all'ordine del giorno già da allora e il rischio di usare la pedagogia per dire che si è fatto qualcosa è sempre stato altissimo.

A distanza di dieci anni, devo dire che i saggi ammonimenti della pedagogista non erano del tutto sbagliati. Ancora oggi, troppo spesso, l'apporto pedagogico nel discorso della progettazione degli spazi scolastici è residuale. Esso non è tenuto in considerazione nei fatti così come a parole, tant'è vero che il lavoro di dialogo intrapreso in questi anni mi sta portando a cercare altre strade per fare entrare con pari dignità il discorso pedagogico nel progetto anche architettonico della scuola.

La scuola oggi sta vivendo un momento di grande vivacità e di intensa catalizzazione di energie per rispondere ai grandi cambiamenti che la riguardano. Dall'idea di trasmettere il patrimonio culturale ad un numero quanto più ampio possibile di persone, l'obiettivo attuale è quello di costruire sistemi di senso condivisi e di studiare soluzioni per "abitare" gli spazi dove fare cultura. Anche la dilatazione del tempo a scuola sposta il focus verso l'intendimento dell'edificio scolastico come un luogo di vita, un soggiorno culturale, che si intreccia a bisogni civici e sociali della comunità (Dozza, Cerrocchi, 2020).

La dialettica tra il costruire e l'abitare proposta dall'antropologo Tim Ingold (2001) e il nuovo paradigma della scuola come ambiente da dimorare spostano l'attenzione del mondo della scuola sulla dimensione materiale, fisica e sensoriale degli spazi e finalmente, il messaggio di Loris Malaguzzi (1995) "lo spazio è il terzo educatore" comincia a essere compreso. Lo spazio infatti racconta, descrive chiaramente scelte e atteggiamenti impliciti o espliciti e può quindi diventare un formidabile dispositivo pedagogico per generare benessere.

Soprattutto grazie alla diffusione delle metodologie della progettazione condivisa e all'accreditamento della fase zero in Europa, anche le scuole stanno iniziando a capire che nel progetto pedagogico si devono includere anche le riflessioni sulle qualità degli spazi scolastici, sulle relazioni tra gli ambienti tra loro, in ordine a un pensiero coerente e ragionato (Weyland, 2018).

Ci sono fondamentalmente tre modi diversi in cui si approccia allo spazio come terzo educatore: le amministrazioni locali vogliono spendere i loro soldi nel miglior modo possibile per creare un luogo che corrisponda alle loro promesse politiche e che risponda ai bisogni della popolazione; gli insegnanti e i dirigenti scolastici vorrebbero trovare un modo per appropriarsi della scuola e per renderla più agibile rispetto a metodologie didattiche più attive e coinvolgenti; gli architetti vorrebbero capire meglio come orientare le loro azioni progettuali.

Attualmente si manifesta in tutta Europa, ma anche a livello internazionale, un diffuso interesse nello sviluppare progetti di intersezione tra pedagogia e architettura. Diverse iniziative a livello nazionale italiano, dal progetto iscola in Sardegna ([www. http://www.iscola.it/scuolanuovamillennio/](http://www.iscola.it/scuolanuovamillennio/)), che pone la fase zero alla base dei concorsi di progettazione, o con le attività del centro di ricerca INDIRE per sostenere le scuole in un processo di trasformazione degli spazi (www.indire.it), fino alle singole iniziative promosse dalle diverse scuole (www.padlab.org), ma anche diversi progetti europei (www.pulsnetz.org <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/2020-1-DE02-KA202-007655>) dimostrano un proliferare di riflessioni e studi volti non solo a comprendere quali possono essere gli edifici adatti per un nuovo modo di fare scuola, ma soprattutto per sostenere le comunità scolastiche nell'impresa squisitamente pedagogica del trasformarsi e del scegliere gli spazi più adatti per lei.

Allo stato attuale la presenza della componente pedagogica nel processo di progettazione di una scuola dipende ancora molto dalle persone che hanno voluto e partecipato attivamente ai percorsi condivisi, da chi vi sta dietro, e da coloro che hanno sensibilità per la tematica.

Le attuali ricerche (Weyland, 2015; 2017; 2019; Castoldi, 2020, Tosi, 2019) confermano tuttavia che progettare insieme in *fase zero*, sia ottimo, ma non una ricetta infallibile per un possibile cambiamento della scuola. Si dovrebbe avvertire le persone e spiegare che senza tempo e sforzo, i sogni meravigliosi che spesso sorgono in questi processi di partecipazione non si avvereranno. Una fase zero è solo un buon inizio per progettare una scuola, ha tuttavia bisogno anche di un programma per procedere in formazione, in aggiornamento, in motivazione allo sviluppo della nuova concezione e della nuova didattica. Le comunità scolastiche che vengono coinvolte (e purtroppo si tratta di casi ancora troppo rari) nelle fasi che precedono la costruzione vera e propria degli edifici, poi vengono abbandonate. Non vi sono accordi per le fasi successive, così come lo è anche per la costruzione dell'edificio.

Dalla partecipazione in diverse giurie di concorso in questi anni, noto che, se è presente un discorso pedagogico chiaro nella definizione degli spazi didattici auspicati, questo permette anche all'architettura un modo diverso di progettare. Per poter incidere in modo determinante sulle scelte è tuttavia necessario che i dirigenti scolastici, gli insegnanti e i consulenti pedagogici maturino una nuova competenza, ovvero la capacità di lettura dei progetti e la comprensione del linguaggio progettuale, in modo da poter essere più interessanti da coinvolgere nelle commissioni di concorso e più incisivi nella valutazione delle proposte, oltre che preparati nell'accompagnare il team di architettura nei processi costruttivi.

La consapevolezza attuale è, quindi, quella che uno spazio diventa il terzo educatore quando il personale scolastico può prendersi il tempo di scoprirlo, conoscerlo, sceglierlo. Solo se si lavora in modo continuativo per mantenere insieme sui due binari l'aspetto pedagogico-didattico e quello costruttivo si può dare vero corpo agli spazi didattici come dispositivi pedagogici. E questo può solo accadere se la pedagogia non è considerata come un coadiuvante, ovvero come un dato aggiuntivo, utile forse, che non fa male, ma che non ha un ruolo parimenti fondamentale quanto quello dell'architettura. L'investimento iniziale di tempo e di risorse pedagogiche sul progetto deve estendersi per tutto il tempo che porta alla realizzazione degli edifici e si accompagna con la sperimentazione didattica (Dozza, 2018).

A caccia di identità

Quello che sto sviluppando con tante comunità scolastiche è il tentativo di costruire un'identità pedagogica della scuola. Il concetto pedagogico degli spazi rispecchia in modo profondo quello che è il carattere della scuola, le

scelte che fa nel proprio modo di lavorare. È esattamente come quando noi pensiamo, progettiamo e arrediamo la nostra casa. Questo ambiente così intimo, e le cose che di cui ci circondiamo, ci raccontano, ci dicono chi siamo, ci restituiscono pezzi di noi. La buona novella è che le comunità scolastiche imparano a ripensare gli ambienti educativi osservando lo spazio, l'ambiente, i luoghi percependo la scuola come una *dimora*. Non più come una stazione, come non luogo, come descrive Marc Augé (2018), ma come ambiente di cui appropriarsi, perché sono molto di più che semplici luoghi di passaggio, luoghi da accordare a tutte le nostre facoltà: il corpo, la mente, le emozioni.

La scuola è stata per molto tempo un luogo “neutrale” che non si pensava dovesse essere personalizzato. Oggi questo è il nuovo obiettivo, il nuovo messaggio e il nuovo compito pedagogico che le viene assegnato. La ragione consiste probabilmente in un processo di maturazione che sta portando a percepire la scuola come un luogo da abitare. Di qui nascono i tentativi di intreccio tra pedagogia, architettura e design, sui quali la scuola si trova ancora molto impreparata. Non è parte del curriculum una formazione *estetica*, una formazione alla *materialità*, una formazione sul *tema degli spazi*, delle *profondità*, delle *misure*. La pedagogia su questi temi sembra neofita, eppure già le scuole di metodo hanno lavorato su questi aspetti. La scuola *montessoriana*, come anche per esempio le *scuole senza zaino*, o le scuole *steineriane*, hanno un carattere pedagogico ben definito, che si passano di scuola in scuola, e a questo corrispondono anche degli spazi che la rispecchiano.

Le scuole pubbliche non sempre hanno fatto uno sforzo per definire una identità pedagogica precisa, e ora stanno scoprendo quanto questo lavoro possa essere determinante per significare gli spazi dell'educazione e della formazione. Lo sforzo di questi anni è stato volto alla creazione dei percorsi di metodo, degli strumenti e dei vademecum per potere accompagnare le comunità scolastica a sviluppare questa identità pedagogica e quindi comprendere quanto lo spazio corrisponda al pensiero implicito/esplicito dei docenti e quanto sia uno specchio di quello che siamo o vogliamo. Se uno spazio è vuoto e neutro vuol dire che non è stato fatto ancora un lavoro sull'identità, sul carattere, sulla profondità pedagogica che potrebbe manifestare (Attia et al., 2018; Weyland, Prey, 2020).

La scuola: un progetto di comunità a polivalenza pedagogica

Vogliamo ragionare e capire quali sono le *potenzialità pedagogiche degli spazi* lavorando insieme agli educatori, gli insegnanti e dirigenti scolastici, ai sindaci, agli assessori e a tutte le persone che gravitano intorno alla scuola... e

sono tante. La comunità della scuola è molto più grande di quanto non si creda, perché non solo ci sono gli insegnanti, i genitori e i bambini, ma ci sono anche gli amministratori, tutti gli operai che concorrono a creare questa scuola a mantenerla in salute, i nonni, gli amici, le persone che abitano o passano intorno alla scuola. È proprio un centro nevralgico straordinario, un progetto sociale e culturale di architettura pedagogico-educativa (Dozza, 2006).

Quando si considera la scuola in questo modo, ovvero come un progetto della comunità, la città, il quartiere, il paese diventano un grande spazio per l'apprendimento. Gli spazi della socialità urbana sono luoghi da esplorare e rimappare insieme alle comunità educanti per creare percorsi pedagogici che guidino verso i diversi centri – si parla di scuola diffusa – luoghi differenti, in cui fare cose differenti, ma che fanno scuola tutti insieme. L'edificio scolastico quindi diventa un centro attraente all'interno di una costellazione che ha tanti luoghi in cui esperire il fatto educativo e non uno solo. In questo discorso la scuola come istituzione pubblica, culturalmente solida, frutto di uno sforzo di generazione collettiva di un progetto che presidia sul diritto allo studio e all'istruzione, non solo rimane fondamentale, ma si espleta al meglio.

Se ci si appresta a pensare a rinnovare o costruire uno spazio educativo si parte da questa idea *“tutto più grande, tutto più bello, tutto più moderno”*. In realtà questo non è il futuro. Gli edifici esistenti sono più che sufficienti per accogliere l'evento educativo, ma devono essere trasformati, adattati, connessi con altri luoghi esterni e modalità didattiche che portano la scuola a fare rete con il suo territorio. Il futuro parla di una scuola distribuita, reticolare, in cui l'investimento si diffonde su diverse strutture materiali e immateriali intorno agli edifici primari, che continueranno sempre a essere i grandi collettori di una costellazione di spazi ed esperienze educative.

Gli accenni di questa trasformazione si possono già notare osservando diversi spazi esterni alle scuole, come certe piazze e giardini pubblici, concepiti dalle scuole come i “loro” spazi di pertinenza all'aperto in cui, grazie all'utilizzo di materiali naturali come i grandi tronchi o sassi, la sabbia, l'erba naturale ecc., si creano occasioni molto aperte e autoesplicabili di esplorazione e di attività col corpo. Corrispondentemente si stanno proponendo in zone urbane, porzioni di spazio pubblico con soluzioni di arredo, quasi di interni – che utilizzano moduli leggeri per contrassegnare a piacimento lo spazio aperto. Oppure si attrezzano palazzi dismessi e si riportano in vita cascine in disuso per creare laboratori satelliti, in cui le comunità creano lo spazio abitandolo ogni volta in modo diverso.

Herman Herzberger (2008), un architetto che aveva interpretato molto bene il discorso di Maria Montessori, è stato il primo in contesto educativo a creare situazioni e arredi capaci di essere utilizzati di volta in volta in modo

diverso. Aveva introdotto in architettura il concetto di *polivalenza* dando un monito, soprattutto a coloro che avrebbero abitato gli spazi: non chiedere a un architetto di progettare uno spazio flessibile perché la flessibilità per un architetto è uno spazio vuoto. Allestire spazi progettati per essere vuoti è tanto difficile quanto allestire luoghi non progettati, perché in questo modo svuotiamo di funzioni uno spazio.

Da qui nasce lo sforzo pedagogico di individuare le attività che si vorrebbe espletare in uno stesso spazio. Se osserviamo il progetto più noto di Herzberger, una piccola agorà quadrata a pavimento entro la quale sono infilati 6x6 cubetti che diventano anche seggioline o elementi per creare e costruire, posizionata in un grande androne, possiamo scoprirne la vera *polivalenza*: Un insegnante potrebbe dire: «vorrei che questo spazio fosse vuoto, che fosse percorribile per intero per poter fare delle attività di danza di corpo libero, di pausa; vorrei però che fosse anche un Agorà; vorrei che fosse un luogo di gioco; vorrei che fosse un posto dove ci fossero più oggetti per creare dei piccoli gruppi; vorrei che fosse un posto dove poter fare matematica/geometria; vorrei che fosse un posto dove i bambini scelgano liberamente i luoghi dove mettersi». L'anima pedagogica di questi pensieri è fondamentale per informare la polivalenza di uno spazio e si muove ben oltre il concetto di flessibilità.

La progettazione pedagogica degli spazi educativi esterni e interni con la natura

La progettazione degli edifici non può esimersi dall'analisi dei contesti e dalle relazioni pedagogiche con lo spazio esterno di prossimità e pertinenza, come anche con lo spazio esterno pubblico e con quello naturale.

Il tema dell'*outdoor education* è preso sempre più in considerazione in contesto educativo e su questo Liliana Dozza ha svolto un considerevole lavoro in questi anni per radunare in un confronto costruttivo i maggiori esperti nazionali e internazionali sul tema del rapporto tra educazione e natura (<https://eduterranatura.events.unibz.it>). Portare la scuola fuori, delle comunità scolastiche e destinare tempo curricolare, ritmico, quotidiano in altri luoghi, necessita di un pensiero pedagogico forte e può essere supportato anche con allestimenti che ne potenziano la proposta.

Sono sempre più diffuse immagini di progetti in cui si cerca di contrassegnare lo spazio pubblico con arredi e con vegetazione per creare piccoli labirinti, radure sospese su pedane in legno, piccole stanze a cielo aperto in cui lavorare in modo raccolto o soluzioni semplici per lavorare all'aperto e sul-

l'espressività. Si cercano soluzioni per sollecitare con interventi non troppo impattanti: incontri, attività, scambi, esperienze. Lo spazio viene contrassegnato dunque con proposte di aree espositive naturali, con scaffalature di varie dimensioni posizionate all'aperto, per simboleggiare che tutti sono invitati a esporre i loro reperti. Un altro tema che sta cominciando a germinare e affascinare tante persone è l'idea del bookcrossing, non solo dentro la scuola, ma anche all'aperto, di nuovo connotando uno spazio in modo nuovo, ovvero portando fuori il momento della lettura libera e dello scambio di libri. Si creano percorsi con materiali diversi che generano percezioni sensoriali che connotano esperienze di movimento, di sosta e di passaggio diverse. Con poco e con tanto. In generale, soprattutto nello spazio pubblico, si sperimentano spazi autogestiti di incontro informale e di scambio culturale, dove il comfort diventa una chiave di lettura per simboleggiare l'accoglienza. Di nuovo l'equilibrio tra gli elementi naturali e quelli costruiti si instaura in maniera leggera, creando ad esempio zattere in legno che, come tappeti, isolano una porzione di natura e possono essere inscenati sempre in modo diverso, offrendo l'occasione di una appropriazione attiva dello spazio (Weyland, Prey, 2020).

Non da ultimo la natura comincia a entrare anche negli spazi educativi interni. Non solo per via dei cambiamenti climatici e delle emergenze che a livello internazionale stanno muovendo il mondo, ma anche per recuperare un più genuino e diretto rapporto con i vegetali (Weyland, 2020a; 2020b).

È molto interessante notare che le scuole già in cammino verso processi di appropriazione e di trasformazione degli ambienti in direzione di luoghi più informali e dinamici sono spesso e volentieri benvenute le piante. Sebbene normalmente le aule scolastiche siano quasi completamente prive di vegetazione, esse diventano parte dell'arredamento solamente in queste scuole particolarmente accoglienti e "innovative".

La povertà degli spazi educativi è allarmante, soprattutto quando si entra in scuole secondarie di secondo grado. Ci si domanda spesso come si possa comunque stimolare l'espressività, la creatività, la fantasia, la gioia, passando così tanto tempo in questi ambienti spogli e tristi. Come possiamo pretendere di educare al senso estetico, al gusto, alla dignità, ai valori in luoghi di questo genere? Con tutta la fantasia, la creatività e l'estro, con tutte le migliori qualità che può avere anche l'insegnante più eccellente, non sarà possibile ovviare a questo fatto. Nelle scuole che lavorano sul processo di appropriazione e trasformazione dello spazio educativo si iniziano a vedere nuove disposizioni dei tavoli, arrivano le piante, arrivano i quadri, arrivano degli oggetti espositivi, l'arredo degli ambienti è profondamente pensato e intercetta l'approccio pedagogico didattico degli insegnanti, che creano am-

bienti accoglienti come le case. I luoghi dell'educazione dove ciascuno fa attenzione a dove, e come, e cosa mettono, diventano *ambienti domestici*.

In questi ambienti educativi trovano casa le piante e questa volta di nuovo non si tratta di un gesto di arredo, ma di un gesto pedagogico. Le scuole che dall'anno scolastico 2020-2021 (progetto EDEN – Educational Environments with Nature – www.padlab.org) stanno portando le piante negli ambienti interni, e soprattutto nella classe, stanno raccogliendo dati molto positivi sul fatto che questa attività diventi una forma di micro rapporto con la natura. Prendersi cura di una pianta ogni giorno, sceglierla, farla crescere, osservarla, addirittura giocare con lei, imparare da lei e con lei sono gesti educativi straordinari che stanno offrendo molti dati a favore non solo di un benessere dovuto alla presenza del verde in un ambiente chiuso e povero, ma che confermano come cambia l'approccio dei bambini e degli insegnanti con i vegetali nel tempo.

Conclusioni

Questo excursus sulla progettazione dello spazio educativo dimostra quanto importante sia il discorso pedagogico intorno alla generazione di contesti profondamente educanti.

È solo con un vero coinvolgimento del discorso pedagogico che sarà possibile creare nuovi luoghi in cui si vorrebbe diventi molto più piacevole e ricca l'esperienza della conoscenza, dello scambio reciproco, dello sviluppo delle competenze, dell'amore per la cultura (Dozza, 2020a).

Sognare una scuola diversa non è impossibile, ma necessita sine qua non di un pensiero pedagogico consapevole e solido. Siamo sempre entro le regole dettate dalle normative di edilizia scolastica. Le funzioni sono chiaramente definite dal numero delle persone (insegnanti e allievi), oltre che dalle discipline. L'impresa è simile a quando si progetta un nuovo modo di organizzare un albergo o un ristorante: la funzione è chiara, ma il modo in cui questa viene concepita ed esperita può essere meglio definito e personalizzato.

Per quanto diverso lo si voglia pensare, gli spazi della scuola per essere pienamente rispondenti alle sfide attuali, hanno l'obiettivo di sviluppare le quattro direttrici delle competenze globali: orientamento alla domanda e alla ricerca, team building ed empatia, relazioni sane, azioni responsabili (capaci di germinare nel mondo).

Sono competenze che fino ad ora non erano contemplate in questo modo così chiaro. La scuola è stata sempre il luogo in cui si coltivano le buone risposte, in cui si lavora da soli e non si copia (e il banco ne è l'emblema),

un luogo che non necessariamente presta attenzione alla salute dei corpi (muoversi, stare all'aria aperta, mangiare bene) e che di certo non sviluppava progetti con i bambini e ragazzi perché potessero sentirsi efficaci nel mondo. Tutto questo sta cambiando e tante scuole sono in cammino proprio per – dare forma pedagogica – a queste direttrici.

Il mondo è in corsa verso la fine. Si dice che non abbiamo più di 100 anni davanti a noi. Ci vogliono buone domande, una ottima capacità di squadra, una grande attenzione alla salute e al benessere di ciascuno e una predisposizione ad agire subito nel mondo per migliorarlo anche di poco.

Come devono essere fatte le scuole per poter vivere e sviluppare queste competenze? Forse le classi non ci bastano più, saranno sistemi di ambienti interconnessi tra loro ad accoglierci? Forse la scuola come isola a sé stante non basta più, sarà la città e il paese ad arricchirci? Forse la palestra non basta più, saranno i giardini, i boschi, le campagne, i laghi e il mare a darci di più?

Nel progetto delle nuove scuole il ragionamento si fa al contrario: il futuro è nei cuori dei nostri bambini. Loro sanno. Per loro creiamo un luogo speciale in cui gli adulti, i saggi, gli anziani, avranno il compito di presidiare la loro libertà di pensiero e di ricerca, perché possano liberamente condividere e crescere nello scambio costruttivo.

La funzione della scuola ci sarà sempre ma la rinominiamo. Da luogo dell'insegnamento a cattedrale della conoscenza e della cultura. In questo bellissimo progetto la pedagogia non è un coadiuvante, ma soggetto generatore dell'architettura votata al potenziamento del genere umano, soggetto che pensa a generare nuovi mondi.

Bibliografia

- Attia S., Weyland B., Bellenzier P., Prey K. (2018), *Progettare scuole insieme tra pedagogia, architettura e desig*, Guerini, Milano.
- Augè M. (2018) *Non luoghi*, Eleuthera, Milano.
- Dozza L. (2018), *L'approccio delle scienze dell'educazione*, in Federighi P, a cura di, *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni. Studies on adult learning and education*, vol. 9, p. 87-94, Firenze University Press, Firenze.
- Castoldi M. (2020), *Gli ambienti di apprendimento*, Carocci, Milano.
- Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di) (2020), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il disagio e le emergenze*, FrancoAngeli, Milano.
- Dozza L. (2006), *Relazioni cooperative a scuola*, Erickson, Trento.
- Dozza L. (2010), "Le scuole: ambienti di apprendimento costruttivi e cooperativi per allievi e insegnanti?" *Pedagogia Più Didattica*, vol. 1, p. 33-44.

- Dozza L., Cagol M. (2020), *Un sistema formativo come infrastruttura educativa, culturale e sociale* in Dozza L., a cura di, *CON-TATTO. Fare rete per la Vita: Idee e Pratiche di Sviluppo Sostenibile*, Zeroseiup, Bergamo.
- Hertzberger, H. (2008), *Space and Learning*, 010 Publishers, Rotterdam.
- Ingold T. (2001), *Ecologia della cultura*, Meltemi, Milano.
- Malaguzzi L. (1995), *I cento linguaggi dei bambini*, Junior, Bologna.
- Weyland B. (2018), *PAD Pedagogia, Architettura e Design per progettare la scuola insieme*, Ricercazione, Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education, pp. 29-51.
- Weyland B. (2020a), *In Beziehung mit Pflanzen leben*, in NAB Notizen zu Architektur und Bildung. 121, 2020. *Klinkhart* <https://www.nab-notizenarchitektur-bildung.net>
- Weyland B. (2020b), *Eden: ambienti educative naturali*. *Rivista dell'Istruzione*, 6/2020, pp. 19-23.
- Weyland B., Prey K. (2020), *Ridisegnare la scuola tra didattica e design*. Guerini, Milano.
- Weyland B., Watschinger J. (Eds) (2017), *Lernen und Raum entwickeln*, Klinkhart, Monaco.

Ripensare la vita e l'apprendimento. Nuovi spazi creativi per imparare dall'esperienza

di *Antonella Coppi*

L'apprendimento permanente è una sfida essenziale per inventare il futuro delle nostre società: è una forma mentis, un habitus che le persone acquisiscono e che le accompagna nell'affrontare le sfide e gli imprevisti che la globalizzazione e la vita impongono. L'apprendimento permanente richiede una comprensione profonda dei processi co-evolutivi tra generazioni e generi, cultura e attività umane in un contesto mondiale nel quale i nuovi media, e in particolare i social media, ci portano a vivere un presente declinato su tempi accelerati, sincopati. Per rendere l'apprendimento permanente una parte importante della vita umana, è necessario creare nuovi spazi e mentali, forme organizzative e strutture di "ricompensa" che consentano agli individui, ai gruppi e alle organizzazioni di impegnarsi personalmente e di sperimentare nuove forme di conoscenza e abilità, mettendosi in gioco come persone flessibili che usano la loro creatività e immaginazione per esplorare modi alternativi di apprendimento e di vita. Tutto questo al momento appare "appeso" alla lavagna dei buoni propositi per un futuro che non siamo in grado di definire: l'emergenza Covid-19. Giunta all'improvviso ha investito tutti e tutto come un treno lanciato a folle velocità, che ci ha storditi a causa dell'inedita situazione, ma dalla quale abbiamo cercato di reagire. Il desiderio di conoscere si è mescolato a quello di apprendere e apprendere creativamente, condividendo una esperienza artistica. La musica ha fatto da stimolo, da spinta ad una lucida azione che ha coinciso con l'attivismo individuale e collettivo, inventando forme performative nuove, che hanno coinvolto tutti indistintamente in una prospettiva innovativa ed altamente inclusiva del sapere e saper fare musica in tutte le età della vita.

Introduzione

It is widely recognised that lifelong learning is a natural and social process that is built from the early days and weeks of life and even before, and that spans the entire course of life, until old age (lifelong learning). It is built in different areas of education and experience (lifewide learning) and, above all, should be a process capable of providing cognitive and emotional anchors that trigger narrative paths, reflection, the enhancement of stories and identities that acquire the value of a lifedeeep learning (life-deep learning) and are a solid foundation on which to build during one's lifetime (Dozza, 2017, p. 2).

Come illustrato da Liliana Dozza, la formazione e l'apprendimento si basano su un processo naturale e sociale che si costruisce a partire dai primi giorni delle prime settimane di vita e continua durante l'intero corso della vita, fino all'età senile. Si costruisce nei differenti ambienti di formazione e di esperienza e, se stimolato in modo significativo e ben costruito, permane lungo il corso della vita (Loiodice, 2016). L'apprendimento è una modificazione relativamente duratura e stabile del comportamento per effetto di un'esperienza, di solito ripetuta più volte nel tempo. Si parla di avvenuto apprendimento quando a seguito di un'esperienza, si adotta un nuovo comportamento prima assente e quando la sua espressione dura nel tempo. L'apprendimento è, dunque, un processo complesso, in quanto, coinvolge le nostre sensazioni, le nostre emozioni, le nostre motivazioni, la nostra memoria, la nostra dimensione inconsapevole, ma anche il contesto sociale, storico e culturale entro il quale viviamo (Dozza, 2012). Questi fattori interagiscono tra di loro influenzando le nostre possibilità di apprendimento, agevolandole in alcuni casi e inibendole in altri. L'apprendimento può avvenire, dunque, in modi differenti. In alcune situazioni è possibile apprendere in modo "automatico e involontario", a seguito di una sollecitazione esterna; in altre può essere richiesto il coinvolgimento di processi cognitivi complessi come l'elaborazione, la memoria, l'attenzione, la valutazione: esso può inoltre avvenire per prove ed errori, attraverso l'intuizione, il ragionamento, il confronto, la ricerca e collegando una serie di apprendimenti acquisiti in precedenza (Dozza, Chianese, 2012). Nel corso degli ultimi cinquanta anni, la costante innovazione e il cambiamento scientifico e tecnologico hanno avuto un profondo effetto sugli stili ed esigenze di apprendimento che si arricchiscono in modo continuativo delle interazioni quotidiane con gli altri e con il mondo che ci circonda: il *Lifelong Learning* (*apprendimento permanente*) è, dunque, la capacità di un individuo di ripensare e formulare le proprie idee e convinzioni e i propri costrutti. Questo processo inizia nel momento in cui si trovano delle ragioni che inducono a dubitare della validità di asserzioni già

condivise e vengono messe in atto procedure cognitive e motivazionali che spingono l'individuo a continuare ad apprendere. Per rendere l'apprendimento permanente una parte importante della vita umana, è necessario creare nuovi spazi fisici e mentali, forme organizzative e strutture di “ricompensa” che consentano agli individui, ai gruppi e alle organizzazioni di impegnarsi personalmente e di sperimentare nuove forme di apprendimento come persone che corrono rischi e che usano la loro creatività e immaginazione per esplorare modi alternativi di apprendimento (Laurillard, 2015). Creatività, immaginazione, emozione e innovazione sono considerate capacità essenziali per lavorare in modo intelligente nelle società della conoscenza (Drucker, 1994): questo comporta una riflessione profonda sul presupposto implicito che vede l'apprendimento auto-diretto e permanente come quello maggiormente idoneo ad influenzare la creatività e il potenziale di innovazione di individui, gruppi, organizzazioni (Dohmen, 1999). Per fare questo, come ricorda Dozza (2020), si rende necessario affrontare il cambiamento legato anche ai modi di apprendere ripensando i contesti stessi dell'apprendimento. In questa prospettiva l'educazione permane un processo *in progress*, perché fondata sulla promozione e mantenimento della flessibilità mentale che deve essere accompagnata dalla necessaria diversificazione delle esperienze di apprendimento (Mortari, 2016) e che diviene processo permanente durante l'intero corso della vita (lifelong learning), si costruisce nei differenti ambienti di formazione (Learning Lives) e di esperienza (lifewide learning), ed è tanto più profondo e significativo (lifedeep learning) quanto più assicura

salde “radici” cognitivo-emotive a cui ancorare storie e percorsi di formazione e di vita, abbracciando la/le lingue di appartenenza, valori religiosi, morali, etici e sociali (Dozza, 2016, p. 16).

Come spiega Ulivieri (2016), l'educazione si sviluppa sull'idea che le possibilità personali di educazione nella vita intera saranno mediate a seconda del livello di educazione ricevuto durante il periodo della scolarizzazione, ma non si deve dimenticare che accanto al sapere esperto e formalizzato della scuola, molta parte dell'apprendimento avviene nelle famiglie e nei contesti di apprendimento non formale: gruppi amicali, associazioni, ambienti di lavoro e nei gruppi musicali, soprattutto se intenzionalmente formative. Nella musica, come nelle altre arti, la formazione attraverso l'apprendimento ha una funzione fondante anche nella prassi musicale delle realtà definite amatoriali: essa può variare a seconda dei differenti livelli di conoscenze, ma è auspicabile che, da qualsiasi livello parta, ognuno possa godere

dell'opportunità di avvalersi di una espressione artistico-musicale con soddisfazione.

Cambiare i modelli mentali

Le culture sono sostanzialmente definite dai loro media e dai loro strumenti per pensare, lavorare, imparare e collaborare (Postman, 1985), spesso in una ottica di “consumismo”. Anche la formazione e l'apprendimento vengono ad essere spesso “consumati” (Bruner, 1996) senza lasciare pienamente una traccia cognitiva: una riformulazione e ri-concettualizzazione di quella concezione a volte impoverita e fuorviante dell'apprendimento, è offerta dalla *trasformatività* (Merizow, 2006) che l'apprendimento costituisce quando si distacca dall'essere considerato “obiettivo dell'insegnamento” (Illich, 1971). Ciò comporta una visione radicalmente innovativa del ruolo e del valore della formazione nella vita degli individui e delle collettività (Costa, 2016). Si tratta dunque di ripensare la formazione sul terreno della sua fondazione teorica e su quello dell'agire formativo, che possa far leva sul riconoscimento di un diritto all'apprendimento come diritto alla vita in quanto l'educazione è vita e l'intera vita è apprendimento (Dozza, 2012, 2017a, 2018). Esso porta a una trasformazione se aiuta a riflettere criticamente sull'esperienza e per questo è necessario implementare la ricerca di quei dispositivi attraverso i quali aiutare gli individui a produrre cambiamenti profondi e radicali. In questa prospettiva, l'*apprendimento permanente* fondato sul processo di acquisizione di nuove conoscenze e abilità, non può essere limitato a contesti educativi formali, realizzandosi altrettanto fruttuosamente in quelli non-formali e spesso anche in quelli informali (Dozza, 2017b). Integrando lavoro e apprendimento, ad esempio, le persone imparano dal contesto nel quale sono immerse e si relazionano con il “sistema” che li consiglia quando si trovano in difficoltà, per trovare stimoli direttamente rilevanti (Calaprice, 2016). L'utilità diretta di nuove conoscenze per situazioni problematiche reali migliora notevolmente la motivazione ad apprendere, che utilizza immediatamente il tempo e lo sforzo investito per realizzare il compito da svolgere: questo rende irrinunciabile ripensare i modelli mentali sui quali si appoggiano oggi le agenzie educative indirizzando i processi di apprendimento verso una conoscenza esternalizzata e condivisa dove la sua produzione divenga sforzo collettivo e collaborativo (Federighi, 2016, p. 23). Ecco che il cambiamento dei modelli mentali si rende necessario ogni qualvolta l'apprendimento incontra resistenze che si manifestano nel persistere delle concezioni e dei modelli preesistenti, anche di fronte alla pre-

sentazione di evidenze contrarie (Vosniadou, 1999). È questo il caso delle pre-concezioni, e dei modelli mentali che si oppongono al cambiamento di strategie e atteggiamenti nelle organizzazioni formative. Co-costruire la conoscenza diviene la spinta per capire, per superare la falsità e per inciampare verso la verità (Bertagna et al., 2013): in tale dimensione le abilità e i processi che sostengono l'apprendimento dovrebbero concretizzarsi come un'abitudine di vita al quale porsi con un atteggiamento positivo che si fonda sul piacere di imparare (Aleandri, 2011).

Ripensare la vita e l'apprendimento al tempo del Covid19

Scrivo queste riflessioni in un momento davvero difficile per il nostro Paese, nel quale uno dei temi ricorrenti è proprio quello dell'apprendimento. A causa delle restrizioni indicate dalla emergenza Covid-19 che ha colpito tutto il mondo, ma in modo particolarmente duro l'Italia, la cura è stata, l'"isolamento sociale". Questo ha coinvolto tutto il tessuto sociale, politico, economico, religioso, culturale e educativo italiano. Le scuole chiuse hanno lasciato spazio alle lezioni in videoconferenza, le aule rumorose sono state sostituite dalle stanze delle case che oggi assumono una la nuova funzione di contesti di insegnamento e apprendimento. La situazione improvvisa non ha modificato la passione didattica, che è ugualmente viva sia tra i docenti che tra gli studenti, anche se nell'isolamento prolungato non mancano momenti di sconforto: nella didattica a distanza si evidenziano i limiti fisici, l'impossibilità di riprodurre quella ricchezza di sguardi, la complessità delle voci e la polifonia individuale, elementi che promuovono l'incontro e il confronto in un luogo comune. Questo nuovo temporaneo *modello di vita* ha chiamato tutti ad una riprogettazione didattica ed operativa d'urgenza. In ordine sparso, e con non poche difficoltà, si è tentato di mantenere vivo il rapporto con i propri studenti, verificando che tutti fossero raggiungibili, attraverso gli strumenti già in uso, seppur in maniera poco coordinata e sistematica. Mai come in questo momento ci siamo sentiti chiamati a dare continuità a quel diritto all'istruzione dettato dalla nostra Costituzione, forse come reazione forte e sinergica alla difficoltà: ognuno si è sentito chiamato a dare il proprio contributo. Con il passare delle settimane la gestione della didattica a distanza è divenuta più ordinata e vicina all'organizzazione prevista per quella in presenza lasciata a metà di febbraio 2020. Con una forte dose di buon senso il tessuto periferico della istruzione e della formazione italiana è riuscito a dare una risposta concreta ai bisogni formativi della maggioranza, tenendo in buon conto la dimensione inclusiva per coloro che presentano bisogni educativi speciali e rimarcando il fine di uniformare

tempi e metodi nell'utilizzo dei nuovi sistemi tecnologici e strumentazioni didattiche. Seppur nell'incertezza di una vita vissuta giorno per giorno e senza possibilità di programmazione, la risposta educativa è stata rapida: velocemente si è avuta la sensazione di essere tutti "connessi" in una sorta di rete positiva, dove l'apprendimento e l'insegnamento erano salvi, a tutti i livelli e a tutte le età. Per molti l'idea di invecchiare "analogici" si è trasformata nella scoperta di essere irrimediabilmente e rapidamente digitali! L'uso della piattaforma è divenuto quotidiano e ha attivato una proficua collaborazione sia nel tessuto educativo che negli altri campi della vita, a volte rinsaldando legami e solidarietà, anche attraverso progetti collaborativi di *crowd-science*, forme di solidarietà online oltretutto il diffuso *sharing* di conoscenza e/o informazione (Maffione, 2018). Lo sforzo fondativo che ha connotato le nostre esperienze educative precedenti, unito al forte senso di responsabilità attualmente stimolato, ha riconfermato la validità delle soluzioni operative approntate, rimarcando la sussistente volontà di imparare insieme e di collaborare, riconoscendo il ruolo di "bussola" al sistema formativo del Paese, anche in un momento di forte disorientamento. Si è inaugurato un nuovo modo di stare vicini, pur dovendo stare lontani. Nulla è, e sarà come prima, ma la digitalizzazione e l'innovazione tecnologica hanno costituito l'ancoraggio di quelle misure necessarie e di quelle scelte che fino a ieri in molte comunità educanti erano sofferte, faticose, lente perché irretite nel quotidiano ripetersi di gesti, nozioni, abitudini e consuetudini ritenute imm modificabili. Tutto questo sembra alla portata di tutti coloro che hanno approcciato i cambiamenti in modo trasformativo (Merizow, 2006), ripensando la rivoluzione che ci ha investiti con un atteggiamento flessibile, non cristallizzato, creativo ed artistico. In questo quadro ci siamo più volte scoperti a ripensare al ciclo della vita e a come sia più consono rivolgersi alla serie di crisi d'identità che la situazione porterà con sé: si pongono – e si porranno – in essere sfide di adattamento, di crescita e di sviluppo, che forse abbiamo imparato ad affrontare in precedenza impegnandoci artisticamente (Booth, 2009; Baldacci, 2012) anche quando ciclicamente, da adulti, ci poniamo di fronte alla revisione della vita passata. Il riconoscimento di ciò che resta da fare, soprattutto nella situazione attuale, ha avuto la funzione di impulso per la rivalutazione, il cambiamento e la ristrutturazione vissuta come crisi positiva (Aldwin et al. 2001; Lachman, 2004). È un campanello d'allarme per la ristrutturazione e la valutazione delle priorità (Aldwin et al. 2001) così come l'assunzione di responsabilità per ciò che non è andato bene (Lachman, 2004). Secondo quanto indicato da Erickson (1982), la mezza età costituisce un'età di conflitto tra generatività e stagnazione, quindi gli anni centrali possono essere rappresentati come "guadagni e perdite": proprio questa generazione e quella anziana hanno maggiormente sofferto la situazione attuale,

trovandosi i primi improvvisamente “interrotti” nella loro vorticosa rincorsa alla ascesa professionale e gli anziani a fare i conti con la maggiore cagionevolezza e l’isolamento totale.

Musica e sviluppo di comunità

Durante il protrarsi dell’isolamento abbiamo assistito al concretizzarsi di iniziative che, seppur in modi diversi, hanno condiviso luoghi, caratteristiche e valori. Tali nuove pratiche hanno valorizzato il singolo, libero di sviluppare le sue potenzialità e costruito “ponti” e relazioni fondate su uno rinnovato senso di comunità, attraverso l’approccio partecipativo come processo complesso e condiviso di co-costruzione della vita (Dozza, 2018). Ognuno immerso nel “chiassoso” silenzio dell’isolamento e nella immobilità delle attività virtuali, ha ripensato il proprio tempo come una risorsa da investire per arricchirsi di tante esperienze spesso rimaste sepolte nei desideri che la frenesia della vita non avevo permesso di realizzare. Le attività creative, quelle legate allo sviluppo di nuovi linguaggi comunicativi, hanno direttamente coinvolto le arti e i loro prodotti. Tra queste la musica è stata quella maggiormente praticata attraverso le diverse forme dell’ascolto attivo e consapevole, dell’invenzione e della produzione. La musica, infatti, come riscontrato da una imponente letteratura scientifica di riferimento (Elliot, 2009; Hallam, S., Cross, I., and Thaut, M., 2011; Higgins, 2012; Silverman, 2012) e dalla storia che la contraddistingue (Carrozzo, Cimagalli, 1999; Sachs 2006.), ha il potere di influire positivamente sulla vita e sul benessere delle persone, divenendo uno strumento indispensabile alla completezza dell’esperienza umana. Come evidenziato da recenti studi,

la musica ha in sé un potere di guarigione, è un’espressione esplosiva dell’umanità. È elemento fondante dal quale è impossibile non essere toccati perché, indipendentemente dalla cultura di provenienza, tutto il mondo la pratica e la ama, riconoscendosi in quel legame universale che spesso si identifica come potenziale terapeutico (Stige, 2017, p. 119).

L’attività musicale migliora la percezione di sé, perché offre esperienze di apprendimento positive e gratificanti all’individuo che, mai come in questo momento, ha bisogno di sperimentare il successo (Hallam, 2010). Il potere stimolante o animatore della musica comporta un’emozione non inferiore all’eccitazione motoria. Ci rivolgiamo alla esperienza musicale perché ne abbiamo bisogno, per la sua capacità di commuoverci, di indurre senti-

menti e stati d'animo, di narrare. Terapeuticamente il potere evocativo della musica può anche avere un valore immersivo verso coloro che possono essere incapaci di comprendere o rispondere a specifiche emozioni, ma che possono ancora essere profondamente scossi in modo positivo quando sono esposti alla musica, soprattutto a quella più familiare, che può evocare ricordi di eventi precedenti, incontri o stati d'animo. La musica può inoltre fungere da "viaggio nel tempo", riportando noi stessi a un'epoca passata dove la visione del mondo era "altra". Gli effetti emotivi della musica sono spesso esternabili e dunque visibili, in gran parte, mentre la percezione o l'immaginazione della musica è interna: abbiamo bisogno di appoggiarci ad una "verbalizzazione" (La Face, 2005), ad una narrazione delle immagini mentali che essa evoca, per poterle comprendere e dunque rimandare a quella funzione inferenziale specifico del linguaggio di tale arte. Probabilmente, proprio grazie a questo potere così coinvolgente, la musica ha saputo coinvolgere le persone coinvolte dalla emergenza Covid19 che, indipendentemente da età e sesso, hanno risposto alla necessità nuova di ascoltare ed imparare la musica. Da Milano, a Torino, a Salerno, a Roma, a Napoli, a Bari tutti alla finestra grazie agli appelli che hanno viaggiato via social per condividere una risposta spontanea all'isolamento sociale e alla "serrata nazionale", dopo le misure di contenimento fisico per contenere la diffusione del coronavirus: il fare musica e cantare insieme come collante sociale.

Il canto e la natura universale delle attività musicali, (Savage, Brown, Sakai, Currie, 2015), ha facilitato la coesione sociale e di gruppo (Dunbar, 2012; Launay, Dunbar, 2014), quando più volte, in questi mesi, si è elevato dai quartieri e dalle periferie cittadine in un unico coro. L'ascolto musicale in famiglia o con i coetanei ha dimostrato la forza che la musica ha di accrescere i sentimenti di unità familiare (Boer, Abubakar, 2014): il coinvolgimento nel *fare musica insieme*, attraverso preferenze musicali condivise, ha interessato tutti, stimolando nuove forme di apprendimento che hanno contribuito al sedimentarsi delle relazioni intergenerazionali in modo coesivo e di cura reciproca. Conoscenze, abilità, esperienze e valori condivisi hanno rinforzato le fondamenta della motivazione ad apprendere nuovamente, trasformandosi in "oggetti" maggiormente attrattivi e formativi individuali e di comunità (Boer et al., 2011; Launay, Dunbar, 2015).

Oltre ad essere associate all'apprendimento e alla creazione di legami sociali, le sessioni di musica di gruppo hanno avuto un impatto positivo sull'empatia, sulla comprensione e sulla condivisione delle emozioni altrui (Rabinowitch, Cross, Burnard, 2013), suggerendo che l'impegno musicale promuove lo sviluppo della competenza musicale in una prospettiva nuova di apprendimento permanente.

#iorestoacasa, *#andràtuttobene* *#celafaremo*, sono gli slogan che hanno riecheggiato da ogni dove, appesi come manifesti alle porte delle case e pubblicati come “motti” distintivi di quel nuovo modo di essere e fare comunità. Dalle finestre e dagli affacci le bacheche per comunicare la forza dell’essere uniti si concretizzava nel canto “Volare!”. Queste esperienze musicali dal vivo, e anche le tante altre che attraverso le nuove tecnologie hanno potuto ricreare musica di insieme e che troviamo sui canali *youtube*, hanno avuto come fondamento la voglia di imparare, di mettersi in gioco, di prendersi cura degli altri, di saper guidare le generazioni nel trasmettere valori e contribuire al mondo attraverso l’educazione, l’arte e la musica, rintracciando nella *performance*, sia strumentale che vocale, sia vivo che registrata, una prospettiva di alternanza tra le pratiche individuali e le relazioni sociali a distanza (Magai e Halpern 2001; Lachman 2004) in un’ottica di Lifelong Learning intergenerazionale. Adulti, anziani, giovani e bambini, hanno saputo selezionare le relazioni musicali positive trasformandole in sostegno emotivo (Carstensen, Fung, Charles, 2003): l’impegno musicale ha fornito un modo di esercitare il bisogno di generatività e di cura e di trasmettere l’amore per la musica utile a creare un’eredità duratura che va oltre il coinvolgimento personale. Molti hanno potuto sperimentare nuovi stimoli all’apprendere durante il corso della vita, potendo raggiungere l’integrità nell’apprendimento attraverso la produzione musicale e diventare sostenitori potenti della partecipazione musicale (Welch et al., 2016). In questa prospettiva nuova, certamente si verificheranno battute d’arresto, ma probabilmente esse saranno solo un volano nuovo per piste di indagine innovative di progettazione educativa ed esistenziale.

Bibliografia

- Aleandri G. (2011), *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Armando Editore, Roma.
- Aldwin C. M., Avron S. III, Levenson M. and Cupertino A. L. (2001) “Longitudinal Findings from the Normative Aging Study: III. Personality, Individual Health Trajectories, and Mortality”, *Psychology and Aging* 16 (3), pp. 450-65.
- Boswel J. (1992), Human Potential and Lifelong Learning. *Music Educator Journal*, December 1.
- Baldacci R. (2012), “Appunti sul concetto e sulla logica dell’educazione permanente” in Lupoli N., *Liberi, riflessivi e pensosi. Nuovi orizzonti della Lifelong education*, FrancoAngeli. Milano.

- Bertagna G., Casano L., Tiraboschi M. (2013), Apprendimento permanente e certificazione delle competenze. *Certificazione delle competenze. Prime riflessioni sul decreto legislativo*, (13), pp. 49-66.
- Boer D., Abubakar A. (2014), *Music listening in families and peer groups: Benefits for young people's social cohesion and emotional well-being across four cultures*. *Frontiers in Psychology*, 5, p. 392. Retrieved from <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00392>.
- Boer D., Fischer R., Strack M., Bond M. H., Lo E., Lam J. (2011), *How shared preferences in music create bonds between people: Values as the missing link*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(9), pp. 1159-1171.
- Booth E. (2009), *The music teaching artist's bible: Becoming a virtuoso educator*, Oxford University Press.
- Bruner J. (1996), *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Calaprice S. (2016), "Educazione Permanente: Il Modello Formativo-Educante Sistemico Relazionale" in Dozza L., Ulivieri S., *Educazione Permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Carstensen L., Fung H., Charles S.T. (2003), "Socioemotional Selectivity Theory and the Regulation of Emotion in the Second Half of Life". *Motivation and Emotion* 27 (2), pp. 103-23.
- Chiappetta L., Rizzo A.L. (2016), *Musica ed Inclusione*, Carrocci, Roma.
- Clift S., Hancox G. (2001), The perceived benefits of singing: findings from preliminary surveys of a university college choral society, *Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 121(4), pp. 248-256.
- Costa M. (2016), "L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare", *Formazione & Insegnamento*, 14(2), pp. 63-78.
- Dohmen G. (1999), *The Future of Continuing Education in Europe*. Bonn, Germany, German Federal Ministry of Education and Research.
- Dozza L., Chianese G. (2012a), *Una società a misura di apprendimento. Educazione permanente tra teorie e pratiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Dozza L. (2012b), "Apprendimento permanente: una promessa di futuro", in Dozza L. (a cura di) (2012), *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 15-30.
- Dozza L. (2016), "Educazione permanente nelle prime età della vita", in Dozza L., Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano, pp. 60-71.
- Dozza L. (2017a), "Lifelong Learning from The Earliest Stages of Life", In *IAFOR DUBAI. Education for Change. East meets West: innovation and discovery. The International Academic Forum* (pp. 1-12).
- Dozza L. (2017b), "Per tutta la vita: crescere e fare riserva di esperienze e di storie", in Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F. (a cura di). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 327-341.

- Dozza L. (2018), “L’approccio delle scienze dell’educazione in Federighi P, a cura di, *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze, pp. 87-94.
- Dozza L. (2020), “Introduzione”, in Cerrocchi L. e Dozza L. *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il disagio e le emergenze*, FrancoAngeli, Milano.
- Dunbar R.I.M. (2012), “On the evolution of song and dance”, In N. Bannan (Ed.), *Music, language, & human evolution*, pp. 201–214, Oxford University Press, Oxford.
- Drucker P. F. (1994), The Age of Social Transformation. *The Atlantic Monthly* (November), pp. 53-80.
- Elliot D. J. (Ed.) (2009), *Praxial music education: Reflections and dialogues*, Oxford University Press, Oxford.
- Erikson E. H. (1980), *Identity and the Life Cycle: A Reissue*, W.W. Norton & Company, New York.
- Erikson E. H., Erikson J.M. (1998), *The life cycle completed (extended version)*, WW Norton & Company.
- Federighi P. (2016), “L’evoluzione del concetto di Éducation permanente, lifelong/lifewide learning, educazione degli adulti”, in Dozza L., Ulivieri S. (a cura di), *L’educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Glaser B. (1978), *Theoretical sensitivity*, Sociology Press, MillValley CA.
- Hallam S. (2010), The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), pp. 269-289.
- Hallam S., Cross I., Thaut M. (Eds.) (2011), *Oxford handbook of music psychology*, Oxford University Press, Oxford.
- Higgins L. (2012), *Community music: In theory and in practice*, Oxford University Press, Oxford.
- Illich I. (1971), *Deschooling Society*, Harper and Row, New York.
- Lachman M.E. (2004), Development in Midlife. *Annual Review of Psychology* 55: 305-31. doi:10.1146/annurev.psych.55.090902.141521.
- La Face G. (2005), La trota fra canto e suoni. Un percorso didattico. *Il Saggiatore musicale*, XII, n. 1, pp. 78-123.
- Launay J., Dunbar R.I.M. (2015), Playing with strangers: Which shared traits attract us most to new people? PLoS ONE, 10(6), e0129688. Retrieved from <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0129688>.
- Laurillard D. (2015), *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*, FrancoAngeli, Milano.
- Loidice I. (2016), “L’educazione per il corso della vita”, in Dozza L., Ulivieri S. (a cura di), *L’educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Maffione L. (2018), “Esperienze di dono nelle pratiche di collaborazione, condivisione e solidarietà in rete”, *MeTis-Mondi educativi. Temi indagati suggerzioni*, 8(1), pp. 259-271.

- Magai C., Halpern B. (2001), "Emotional development during the middle years", In *Handbook of Midlife Development*, Edited by: Lachman, M.E. John Wiley & Sons, New York, pp. 310-344.
- Mortari L. (2016), "Metodologie esperienziali. Il valore formativo degli experimental-learning", in Dozza L., Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Postman N. (1985), *Amusing Ourselves to Death – Public Discourse in the Age of Show Business*, Penguin Books, New York.
- Rabinowitch T.-C. C., Cross I., Burnard P. (2013), "Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children", *Psychology of Music*, 41(4), pp. 484-498.
- Sacks O. (2006), "The power of music". *Brain*, 129(10), Oxford University Press, Oxford, pp. 2528-2532.
- Silverman M. (2012), *Virtue Ethics, Care Ethics, and "The Good Life of Teaching". Action, criticism, and theory for music education.*
- Stige B. (2017), *Where music helps: Community music therapy in action and reflection*, Routledge, London.
- Ulivieri S. (2016), "Per una storia dell'infanzia. Nuove metodologie e linee plurali di ricerca e di interpretazione in Dozza L., Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 60-72.
- Welch G. F., Himonides E., Saunders J., Papageorgi I., Sarazin M. (2014), "Singing and social inclusion", *Frontiers in psychology*, 5.

Changing Times, Changing Acronyms: Reflections on Running the Communication Sciences BA

di Dorothy L. Zinn

Introduction

First of all, I would like to thank the editors of this volume for having invited me to put in a few words of my own. I gladly accepted the invitation, as Liliana Dozza has been exemplary as a steadfast and supportive colleague since my arrival in Bressanone. If Liliana were herself an academic article, there are a number of keywords I would propose to associate with her: orchids (not to be confused with ORCID), service, generosity, humanity. And, last but not least, an important one for the focus of this essay: institution, not only because of Liliana's important institutional roles and commitment, but also because she instituted a number of programs in our Faculty, including the Multilab and the peer tutoring service.

I "inherited" the Communication Sciences BA program from Liliana in 2012, after my first year as Associate Professor at our university, and I remained the study program Director for eight years, until the end of September 2020. In my own discipline, sociocultural anthropology, notwithstanding a lively and sophisticated subdiscipline of the anthropology of education, the field of Higher Education (HE) has generally been understudied (Gusterson 2017). While the presence of so many colleagues in HE institutions situates us well to conduct research on our own milieu, it has remained a blind spot, probably due to anthropology's long tradition of "studying down" (cf. Ntarangwi 2010). Even so, some anthropologists have been among those scholars placing keen attention on the transformations affecting higher education globally, hand in hand with the neoliberalism that has permeated so many sectors of our lives (Strathern 1996/1997; Shore 2008). In a somewhat autoethnographic fashion, I would like to use this essay as an opportunity to

reflect on my experience as Director of Communication Sciences and Culture, a period that coincided with significant changes in Italian HE. Moreover, it is an experience that needs to be contextualized within the very peculiar condition of our trilingual university. As someone who is critical of many aspects of neoliberalism in HE, taking over the Bachelor was a challenge to look the beast directly in the eye; at the same time, I gradually came to “discipline” myself to adhere to the system in order to try to make the program as successful as possible. In this essay, I will not treat all facets of my experience as program Director, but I will focus on a few that for me highlight the changing times that conditioned the new program and tensions in Italy’s incorporation of neoliberal tendencies in HE, especially the installation of a regime of “audit culture”¹.

A Changing of the Guard

Having been an institutional outsider for many years as an adjunct instructor at the University of Basilicata, I arrived at Unibz in 2011 with a steep learning curve ahead of me. In 2011-2012, the Communication Sciences program had been halted to enrolling new students in order to undergo a makeover. I had nothing to do with the old version of the program that was running its course to a natural termination, but during that year, Dean Comploi asked me to help with the retooling of the program. It was the first time that I had direct contact with the key ministry documents undergirding a study program, the *Ordinamento* and the *Regolamento*. I was glad to see anthropology introduced into the new version of the program’s study plan, and I oversaw this change; additionally, I provided a few suggestions for tweaking the various blurbs about program objectives and expectations. It all sounded very flowery to me, a language of high-minded goals and Italian bureaucratese. Toward the end of the year, Dean Comploi tapped me to take over the program. Why me, a newcomer, and only just an associate professor? My only guess was that, for various reasons, I appeared to be a neutral figure within the Faculty: as a member of a small disciplinary sector, anthropology flew under everyone’s radar, and

¹ The expression “audit culture” comes from critical studies of HE in anthropology and other disciplines, which I cannot treat more than cursorily here. It refers to the influence of neoliberalism on academia, with studies of research and teaching assessment practices, the use of ranking metrics, and the corporatization of universities and their subjugation to the market. Scholars have further connected these transformations of HE institutions to hiring and promotion procedures, funding cuts and departmental closures, the precarization of teaching staff and risks to academic liberty.

personally, as an American, I was outside the schemata of linguistic affiliations that are so important in South Tyrol (Zinn 2018).

The revamped program had its own new title – “Communication Sciences and Culture” – and a brand-new acronym (“KoKu”), and with this new baptism, it distinguished itself from its predecessor, “Communication Sciences in Plurilingual Contexts” (whose acronym was “KomWi”). One of the major modifications of the old KomWi was to eliminate the three separate tracks that students could pursue, which were permanent education and human resource management, information management in libraries, and management in non-profit and cultural sectors. The new KoKu was, instead, articulated in four broad areas within a common study plan: social sciences (anthropology, sociology, psychology, economics, statistics), pedagogy (media education, group dynamics), languages and artistic communication (linguistics, visual and musical communication), and new technologies for communication. This core was designed to give students a solid foundation, wide-ranging enough to launch them in their varying interests. As we began to monitor those interests, which changed somewhat from year to year, we saw clusters of students interested in pursuing journalism, others in marketing and publicity, and still others who had an interest in organizational communication or working in cultural and non-profit institutions. With 12 optional credits available in the unitary study plan, we encouraged students to personalize their study plans by seeking courses outside of the program, even outside of our Faculty. Communication Sciences is a broad, interdisciplinary area of study, and we worked hard to find a balance that does not limit students’ future options too severely. We have had numerous graduates continuing their studies with many different sorts of MA programs, and those entering the labor market directly have had excellent rates obtaining work. Indeed, although it is not a vocational or professional degree program, I was surprised to learn after my first few years that Communication Sciences is a highly employable degree.

A New Generation of Student-Customers

I noticed that the old KomWi program had many students who were older than the traditional fresh-out-of-high-school enrollees, and most of these were already in the world of work. As the new program started to take hold, over the course of just the very first few years I saw the student population become almost exclusively non-working students. And in the process of the new annual monitoring systems, it became crucial to make sure they would

get through the program in a timely way: this reflected a new approach to combat the phenomena that the Italian system calls “student mortality” (that is, dropouts) and students who take an inordinately long time to complete their studies (known as *fuori corso*). Each year, faced with pitiless statistics in this regard from the Alma Laurea consortium, I was asked to comment on them, promise to take “corrective action”, and take stock of the “corrective actions” from the previous year.

The Study Council and I acted on several fronts: in the admissions process, I insisted that colleagues be much stricter in their evaluations, so that students who did not appear to be a good fit for the program would not enter into the ranklist. Some colleagues understandably balked at this, because they subscribed to a more open view of higher education, and as part of their pedagogical philosophy, they adhered to the idea that just about anyone had the potential to make it in the program, given the proper nurturance. In theory, this could be right, but how to reconcile a nurturance that took seven or eight years, rather than the prescribed three, with our statistics on late finishers? My strategy to deal with this was the philosophy that I espoused with colleagues during the admission exams: we should try to give candidates a chance if we considered them “diamonds in the rough”, but for others, we were simply not doing a favor to them nor to ourselves to admit them to the program. This seemed to constitute an acceptable compromise in the commissions.

The other angle we used to try to combat students overstaying their welcome was to tinker with the Study Plan itself. We worked to make the path smoother, shifting some courses from one year to another, and lightening the third year to allow students adequate time to work on their graduation theses. After my first year as Director, fortunately the Ministry made the process of changing the study plan somewhat easier, so that light changes no longer required approval from Rome. This streamlined process fit in well with the new Ministry ethos of “flexibility” because it allowed us to implement changes from one year to the next on the basis of what we saw in the annual monitoring of the program. In the real world, however, minimal, continuous changes from year to year would bring the administrative personnel to log-gerheads, for in their own classificatory system, each version of the Study Plan to some degree constitutes a distinct program, thereby multiplying their work and the risk of confusion. For this reason, we tried to bundle modifications to avoid too frequent changes.

Regarding the final thesis, in my first year as program director, a group of students completing their studies under the old KomWi approached me about changing the minimum length of the thesis, which at that time was 90 pages. This request set in motion a wider process that, after another year and

a half, ended up changing the thesis regulation on a Faculty-wide level, the guiding idea of which was to eliminate the quantitative criterion of minimum pages in favor of qualitative criteria. Predictably, this has led to a drastic reduction in the length of theses, in line with what appears to be a broader tendency of the Bologna Process shift from the old five-year degree programs to three-year ones. Accompanied by new guidelines for writing theses –the product of another year-long working group– the new qualitative criteria were welcomed by students and professors alike.

Student lag in completing the degree program has probably also been linked to the challenge of our trilingual program, for students must complete minimum language levels in English, German and Italian. Students enter the program with excellent competence in at least two of the languages, but learning the third one can slow students down along the way. We have ideally set the program to be taught for one-third in each of the languages, and while we have tried our best to maintain this ideal, there are real-world factors that need to be dealt with. For example, you may have professors with expertise in a certain field, but not the flexibility to teach in all three languages, so you have to work around this given; usually it is possible to redress an imbalance in the languages over the course of one three-year cycle. In periods in which one language seemed to be predominant, students who were weaker in that language complained bitterly, for they saw their mother-tongue colleagues at an advantage.

Not only in the language balance did student satisfaction become an obsession: one of the key features of the contemporary university is its transformation into a corporation whose product – education – is delivered to customers². As Mwenda Ntarangwi (2010) has pointed out, student evaluation forms typically treat the professor as the sole figure with responsibility for the learning process: “Did this professor motivate you to study x?” In such a skewed vision, students are seen as wholly passive and in need of being motivated by the professor, instead of co-responsible parties to learning. We also saw this to some degree with the mandatory internships: our university has a host of connections with companies and organizations of various sorts, and the highly efficient Placement Service makes many opportunities available through a database; apart from this, students can easily create their own. On top of this, in many internships, the students are *paid* –something almost unheard of elsewhere in Italy. Despite everything that the university makes available, however, it often happened that students griped that they had

² See also Cruickshank (2016) regarding the effects of the implementation of the National Student Survey in 2005 in the UK.

trouble finding an internship. Discussing this matter with Placement staffer Helmut Amort, who was invaluable during my years as Director, I fully agreed with his position that the actual job search is an important part of the process itself, and that students develop soft skills through facing a few challenges along the way. I told the students as much in our meetings, which became instituted as biannual events, again a requirement of the new system, with official minutes duly produced following each meeting.

Such Director-student meetings became a routinized part of the monitoring process implemented after the first years, and on the whole they began to yield interesting views that students had of the program. In order to decide which optional courses to create each year, for example, I began having the student representative sound out her colleagues as to the types of courses they really wanted as a supplement to the study plan. I did this, in part, to fend off colleagues who wanted to offer optional courses in something that students found totally unattractive, but also to best guarantee a minimum number of enrollees (in view of cost-efficiency, an increasingly important consideration). The message that began to emerge loud and clear from the students, one that was not limited to the optional courses, was that they wanted “practical subjects.” I discussed this with various colleagues, and our consensus was that our program was not a vocational course, along the lines of what in Germany they call a *Fachhochschule*: the message I tried to deliver to the students was that, as a university-level study program, they needed the theoretical courses we established to develop fundamental knowledge and critical thinking skills. In my view, such pointedly “practical” (often, flavor-of-the-month) subjects should not be inserted into the main study plan, because they risked becoming obsolete or passing out of fashion very quickly. Even so, we understood the students’ need to reinforce their CVs with some specific skills, and acting on a stroke-of-genius suggestion from Giulia Cavrini (at that time head of the commission that received student feedback), we developed a week-long Spring School with intensive mini-workshops on specific topics—above all hands-on and practical. This solution has given us the flexibility to meet the students’ needs without giving up a rigorous core university education.

Grappling with Bureaucracy and Audit Culture

Apart from the changes we made to the Regolamento, there were other modifications we wanted to make that required intervening with the Ordinato – which meant a more cumbersome process that would pass through

Rome. Among these changes was a rethinking of the possible careers foreseen for our graduates, to be listed in a special section of the Ordinamento. When KoKu was instituted, we basically copied the same careers listed in the old version of KomWi, but they quickly began to appear very limiting in view of the job prospects for our graduates. And you cannot just develop a list of careers as you please: you are obliged to select items from a list provided by Italy's national statistics office, ISTAT, each job bearing a specific code. With the help of Federica Viganò, then my Vice-President in the Study Council, we began to pore over the possible ISTAT Codes that could be appropriate for KoKu. ISTAT arranges them in a tree diagram according to meta categories. Much to my chagrin, I discovered that tarot card readers in Italy have their own ISTAT code ("5.4.2.3.0 – astrologers, fortunetellers, palm readers and similar professions"), but the kinds of professionals we were envisioning with a Communication Sciences degree do not. After a great deal of struggle with the ISTAT Code List, we finally developed something plausible to suit our needs, but I continued to be disgruntled with the process: Italian universities are continuously berated for producing graduates whose education appears irrelevant to the available jobs, we constantly hear that Universities must make their "offerings" fit with the labor market. But if the statistics office itself was out of synch with the contemporary world of work, what could we do?

This was only one aspect of my frustration with the Brave New World of Italian university audit culture, where models taken from the economic sphere have been imported to try to quantify, measure, grasp and control every aspect. In the space of only a few years, precisely when I began directing the BA, Italy moved from a centuries-old dearth of academic accountability to an audit culture on steroids, with a proliferation of bureaucracy and a constant anxiety to find things to improve in a never-ending spiral. What has been installed is a Foucauldian regime of "regulated self-regulation" (Shore 2008: 281). The beginning of my tenure as Director coincided with a revamping of Ministry surveillance procedures for study programs, with a new quality control system worthy of the bureaucratic dystopia of the film *Brazil*: reports, meta-reports, and Ministry inspections. Our first challenge was the *Rapporto di Riesame* [Re-examination Report], a lengthy form that covered just about every aspect of a study program³. I was so grateful to have the help of Federica Viganò in the first several years, because up to then, I wouldn't have known what a SWAT diagram was if my life depended on it.

³ After the first five years of the Rapporto's existence, even the Ministry finally realized that the report template was over the top and dialed back on the information and comments requested.

Federica was also very familiar with assessment jargon, and she proved to be an invaluable instructor for me in this field.

We seemed to make it through all right, but the next big hurdle after three years was the newly instituted *Riesame Ciclico* [Periodic Re-examination], a meta-report on the previous three years of reporting. This was all getting to be a bit fatiguing, to say the least, because as soon as you finished one report, you were back on the treadmill preparing another one. When the first email arrived from the President of the Quality Board announcing the *Riesame Ciclico*, I spoke with a colleague from another university who is usually perfectly abreast of all developments with the Ministry, and my takeaway from that conversation was that this new Meta Report was not actually required. Under this (unfortunately) mistaken impression, I wrote a message to the Quality Board President questioning the necessity of doing this and the efficacy of monitoring as foreseen in the procedure, especially given the short notice for completing it. Moreover, I proffered underlying critiques of audit culture and what seemed to me to be the nefarious direction we seemed to be taking – an attempt at resistance. Apart from my philosophical stance, the two major aspects that troubled me were the categories of “external coherence” and “internal coherence”: the former refers to feedback from “stakeholders” outside the university⁴, especially in work settings where our graduates might presumably find jobs, while the latter has to do with the effectiveness in instruction – that is, were professors actually meeting their learning objectives for their courses? A consultation with stakeholders had taken place when the new BA was under construction: this was a procedure that the local Chamber of Commerce handled for the University. Now, as the need arose to conduct another consultation after the first years of the program, I had to fend for myself. I should note that this sort of market analysis, though in its own way rather intriguing, was a particular genre of research with which I was not familiar. But the kind of research that would be necessary to establish “internal coherence” was even more alien to me: how on earth would I be able to establish whether or not single colleagues had effectively met their teaching goals? Was I supposed to sit in on courses and spy on them? Would it be possible, or even desirable, to create metrics for this? It quickly became clear to me that if one were to really examine the program in a comprehensive manner, with the kind of meticulousness that one would normally put into any kind of research, the process would be all-consuming.

⁴ See Shore and Wright (2000: 60) on “stakeholder” as one word in an audit culture lexicon migrating from New Public Management to Higher Education.

I began to panic that I would have to abandon all of my other activities (teaching, research) in order to be the full-time CEO of this BA degree.

I received a convocation for an audition to get feedback from the Board, and Federica and I managed to put together a preliminary draft of the Re-examination Report that was suitable⁵. The audition was a sort of mock trial of our Report; I fended questions about why we wrote this or that, sitting uncomfortably as the only woman in the room besides the administrative staffer acting as secretary. Needless to say, my own reservations about the process found no space whatsoever. As my cross-examination finally wound down, the President got up and began to distribute photocopies to everyone present. “What’s this?” I asked, to which he replied, “It’s our Report on your Report.” At that point, I had to choke back my laughter: was this the set of a Monty Python sketch, the Ministry of Silly Walks?

A good sense of humor is vital, indeed, to surviving these grinding gears of bureaucracy. And it served me well in another encounter, when the student representative and I were summoned for another audition, this time to discuss the study program with the University’s Evaluation Unit. On that occasion, the Unit went over all of the various documents related to the program and provide an analysis of what could be improved. The climate was cordial, and what kept it from getting too tense for me was the uncanny resemblance of the President, a full professor from another university who served as an external guide, to Italian comic actor Claudio Bisio, even down to his voice and mannerisms. If the President hadn’t been so competent in the discussion, I would seriously have wondered if he weren’t really Bisio setting me up for an episode of Italian *Candid Camera* [*Scherzi a parte*].

The apotheosis of audit culture during my leadership of the course was the two-year period leading up to the visit of the CEV, the group of Ministry inspectors who were coming to give our University a report card on accreditation. In the end, Communication Sciences and Culture was luckily not among the degree programs singled out for scrutiny, but despite this privileged status, we all felt the pressure to shine and remove every possible speck of tarnish that might fall into the CEV’s range of vision. The most onerous aspect of this process for me, one that has now become part of our administrative habitus, was the need to leave a copious paper trail. Document, document, document, prepare minutes. For when the next inspection comes – it’s just around the corner, we are permanently on alert – we will need to hand over reams and ZIP folders of documents to prove that we are actually doing what we say we’re doing. Or at least, and perhaps more often, provide what I call “plausible

⁵ On the concept of “audition”, see Shore and Wright 2000: 59.

fictions” to account for what we’re doing. Plausible fictions reign supreme when we are asked to relate some content or activity to the infamous Dublin Descriptors: anyone who has produced blurbs for the Dublin Descriptors has had a wonderful exercise in writing copy for any vacuous end.

A Diluted Professor-Student Relationship?

Over the eight years that I directed the program, the digitalization of many procedures and services at the University has promised to improve our lives, and it has undoubtedly brought ample benefits. Yet in the last three years of my tenure as Director, I began to see two areas in our program in which the hyper-efficiency of digitalization had some unintended negative consequences. I have not done a thorough study of the matter, so what I am affirming is on the basis of anecdotal evidence; nonetheless, I have received confirmation of my views from a number of colleagues. Mainly, the rapidity of digitalization has led in more than a few cases to a hollowing out of the academic supervisor-student relationship as pertains to the internship and the final thesis. Now more than ever, students are tending to handle their relationships with their supervisors almost exclusively through an occasional email and/or they are bypassing steps in consultation with them by proceeding with digital uploads. This phenomenon was already taking place a couple of years before the COVID-19 pandemic struck, and of course personal interaction has suffered even more since March 2020. All of us need to make a concerted effort to assure that we have regular, in-person communication with our tutees as much as the situation will allow.

Students are solicited to participate actively in many aspects of quality control and monitoring, but with the post-Bologna process three-year programs, student turnover in representation hinders the effectiveness of such participation. Student representatives are necessarily second or third-year students, but generally they are second-year students, since the third-year students want to dedicate their time to working on their theses. This makes it necessary to start nearly every year with a new representative, and as they finally master the tasks at hand, they are substituted by the next one (I wanted to write here “leading to a squandering of human capital”, but I checked myself). In the first years of KoKu, we had a great deal of trouble even getting students to run for office, but by the time I left my leadership, we not only had excellent candidates every year, but they were also running for office on the levels of Faculty, Academic Senate and University Council. The student representatives were great to work with, so it was always sad to see them

leave the job; even those who entered the role with an adversarial edge soon began to see the complexity of what we were doing, and they ended up bridging students' needs and desires with the real world at hand. Many of the representatives have realized that this arduous experience is an excellent item on their CV and a springboard for future ambitions following graduation. In this sense, I have witnessed an increased savviness on the part of our students in the preparation of their CVs.

By the same token, students are gradually seeing an Erasmus exchange as useful for bolstering their CVs. In the first years of KoKu, we found that many students seem to feel that an Erasmus risked slowing them down in their progress toward completing the degree. A semester or even a whole year abroad is a significant chunk of a three-year BA, and perhaps three years are not a lot of time to fit in all of the experiences foreseen, including the obligatory internship. On the other hand, in an audit culture perspective, it helps increase our internalization metrics to have students go on Erasmus exchanges, and after the point kept emerging in the annual Re-examination Report, we finally began to make some progress in encouraging students to avail themselves of the opportunity.

Conclusion

It is not only students who are changing their subjectivity in the new academy: for us professors, the neoliberalized system has wrought changes in our own professional subjectivity, as Shore (2008) emphasizes. As Director of the KoKu BA, I had a privileged position from which to observe some of these mechanisms, as I found myself “disciplined” by the system (ibid: 283). In the process, I have witnessed the installation of a university audit culture, and I have participated willy-nilly in a number of its “rituals of verification” (Strathern 2000). I do not want to appear too cynical, and I certainly do not want to defend or wax too nostalgic about the pre-neoliberal academy (cf. Spooner 2020); indeed, I believe that some points illustrated here even demonstrate a few of the beneficial aspects of the new accountability, at least what I was able to see from my vantage as Director. I have been fortunate to have had the opportunity to get to know Liliana Dozza, who from a previous generation has kept a flame of humanity aglow in the midst of this dizzying transition, and together with deploying good humor as a coping strategy, it is my intention to recall her example in those occasional moments when this system leads us to question what we are doing in academia today.

Bibliography

- Cruikshank J (2016), "Putting Business at the Heart of Higher Education: On Neoliberal Interventionism and Audit Culture in UK Universities", *Open Library of Humanities*, 2, 1: 1-33.
- Gusterson H. (2017), "Homework: Toward a Critical Ethnography of the University." *American Ethnologist* 44 (3): 435-50.
- Ntarangwi M. (2010), *Reversed Gaze: An African Ethnography of American Anthropology*, University of Illinois Press, Urbana.
- Shore C. (2008), "Audit culture and Illiberal governance: Universities and the politics of accountability", *Anthropological Theory*, 8, 3: 278-298.
- Shore C., Wright S. (2015), "Governing by numbers: audit culture, rankings and the new world order," *Social Anthropology/Anthropologie Sociale*, 23, 1: 22-28.
- Spooner M. (2020), "Technologies of Governance in Context: Four Global Windows Into Neoliberalism and Audit Culture in Higher Education", *Qualitative Inquiry*, 26, 7: 743-747.
- Strathern M. (1996/1997), "From Improvement to Enhancement: An Anthropological Comment on the Audit Culture", *The Cambridge Journal of Anthropology*, 19, 3: 1-21.
- Strathern M. (2000), "Introduction: New Accountabilities", in Strathern, M. ed., *Audit Cultures: Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*, Routledge, London and New York.
- Zinn D.L. (2018), *Migrants as Metaphor: Institutions and Integration in South Tyrol's Divided Society*, CISU, Rome.

Parte 3
Paesaggi educativi

“Di foglia in foglia”. Pedagogia dell’infanzia ed ecopacifismo in Gianni Rodari

di Maria Teresa Trisciuzzi

Riflessioni su Gianni Rodari. Tra personaggi anticonformisti ed eventi imprevisti

Nel 2020 è stata festeggiata la ricorrenza del centenario della nascita di Gianni Rodari con l’iniziativa nazionale *I 100 Gianni Rodari*¹, ponendo sotto i riflettori della contemporaneità le opere di questo grande maestro italiano.

Ancora oggi le storie del noto scrittore di Omegna accompagnano le letture dei bambini, posti al centro nella sua letteratura, protagonisti e lettori della sua vastissima opera, nelle sue molteplici forme narrative: novelle, poesie, favole, filastrocche, romanzi e tanto altro ancora (Boero, 2020).

Gianni Rodari è stato uno dei più grandi autori del Novecento italiano e le sue idee di pace, solidarietà, uguaglianza, amore per la natura e per l’infanzia, sono state espresse attraverso numerosissimi racconti, filastrocche e poesie, a partire dagli anni Cinquanta e Sessanta, fino a tutti gli anni Settanta. Le sue opere sono rivolte non solo al mondo dell’infanzia ma anche a quello degli adulti; hanno percorso e attraversato i tempi, indicando un sentiero di consapevolezza ecologica (Panzarasa, 2011) e di grande empatia con le bambine ed i bambini di generazioni diverse. I suoi scritti sono ancora di grande attualità soprattutto per tutti coloro che si sentono vicini al pensiero pacifista ed ecopacifista.

“Educatore tra gli educatori”, come lo definisce Franco Cambi (1994; 1997), Gianni Rodari, è stato insegnante, giornalista, poeta di rime, giochi linguistici e poi scrittore di favole e romanzi che narrano la libertà, i diritti, la dignità, il senso civico, con quella leggerezza ed esattezza, due delle “pro-

¹ www.100giannirodari.com (25.05.2021).

poste per il prossimo millennio” di calviniana memoria, e insieme grande profondità; un *classico* «ancora a rischio, tuttavia, di banalizzazione o di strumentalizzazione ideologica» (Filograsso, 2020, p. 74). Proprio Italo Calvino fornì alcune preziose indicazioni di lettura dell’ultima opera rodariana, *Il gioco dei quattro cantoni*, mettendo a fuoco appunto l’estrosa capacità di invenzione, ma anche «il gusto del dettaglio preciso e minuzioso»². Scrive Calvino nella Quarta di copertina del volume pubblicato da Einaudi nel 1980: «È una gran pena dover parlare di Gianni Rodari al passato, dover avvicinare al suo nome due date: 1920-1980, per segnare un cammino compiuto e concluso. Certo, poche esistenze furono illuminate da un umore più gaio e generoso e luminoso e costante della sua. Questo libro, che Rodari ha consegnato all’editore pochi giorni prima di lasciarci, non è un commiato ma la conferma che il suo sorriso continuerà a farci compagnia» (Calvino, 1980).

Grazie a Gianni Rodari possiamo trovare le “parole giuste”, leggerle, assaporarle, comprenderle, farle nostre. Arricchendo un nostro personale alfabeto della pace. Nel 1970, quando viene insignito del prestigioso Premio “Hans Christian Andersen”, considerato il “Nobel” della Letteratura per l’infanzia, consegnatogli a Bologna durante il dodicesimo congresso di *Ibby – International Board on Books for Young People*, nel suo discorso di ringraziamento, Rodari afferma: «Quello che diciamo può diventare vero. Il vero problema è di riuscire a dire le cose giuste per farle diventare vere. Nessuno possiede la parola magica: dobbiamo cercarla tutti insieme, in tutte le lingue, con modestia, con passione, con sincerità, con fantasia; dobbiamo aiutare i bambini a cercarla, lo possiamo fare anche scrivendo storie che li facciano ridere: non c’è niente al mondo di più bello della risata di un bambino. E se un giorno tutti i bambini del mondo potranno ridere insieme, tutti, nessuno escluso, sarà un gran giorno»³. La parola (Boero, 2020, p. 66) e il suo potere “liberatore” viene considerata dall’Autore uno strumento di conoscenza e di creazione fantastica (Fava, 2013), posta alla base di tutte le “tecniche” esposte nella *Grammatica della fantasia* (Rodari, 2010a): «“Tutti gli usi della parola a tutti” mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo». Afferma Susanna Barsotti che «Come pedagogisti, come educatori, come insegnanti, ma, direi, come persone, abbiamo il diritto di riappropriarci delle parole, di dare loro il nostro senso, non possiamo farcele rubare dalla banalità, dall’individua-

² Scrive ancora Italo Calvino, nella Quarta del volume: «Gianni Rodari sapeva sbizzarrire la sua fantasia con lo slancio più estroso e la più felice leggerezza. Nello stesso tempo aveva il gusto del dettaglio preciso e minuzioso, del lessico esatto e ricco, per cui attorno alle sue invenzioni c’è sempre un mondo molto concreto che prende corpo e agisce».

³ <https://www.ibbyitalia.it/buon-compleanno-gianni-rodari/> (25.05.2021).

lismo, perché le parole svuotate, leggere, modificate nell'attribuzione di significato, ci hanno cambiato i pensieri. I nostri significati sono stati abilmente erosi e altri abitano le stanze vuote delle parole. E allora, nella graffiante attualità di Gianni Rodari, è necessario ribadire il suo motto» (Barsotti, 2020, p. 50; cfr. Barsotti, 2006).

Rodari è stato e continua ad essere un punto di riferimento per tutti coloro che si occupano di letteratura per l'infanzia (Catarsi, 2002) e di educazione alla lettura (Dozza, 2010). Afferma Ilaria Filograsso, infatti che le storie «suggeriscono già al lettore molto piccolo una dimensione interattiva, che spinge ad interpretare il libro come oggetto da usare e con il quale dialogare, portando precocemente ad interiorizzare la dimensione trasformativa e transattiva della lettura, esperienza libera e imprevedibile per un bambino rispettato nei suoi bisogni formativi e nelle sue straordinarie potenzialità ermeneutiche e immaginative» (2020, p. 77; cfr. Filograsso, Benvenuti, Viola, 2012).

Nel 2020 è stato festeggiato il centenario dalla sua nascita (23 ottobre 1920 - 23 ottobre 2020), ed è stata un'occasione per sottolineare la grandezza di un uomo, come il valore del suo lavoro editoriale, la sua lungimiranza pedagogica e di quanto le sue opere abbiano influenzato la produzione artistica dei più grandi figurinai (Cooperativa culturale Giannino Stoppani, 2010; Faeti, 2011) che hanno legato il proprio nome all'illustrazione per l'infanzia e alle sue opere come Bruno Munari, Emanuele Luzzati, Altan.

Gianni Rodari, poeta civile, come lo definisce Antonio Faeti (1983), è stato una tra le presenze più importanti della letteratura per l'infanzia del Novecento, anche a livello europeo. Ha capovolto i luoghi, i temi, i modi della letteratura per l'infanzia tradizionale. Dopo di lui, come afferma Carmine De Luca (1983; cfr. De Luca, 1991), non si è più guardato al bambino utilizzando diminutivi o attribuzioni alla De Amicis, così malinconiche e zuccherose.

«Rodari ha coniugato poesia e ideologia nelle forme più fantasiose», come afferma il noto giornalista e scrittore Marcello Argilli (1990, p. 64), «rivelando ai bambini un inedito modo di guardare con gli occhi della fantasia il mondo, la società, la vita quotidiana».

Rodari parla con autenticità e sincerità ai bambini "reali", con i loro problemi e le loro speranze, introducendo nuovi temi nella letteratura italiana per l'infanzia: le differenze sociali, lo sfruttamento nel lavoro, la solidarietà fra oppressi, l'antimilitarismo, e quindi il pacifismo e l'ecopacifismo. Nelle sue storie il rapporto con la natura e con l'ecologia (Boero, Fochesato, 2019, pp. 28-33) non è centrale, viene posta attenzione invece alla natura come luogo delle possibilità. Il suo potrebbe essere definito un ottimismo cosmico-

utopico: Gianni Rodari parla con la natura, con la luna, con i fiori, con i suoi piccoli esseri – per primi bambini e gatti (Boero, 2020, pp. 64-66).

Vediamo oggi, come afferma Franco Frabboni (2014, pp. 45-47; cfr. Frabboni, Gavioli, Vianello, 1998), che gli alfabeti e i saperi ecologici vanno elevati a quercia non più sradicabile della nostra Costituzione. Solo così la scuola potrà ergersi come inflessibile nemica dei cachet strizzacervelli del Mediatico che sopiscono la mente delle nuove generazioni. L'immagine della scuola che emerge dalla riflessione rodariana, come afferma Chiara Lepri (Galgani, 2020, p. 89; cfr. Lepri, 2013, 2020), «è quella quindi di una scuola-laboratorio in cui è centrale il cognitivo, come anche l'impegno ludico-estetico per lo sviluppo di un pensiero divergente»⁴ e del pensiero ecologico (Mortari, 1998).

L'ecologia non è una cultura di serie B ma è da considerare, per l'appunto, libro della cultura in grado di spalancare gli occhi ad un soggetto *sull'etica solidale* e sul *pensiero plurale* (Ibidem), intellettualmente non-conformista.

Come l'ecologia, anche la letteratura per l'infanzia non è da ritenersi una letteratura di serie B. Ricordiamo l'espressione coniata dalla studiosa Francilia Butler, ovvero la definizione della narrativa per bambini come “grande esclusa” (1980), perché raramente oggetto della considerazione degli studi accademici e critici in quanto giudicata ingiustamente una forma “minore” di narrativa, di “serie B”, una letteratura, appunto, invisibile (Beseghi, Grilli, 2011).

Condivido l'affermazione che Alice Bigli (2020) compie nel suo ultimo volume *La scintilla dell'utopia. Rileggere Gianni Rodari con i bambini*. La studiosa afferma che su Rodari si dice e si scrive che non è stato solo uno scrittore per bambini, ma occorre pensare che Rodari usava per se stesso questa definizione senza imbarazzo, perché se per farla uscire dalla *serie B* occorrerà insistere sul *non solo per bambini*, i confini di quella *serie B* resteranno ancora una gabbia, mentre vogliamo sperare che la rivalutazione di Gianni Rodari possa contribuire anche a smantellare questa associazione. Afferma inoltre Vanessa Roghi nell'intervista condotta da Elisabetta Galgani (2020, pp. 89-90) che Rodari non ha cercato di portare il mondo dell'infanzia all'attenzione degli adulti ma viceversa: ha portato il mondo degli adulti, il lavoro, l'immigrazione, la dimensione utopica, proprie storicamente della letteratura per adulti nel mondo dell'infanzia e questo perché adulti e bambini in realtà condividono lo stesso mondo⁵ (cfr. Roghi, 2020).

⁴ Testo disponibile al sito: <https://www.lanuovaecologia.it/vanessa-roghi-parla-di-gianni-rodari-ha-portato-il-mondo-degli-adulti-in-quello-dellinfanzia/> (25.5.2021).

⁵ Testo disponibile al sito: <https://www.lanuovaecologia.it/vanessa-roghi-parla-di-gianni-rodari-ha-portato-il-mondo-degli-adulti-in-quello-dellinfanzia/> (25.5.2021).

L'ecopacifismo nelle opere di Gianni Rodari

Gianni Rodari, nel racconto *La torta in cielo*, del 1966, un umoristico romanzo di fantascienza pacifista condita di satira antimilitarista, come nota Pino Boero (1979, p. 22) «Realizza in maniera impeccabile la indiscussa capacità di suscitare il riso, di far riflettere a tutti i livelli sui mali della nostra società. L'ipocrisia, la vanità, l'egoismo escono dal libro sconfitti, l'ottimistica visione di un mondo pacificato dove la scienza sia veramente al servizio della felicità dell'uomo, non appartiene a una sfera candidamente roussoiana, l'adesione di Rodari ai grandi temi della pace, della solidarietà, della giustizia è reale, nulla della fantasia che crea, rappresenta una fuga, una evasione dall'impegno a fare le città, le nazioni, a misura d'uomo».

Nel romanzo *La torta in cielo*, ad esempio, Rodari trasforma fantasticamente la sua visione della società del dopoguerra profondamente mutata e in corso di cambiamento, e resta sempre nell'ambito di una scelta narrativa, nella quale abbondano felicemente riferimenti a quei temi che una volta dai libri e dai giornali per ragazzi erano esclusi: il tema della pace e della guerra, quello della libertà, i problemi del mondo d'oggi (Argilli, 1990, p. 94).

Nell'introduzione a *Il libro degli errori* in cui troviamo la filastrocca omonima del romanzo appena citato, Rodari (2017, pp. 7-8) scrive: «Questo libro è pieno di errori, e non solo di ortografia. Alcuni sono visibili a occhio nudo, altri sono nascosti come indovinelli. Alcuni sono inversi, altri in prosa. Non tutti sono errori infantili, e questo risponde assolutamente al vero: il mondo sarebbe bellissimo, se ci fossero solo i bambini a sbagliare. Tra noi padri possiamo dircelo. Ma non è male che anche i ragazzi lo sappiano. E per una volta permettete che un libro per ragazzi sia dedicato ai padri di famiglia, e anche alle madri, si intende, e anche ai maestri di scuola: a quelli, insomma, che hanno la terribile responsabilità di correggere – senza sbagliare – i più piccoli e innocui errori del nostro pianeta».

Nella filastrocca *La torta in cielo* di Rodari (2017, pp. 189-190) troviamo questi versi:

Io sono un sognatore,
ma non sogno solo per me:
sogno una torta in cielo
per darne un poco anche a te.

Una torta di cioccolato
grande come una città,
che arrivi dallo spazio

a piccola velocità.

Sembrerà dapprima una nuvola,
si fermerà su una piazza,
le daremo un'occhiatina
curiosa dalla terrazza...

Ma quando scenderà
come una dolce cometa
ce ne sarà per tutti
da fare festa completa.

Ognuno ne avrà una fetta
più una ciliegia candita,
e chi non dirà "buona!",
certo dirà "squisita!".

Poi si verrà a sapere
(e la cosa sarà più comica)
che qualcuno s'era provato
a buttare una bomba atomica,

ma invece del solito fungo
l'esplosione ha provocato
(per ora nel mio sogno)
una torta di cioccolato.

Anche nei racconti più particolari e divertenti, l'Autore trasfigura spesso temi della realtà o incoraggia riflessioni su di essa. Rodari, sempre alla ricerca di qualcosa che stimoli la fantasia e l'invenzione, parte sempre da oggetti, fatti, elementi comuni e del quotidiano. L'osservazione del reale, la critica al presente, il sogno sul futuro e la fantasia si mescolano ininterrottamente proponendo ai bambini una spinta continua all'utopia (Bigli, 2020, p. 50), intesa come passaggio obbligato dall'accettazione non passiva del mondo, alla capacità di criticarlo, all'impegno per trasformarlo. È necessario, perciò, che le storie per l'infanzia e per ragazzi non solo non nascondano gli aspetti più difficili del presente, ma anzi trovino, proprio in questi elementi, il loro punto di partenza.

Serve quindi, come afferma Massimo Baldacci (2008), *Una scuola a misura d'alunno*, una scuola che sia, come nota Liliana Dozza (2018a, p. 199), "aperta dentro" e "aperta fuori", che consideri l'ambiente naturale e urbano

come una grande “aula didattica decentrata”: “bottega della conoscenza” e “bottega del pensiero e dell’immaginazione”, quindi libro di testo esperienziale interattivo e campo di azione e di “gioco” dell’immaginazione.

Tutto ciò in vista di un futuro che i bambini incarnano. Questo futuro ha certamente delle implicazioni diverse a seconda del contesto storico. Rodari, ad esempio, oltre a nuovi modelli dell’“abitare la Terra” (Iavarone, Malavasi, Orefice, Pinto Minerva, 2017; Dozza, 2018b), dedica una parte dei suoi testi per l’infanzia alla conquista dello Spazio, che rappresenta e celebra il progresso scientifico. I suoi scritti, rispetto alle nuove tecnologie, sono altamente equilibrati, tanto da avere ancora pienamente senso oggi. Un fondamentale atteggiamento di ottimismo verso il futuro che non deve mancare allo sguardo educativo.

Leggiamo, da *Il pianeta degli alberi di Natale*, la filastrocca *Arrivederci sulla Luna* (Rodari, 2011b, pp. 158-159):

Di bambini spaziali
ne conoscete? Io sì.
Ce n’è uno a Torino,
uno a Canicattì,

un terzo va all’asilo
a Sant’Angelo Lodigiano,
un quarto sta a Napoli,
un quinto a Milano.

Ce n’è uno a Firenze
che sbaglia le divisioni,
un altro sta ad Omegna
e adesso ha gli orecchioni.

Aspettate che guarisca,
vedrete cosa fa:
tra vent’anni sulla Luna
a spasso se ne andrà.

Aspettate che crescano
e vedrete se sono
bambini spaziali
oppure non lo sono.

Andranno sui pianeti

e faranno “cucù”
a noi poveri terrestri
rimasti quaggiù.

Ma forse una cartolina
ce la saprete mandare:
dopo tutto, siamo giusti,
chi vi ha insegnato a volare?

Scrive inoltre Rodari (2010b, pp. 135-136), in *Sulla Luna*:

Sulla Luna, per piacere,
non mandate un generale,
ne farebbe una caserma
con la tromba e il caporale.

Non mandateci un banchiere
sul satellite d’argento,
o lo mette in cassaforte
per mostrarlo a pagamento.

Non mandateci un ministro
col suo seguito di uscieri:
riempirebbe di scartoffie
i lunatici crateri.

Ha da essere un poeta
sulla Luna ad allunare:
con la testa nella Luna
lui da un pezzo ci sa stare...

A sognar i più bei sogni
è da un pezzo abituato:
sa sperare l’impossibile
anche quando è disperato.

Or che i sogni e le speranze
si fan veri come fiori
sulla luna e sulla terra
fate largo ai sognatori.

Questo equilibrio di visione lo si può ritrovare talvolta in storie di qualità della Letteratura per l'infanzia, racconti che non offrono risposte moralistiche e definitive, ma che aprono al dialogo. Come nel romanzo di Bianca Pitzorno (1974) *Clorofilla dal cielo blu* e nell'albo illustrato *Un grande giorno di niente* di Beatrice Alemagna (2016). In quest'ultimo, per esempio, viene narrata la storia di un bambino che, spalancando la porta alla noia, trova un nuovo modo di vivere la giornata a contatto con la natura e quindi a contatto con se stesso. Scopre un nuovo rapporto con essa, esplorando nella memoria sensoriale ricordi dimenticati. *Un grande giorno di niente* mostra tutt'altro che un "niente" e offre allo sguardo di chi legge l'esperienza del so-stare, l'esperienza, ovvero, che tutti i bambini hanno bisogno di fare, cioè quella di accogliere la meraviglia e la possibilità in una prospettiva esistenziale.

Il romanzo della Pitzorno, *Clorofilla dal cielo blu*, è un racconto fantaeologico in cui la Terra è diventata un pianeta grigio e senza fiori. Non ci sono più né piante e non c'è neppure spazio per i bambini e gli animali, tanto che sono sorte associazioni che si prefiggono lo scopo di combatterli e distruggerli. Un giorno, un'astronave proveniente da un pianeta abitato da creature vegetali è costretta a scendere sulla Terra a causa di un'avaria. Tra i passeggeri c'è Clorofilla, una pianta antropomorfa neonata che rischia di morire a contatto con l'inquinamento atmosferico. I suoi genitori la affidano allora al professor Erasmus, il miglior esperto di botanica del pianeta.

Questa storia narra non solo l'importanza della natura e della preservazione di essa sul nostro pianeta, ma di come la Natura stessa possa essere salvifica nei confronti dell'essere umano su più fronti. Un livello di lettura poco affrontato è quello di come la Natura possa ricompensare o togliere, in questo caso in particolare il tema della genitorialità inespressa. L'essere umano viene a patti con la Natura stessa, creando un legame con essa. Lei, come per riconoscenza, dona una parte di sé, un figlio o una figlia temporanea, riempiendo d'amore il cuore degli adulti riceventi e di chi li circonda.

Il personaggio di Erasmus, e altri protagonisti di storie profonde che affrontano a loro volta questo viaggio, come tanti giardinieri, riescono a compiere un'opera paziente e di cura, dell'altro e di sé, attraverso una costante ricerca di felicità e di equilibrio. La figura del giardiniere (Trisciuzzi, 2019), come se egli fosse un educatore che guarda al futuro dei bambini che accompagna nel loro percorso di crescita, rende il terreno fertile concimandolo, seminandolo, osservando i risultati che la terra produce e sperando, giorno dopo giorno, anno dopo anno, di ottenere fiori profumati e bambini fioriti. Il giardino diventa perciò, utilizzando le parole di Duccio Demetrio (2005, p. 34): «luogo di cura e guarigione. Come risvegliarsi dalla morte con il bacio

dell'amato. Il giardino è come una medicina per lo spirito, l'uomo si cura per poter tornare ad amare».

È necessario, come afferma Franca Pinto Minerva (2014, pp. 112-114), «procedere a nuovi sguardi meno arroganti, più autocritici e capaci di decentrarsi, a nuove combinazioni originali e alternative, a nuovi sguardi interpretativi, sensibili all'invisibile, a nuove possibilità di ricerca e comprensione, rompendo le strutture preconfezionate dei saperi e i clichés, alla possibilità di un pensiero divergente e creativamente adattivo in ragione dell'incontro tra differenti forme di vita [...] [per] non aver paura dell'imprevisto e della pluralità, ad affrontarlo con spirito di iniziativa e curiosa intelligenza».

Bibliografia

- Alemagna B. (2016), *Un grande giorno di niente*, Topipittori, Milano.
- Argilli M. (1990), *Gianni Rodari. Una biografia*, Einaudi, Torino.
- Augé M. (2016), *Prendere tempo. Un'utopia dell'educazione. Conversazione con Filippo La Porta*, Castelvecchi, Roma.
- Baldacci M. (2008), *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, UTET Università, Torino.
- Baldacci M. (2020), *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Carocci, Roma.
- Barsotti S. (2006), *Le storie usate. Calvino, Rodari, Pitzorno: riflessioni pedagogiche e letterarie tra mitologia e fiaba*, Unicopli, Milano.
- Barsotti S. (2020), "Tutti gli usi della parola a tutti". *Il poter emancipativo della parola nell'opera nel pensiero di Gianni Rodari*, in Todaro L., (a cura di), *Gianni Rodari. Incontri e riflessioni a cento anni dalla nascita*, Anicia, Roma.
- Benetton M. (2020), *Il cielo è di tutti, la terra è di tutti: Gianni Rodari, l'educazione e i diritti dell'infanzia*, ETS, Pisa.
- Beseghi E., Grilli G., (a cura di) (2011), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma.
- Boero P., Fochesato W., (a cura di) (2019), *L'alfabeto di Gianni*, Coccole books, Belvedere Marittimo (CS).
- Boero P. (2020), *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Einaudi Ragazzi, Trieste, (edizione aggiornata).
- Butler F. (1980), *La grande esclusa. Componenti storiche, psicologiche e culturali della letteratura infantile*, Emme, Milano.
- Calvino I. (1980), *Quarta di copertina*, in Rodari G., *Il gioco dei quattro cantoni*, Einaudi, Torino.
- Cambi F. (1994), *Rodari pedagogista*, Editori Riuniti, Roma.
- Cambi F. (1997), *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*, Dedalo, Bari.
- Cambi F. (2021), *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*, Studium, Roma.

- Catarsi E., (a cura di) (2002), *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*, Edizioni Del Cerro, Pisa.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (2006), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Contini M. (2013), 'Come se' la realtà fosse oggettiva/'Come se' dipendesse dal nostro sguardo: per un primato della deontologia pedagogica, in Corbi E., Oliverio S., (a cura di), *Oltre la Bildung postmoderna*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia.
- Cooperativa culturale Giannino Stoppani, (a cura di) (2010), *La grammatica delle figure. Illustrare Gianni Rodari*, Compositori, Bologna.
- De Luca C., (a cura di) (1983), *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari*, Juvenilia, Milano.
- De Luca C., (a cura di) (1991), *Gianni Rodari. La gaia scienza della fantasia*, Abramo, Catanzaro.
- Demetrio D. (2012), *I sensi del silenzio. Quando la scrittura si fa dimora*, Mimesis, Milano-Udine.
- Dozza L. (2010), "Lettori per tutta la vita. Atti del Convegno Nazionale L'Italia che (non) legge", n. monografico "Lettori piccoli e grandi nell'era digitale", *Il peperverde*, XII, 46: 24-26
- Dozza L. (2018a), "Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra", *Pedagogia Oggi*, XVI, 1: 193-212.
- Dozza L., (a cura di) (2018b), *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*, Zeroseiup, Bergamo.
- Fabbri M. (2014), *Controtempo. Una duplice narrazione fra crisi ed empatia*, Edizioni Junior Spaggiari, Parma.
- Faeti A. (1983), *Torte in cielo e torte in faccia. Note sul comico in Rodari*, in De Luca C., (a cura di), *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari*, Juvenilia, Milano.
- Faeti A. (2011), *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*, Nuova Ed. con Introduzione "Quaranta anni dopo", Donzelli, Roma.
- Fava S. (2013), "Nell'officina creativa di Gianni Rodari: dal quaderno di fantastica al 'Pioniere'", *HECL – History of Education & Children's Literature*, VIII, 1: 581-596.
- Filigrasso I., Benvenuti L., Viola T.V. (a cura di) (2012), *Dalla parte delle cicale. Riletture al presente di Gianni Rodari*, FrancoAngeli, Milano.
- Filigrasso I. (2020), *Orizzonti di ricerca. Il pensiero e l'opera di Gianni Rodari tra passato e presente*, in Trisciuzzi M. T., (a cura di), *Sentieri tra i Classici. Vecchie e nuove proposte della Letteratura per l'infanzia e per ragazzi*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Frabboni F., Gavioli G., Vianello G. (a cura di) (1998), *Ambiente s'impara*, FrancoAngeli, Milano.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2014), *Una scuola per il Duemila. L'avventura del conoscere tra banchi e mondi ecologici*, Sellerio, Palermo.

- Galgani E. (marzo 2020), “Intervista a Vanessa Roghi”, *Nuova ecologia*: 89-90. Testo disponibile al sito: <https://www.lanuovaecologia.it/vanessa-roghi-parla-di-gianni-rodari-ha-portato-il-mondo-degli-adulti-in-quello-dellinfanzia/> (25.5.2021).
- Heiddeger M. [1927], *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 2005.
- Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F., (a cura di) (2017), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo e responsabilità sociale*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Latouche S. (2014), *La scommessa della decrescita*, Feltrinelli, Milano.
- Latouche S. (2015), *Breve trattato sulla decrescita serena. Come sopravvivere allo sviluppo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Lawson L. A. (2006), *Blue Train, Red Flag, Rainbow World: Gianni Rodari's The Befana's Toyshop*, in Beckett S. L., Nikolajeva M., ed., *Beyond Babar: The European Tradition in Children's Literature*, Children's Literature Association and the Scarecrow Press, Lanham, Maryland-Toronto-Oxford.
- Lepri C. (2013), *Parole in libertà. Infanzia, gioco e linguaggi poetico-narrativi*, Anicia, Roma.
- Lepri C. (2020), “Avanguardie e sperimentalismi nella poesia per l'infanzia da Rodari ai giorni nostri: un percorso tra autori e opere”, *Rivista di Storia dell'Educazione*, 7(2): 61-74.
- Mancino E. (2013), *Il segreto all'opera. Pratiche di riguardo per un'educazione del silenzio*, Mimesis, Milano-Udine.
- Mortari L. (1998), *Ecologicamente pensando. Cultura ambientale e processi formativi*, Unicopli, Milano.
- Panzarasa S. (2011), *L'orecchio verde di Gianni Rodari*, Stampa Alternativa, Viterbo.
- Pitzorno C. (1974), *Clorofilla dal cielo blu*, Mondadori, Milano.
- Postman N. (1982), *La scomparsa dell'infanzia*, trad. it., Armando, Roma.
- Rodari G. (1979), *Parole per giocare*, Manzuoli, Firenze.
- Rodari G. (1993), *Favole al telefono*, Edizioni EL, Trieste.
- Rodari G. (2010a), *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Edizioni EL – Einaudi Ragazzi, Trieste.
- Rodari G. (2010b), *Filastrocche per tutto l'anno*, Edizioni EL – Einaudi Ragazzi, Trieste.
- Rodari G. (2011a), *Il gioco dei quattro cantoni*, Edizioni EL – Einaudi Ragazzi, Trieste.
- Rodari G. (2011b), *Il pianeta degli alberi di Natale*, Edizioni EL – Einaudi Ragazzi, Trieste.
- Rodari G. (2017), *Il libro degli errori*, Edizioni EL – Einaudi Ragazzi, Trieste.
- Roghi V. (2020), *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- Sirignano F. M. (2012), *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Todaro L., (a cura di) (2020), *Gianni Rodari. Incontri e riflessioni a cento anni dalla nascita*, Anicia, Roma.

- Trisciuzzi M.T. (2018), *Giardini segreti. Educazione e natura nella letteratura per l'infanzia*, in Dozza L., (a cura di), *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*, Zeroseiup, Bergamo.
- Trisciuzzi M.T. (2019), *Il grande raccontafiabe del Sol Levante. La letteratura per l'infanzia e le sue contaminazioni attraverso le opere del regista giapponese Hayao Miyazaki*, in Antoniazzi A., (a cura di), *Scrivere, leggere, raccontare... La letteratura per l'infanzia tra passato e futuro. Studi in onore di Pino Boero*, FrancoAngeli, Milano.

Gianni Rodari: come un sasso gettato nello stagno. Parole per promuovere la partecipazione, l'autodeterminazione e l'inclusione

di *Enrico Angelo Emili*

Introduzione

Il 2020 è stato l'anno del centenario della nascita di Gianni Rodari. Attraverso la sua opera, sapiente combinazione di realtà e fantasia, varie generazioni di bambini, interrogando il *qui e ora*, si sono proiettate verso la dimensione del possibile. I suoi testi, agendo come *educatori silenziosi* (Lepman, 2009), li hanno supportati e li supportano nel processo di creazione della loro identità. In particolare, i giovani lettori vengono stimolati ad aprirsi al mondo attraverso l'incontro con metafore, punti di vista e narrazioni inattese, spiazzanti o rassicuranti e mai stereotipate. Il bambino interrogando la realtà diviene, per dirla con le parole di Frabboni, un *piccolo Ulisse* «[...] che sa osservare il mondo che lo circonda e che sa scrutare e sognare orizzonti lontani. è un bambino che entra ed esce dal mito e dalla favola perché sa guardare e pensare con la propria testa» (Frabboni, 1993, pp. 198-199).

Le parole della partecipazione

Nel corso di tutta la sua carriera di maestro, giornalista, promotore della scuola attiva, nonché di autore di libri per l'infanzia (considerata, prima del suo avvento, letteratura minore), Rodari si è battuto fermamente per i diritti dei bambini. In particolare, nella promozione dell'imprescindibile diritto di godere dell'eguale opportunità di conoscere e utilizzare la parola come strumento di partecipazione, autonomia e inclusione. L'Autore, in piena armonia con il pensiero pedagogico di Milani (Don), rivolge il suo manifesto teorico

(esplicitato nella *Grammatica della fantasia*) «a chi sa quale valore di liberazione possa avere la parola. “Tutti gli usi della parola a tutti” mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo» (Rodari, 2013, p. 24). Il *file rouge* che restituisce la cifra caratterizzante della poetica rodariana è rappresentato dalla promozione della *parola* intesa come irrinunciabile mediatore per interpretare e capovolgere la realtà, nonché per creare, fantasticare ed evolvere, divenendo così persone libere. Rodari evidenzia la forza della *parola* scrivendo che essa, come un sasso gettato in uno stagno:

produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l’esperienza e la memoria, la fantasia e l’inconscio e che è complicato dal fatto che la stessa mente non assiste passiva alla rappresentazione, ma vi interviene continuamente, per accettare e respingere, collegare e censurare, costruire e distruggere (Rodari, 2013, p. 25).

Rodari, attraverso la sua parola, ha denunciato con *leggerezza* calviniana ma estrema puntualità, le condizioni di privazioni che molti bambini vivevano, sottolineando con forza il loro diritto all’infanzia. La *leggerezza*, tuttavia, non è sinonimo di frivolezza o superficialità. Secondo Calvino essa permette di approfondire la realtà, anche con ironia, e di ridimensionare la radicalità dei contrasti esistenziali. Favorisce l’approdo a un luogo *altro*, nel quale trovare le forze per modificare la realtà con determinazione. In particolare, la *leggerezza* favorisce la scoperta di posture nuove libere da convinzioni precostituite, consentendo al lettore di problematizzare la realtà e lo *status quo* (contro il determinismo). Secondo Marcheschi «tutte le declinazioni della galassia “umorismo” ingenerano la consapevolezza della differenza fra ciò che le cose sono e ciò che potrebbero essere. [...] Se ne riceve un’educazione alla responsabilità» (2020, p. XIV). Sguardi nuovi, aperti *all’altro da sé*, alla tristezza e alla felicità, nonché alla loro mescolanza, che leggano con consapevolezza e criticità situazioni complesse che travalichino un’analisi lineare di causa ed effetto. Nella filastrocca di Rodari *Bambini e bambole* (2011) questa mescolanza è evidente: «La mia bambina ha una bambola e la sua bambola ha tutto: il letto, la carrozzina, i mobili da cucina, [...]». La stessa bambola possiede altre bamboline più piccole e anche loro sono provviste di tutto. Nella strofa finale arriva la denuncia di ingiustizia: «[...] E questa è una storiella divertente ma solo un poco, perché ci sono bambole che hanno tutto e bambini che non hanno niente» (2011, p. 100). Nella filastrocca *Il cielo è di tutti* (2011) il messaggio di uguaglianza è altrettanto evidente e potente. Il cielo, e il suo splendore dato dalla luna, dal sole,

dalle stelle, dalle comete, dalle nuvole, è visibile agli occhi di tutti, primi e ultimi, poveri e ricchi. È in un egual modo del vecchio, del bambino, del re, dell'ortolano, del poeta, dello spazzino, del povero, del coniglio, del leone e l'ultimo che lo guarda non lo trova meno splendente degli altri. Eppure, l'Autore chiude con amarezza e velata denuncia, «[...] spiegatemi voi dunque, in prosa od in versetti, perché il cielo è uno solo e la terra è tutta a pezzetti» (2011, p. 183). Terra che sarà data in eredità ai bambini di oggi, ovvero agli adulti di domani. Nella storia *Uno e 7* (2010) questo passaggio di consegne è espresso da Rodari con estrema semplicità, in termini di riflessione critica, anche se la filastrocca va considerata alla luce del contesto storico. Nel racconto scrive di aver conosciuto un bambino che era sette bambini. Era un bambino di otto anni italiano, francese, tedesco, russo, americano, cinese, argentino che sapeva già leggere, scrivere e andare in bicicletta. Erano sette bambini con caratteristiche differenti, in uno, accumulati dal linguaggio della risata. Bambini che una volta cresciuti «non potranno più farsi la guerra, perché tutti e sette sono un solo uomo» (2010, p. 123). E, come raccontato nel brano *Storia Universale* (2010), seppur ai più grossi sbagli si sia già trovato rimedio, errori «da correggere, però, ne restano ancora tanti: rimboccatevi le maniche, c'è lavoro per tutti quanti!» (2010, p. 170). Azioni che devono essere guidate dalla verità che, come Rodari ci mostra in *Giacomo di cristallo* (2010), «[...] è più forte di qualsiasi cosa, più luminosa del giorno, più terribile di un uragano» (2010, p. 118). Rispetto al mondo della scuola, un testo come *Il libro degli errori* ha contribuito a liberare l'errore dai connotati di pesantezza (quando sanzionati e stigmatizzanti) e di inibizione (rispetto alla propensione a mettersi in gioco e a formulare ipotesi). La postura che l'insegnante assume verso l'errore influisce sul clima che accompagna i processi di apprendimento. Un clima competitivo, ad esempio, dove l'errore determina una valutazione di tipo classificatorio non favorisce l'inclusione e può generare fenomeni di impotenza appresa, demotivazione e rinuncia rispetto all'apprendimento. Scrive Rodari: «Nelle nostre scuole, generalmente parlando, si ride troppo poco» (2013, p. 37) e «[con i ragazzi] è più facile sbagliare per sottovalutazione che per sopravvalutazione» (2013, p. 187). E ancora: «vale la pena che un bambino impari piangendo quello che può imparare ridendo?» (2013, p. 9). In particolare, gli errori ortografici o in rosso, che tutti compiono ma che possono risultare più frequenti negli alunni in difficoltà, assumono nella sua opera generale un valore didattico e pedagogico. Gli insegnanti, infatti, dovrebbero essere innamorati degli errori che compiono i propri alunni. Essi sono ponti per comprendere i loro processi cognitivi. In particolare, quelli che Kanizsa (2020) definisce *errori buoni* si caratterizzano per la postura attiva dello studente che lo inducono a rischiare,

ipotizzare e talvolta a elaborare *invenzioni personali* (Bruner, 1992) per avvicinarsi alla soluzione. Esplicitare, condividere e riflettere su questi processi cognitivi favorisce il *problem solving* e permette al docente di accompagnare l'apprendimento attivo attraverso *feedback* mirati e formativi. Gli errori contribuiscono a sviluppare la creatività, il pensiero divergente e a incontrare qualcosa di inaspettato. Essi «sono necessari, utili come il pane e spesso anche belli: per esempio, la torre di Pisa» (Rodari, 2011, p. 9).

Le parole dell'autodeterminazione

Nel periodo storico in cui è vissuto Rodari (1920-1980), in particolare a partire dal dopo guerra, le opere di grandi educatori come Ciari, Don Milani, Basaglia, Munari, Casale, Lodi stavano gettando le basi della nostra scuola inclusiva con la potenza trasformatrice di quella “scheggia” descritta nella poesia di Emily Dickinson (1862):

J556 (1862)

Il Cervello, dentro il suo Solco
Scorre uniforme - e regolare -
Ma lascia che una Scheggia sbandi -
Sarebbe più facile per Te -
Riportare indietro le Acque -
Quando le Piene hanno diviso le Colline -
E si sono scavate una Strada solo per Loro -
E hanno spazzato via - i Mulini -.

L'inclusione si avvale di pratiche, culture e politiche (Index), ma anche della forza generatrice e trasformatrice delle parole. Milani (Don), a Barbiana, si soffermava quotidianamente con i suoi discenti sulle parole che incontravano: «Mi fermo sulle parole, gliele faccio vivere come persone che hanno una nascita, uno sviluppo, un trasformarsi, un deformarsi» (1956). Ad esempio, nel corso della storia il termine compassione ha assunto un'accezione negativa (assumendo il concetto di pietà e pena che va dall'alto in basso) soprattutto nei confronti della disabilità. In particolare, ha assunto i connotati di un sentimento effimero, transitorio, di breve durata che non produce azione e cambiamento. Tuttavia, la sua etimologia (dal latino *cum* insieme *patior* soffro) restituisce un significato molto più ampio, propositivo e

centrato sulla condivisione di una condizione che può trasformarsi grazie alla promozione di processi di *empowerment*.

Secondo Zweig (2004) ci sono due tipi di compassione:

L'una, debole e sentimentale, che è una semplice impazienza del cuore di liberarsi al più presto della pena per la sventura altrui, non consiste nel soffrire con l'altro, ma è un istintivo allontanare il dolore altrui dalla propria anima. L'altra, l'unica che conta, è la compassione non sentimentale ma creatrice, che sa quello che vuole ed è decisa pazientemente e condividendo il dolore a tener duro fino all'estremo delle proprie forze, e anche oltre (p. 9).

Rodari ha promosso la trasformazione della parola *compassione* restituendole il suo significato più nobile. Esso, in un periodo storico caratterizzato da disparità sociali e povertà diffusa, ha dimostrato una compassione verso le fasce più deboli sicuramente di tipo generativo e autentico (incarnando il motto *I care* – mi sta a cuore – di Milani che ancora campeggia a Barbiana), come motore per promuovere il cambiamento e l'autodeterminazione. Quest'ultima viene definita da Deci e Ryan come «la capacità di scegliere tra varie opportunità e di impiegare quelle scelte per determinare le proprie azioni personali» (1985, p. 38). Il costrutto dell'autodeterminazione è trasversale in tutta l'opera di Rodari e viene, in particolare, affrontato nella storia *I nani di Mantova*, dove emerge il ruolo di *facilitatore* assunto dal contesto cittadino mantovano attraverso il supporto sociale dei suoi abitanti. Anche nella storia *Il giovane gambero* (2010) l'autodeterminazione viene promossa attraverso l'esempio del protagonista. Nello specifico, un gambero sfida lo *status quo* e decide di camminare in avanti piuttosto che, come vuole la tradizione, indietro. Con determinazione e perseveranza si impegna a perseguire il suo progetto di vita. Occorre, infine, ricordare anche la fiaba *La strada che non andava in nessun posto?* (2010) in cui il protagonista, Martino Testadura, percorre con coraggio una strada nuova, mai battuta per timore dell'inatteso e del non conosciuto. Andando contro il pensiero unico e omologante, il protagonista una volta giunto nel luogo in cui conduceva quella misteriosa strada ha trovato un "tesoro" inaspettato, altrimenti celato da una convenzione sociale stereotipata.

Le parole dell'inclusione

Seppur in maniera apparentemente indiretta, l'Autore ha veicolato, attraverso le sue parole, i valori che stanno alla base del futuro paradigma inclusivo in anni difficili. Essi erano caratterizzati dalla presenza di scuole e classi speciali (più o meno fino all'emanazione della Legge 517 del 1977; tappa fondamentale in Italia nel passaggio dall'esclusione alla piena partecipazione), nonché da un'altissima percentuale di dispersione scolastica causata, principalmente, da una condizione di povertà ancora molto diffusa. La strada verso l'inclusione deve passare necessariamente dal riconoscimento e dalla valorizzazione delle differenze. Nell'opera di Rodari questo passaggio trova piena cittadinanza. Nel *Libro degli errori* (2011), ha raccolto, oltre ai già citati *errori in rosso* (errori buoni), anche gli *errori in blu* (errori gravi) legati a realtà sociali ingiuste. Ad esempio, il professor Grammaticus, nel brano *Essere e avere* (2011) si trova nello scompartimento di un treno e assiste a un errore grammaticale di un emigrante: «Io ho andato in Germania nel 1958» (2011, p. 16). Dopo un primo momento di rabbia per lo strafalcione grammaticale il professore scopre che l'emigrante, da bambino impossibilitato a studiare, si è visto costretto e a malincuore a lasciare la sua casa, la sua famiglia e i suoi bambini per guadagnarsi da vivere nelle fabbriche estere. Al termine di quell'incontro, Grammaticus realizza che «gli errori più grossi sono nelle cose» (2011, p. 18). Queste ingiustizie, e altre legate ai diritti dei bambini, vanno assolutamente corrette in funzione dello sviluppo di una società più democratica e inclusiva. In particolare, nella storia *Il dromedario e il cammello* (2011) l'errore di pensiero descritto è evidente e il messaggio pedagogico potente. La vicenda narra l'incontro tra un cammello e un dromedario. Proprio in quell'occasione notarono la differenza nel numero delle loro gobbe e cominciarono a battibeccare al fine di decretare quale era il numero "giusto" e "normale" di gobbe. Mise fine alla disputa un uomo saggio affermando che a suo parere stavano sbagliando entrambi. L'errore, da correggere, era che ognuno di loro trovava giuste soltanto le proprie gobbe mentre, al contrario, entrambi erano belli così, nella loro diversità e unicità. L'Autore chiude la storia ammonendo che spesso molte persone trovano sbagliato quello che è soltanto differente. La differenza, infatti, non è la distanza dalla normalità, dalla media, dal giusto. Di contro è ricchezza, opportunità, è una lente nuova sul mondo. Nell'opera di Rodari le differenze vengono liberate dal rischio di essere attribuite e/o assorbite da un pensiero omologante e stereotipato. Scrive infatti: «Un bambino, ogni bambino bisognerebbe accettarlo come un fatto nuovo, con il quale il mondo ricomincia ogni volta da capo» (2014, p. 59). Le differenze vengono quindi riconosciute e valorizzate

in ottica inclusiva, trovando piena cittadinanza nell'immaginario dei bambini. Anche il tema dell'identità trova spazio nella poetica di Rodari. Nel brano *Chi sono io?* (2015) un bambino domanda a sua madre, chi è lui. Ovviamente lei gli risponde che è suo figlio. Totò, questo il nome del bambino, continua a porre a tutte le persone che incontra la stessa domanda: *Chi sono io?*. A fine giornata scopre di essere figlio, bambino, fratello, nipote, cugino, scolaro, pedone, passeggero, telespettatore, ciclista, amico, cliente, lettore, cittadino e si addormenta con il pensiero di essere importante. Il mattino dopo, scopre di essere anche un dormiglione, ma il suo primo pensiero è quello di alzarsi subito «per diventare tante cose ancora» (2015, p. 33). Identità che, quindi, devono essere riconosciute e non attribuite da altri attraverso l'uso di etichette-recinto, che rischiano di divenire una parte predominante di noi. A tal proposito, nel brano *Il sole nero* (2011), Rodari racconta di una mamma porta suo figlio dal dottore perché preoccupata del fatto che a scuola abbia disegnato un sole nero. Il medico sospetta subito una depressione o un difetto nella vista. Fortunatamente, lo sguardo spaventato della mamma ricade sul disegno ed ella nota per la prima volta che sotto, in piccolo, c'è scritto *l'eclisse*. Le persone con disabilità rischiano di divenire invisibili, in termini di amicizia e partecipazione, nella nostra società competitiva e dai ritmi frenetici. Rischio che, riferendosi a tutti i bambini e non a una categoria specifica, l'Autore ha narrato tramite le avventure di *Tonino l'invisibile* (2010). Il protagonista comprende, grazie all'incontro con Paola, che la solitudine è brutta e che alcuni bambini si sentono invisibili anche se, fisicamente, non lo sono. Al termine della storia Tonino capisce che per essere felice si ha bisogno anche degli altri. *E pensa*: «Voglio giocare con i miei amici! È brutto essere invisibili, è brutto star soli» (2010, p. 105). Attraverso la sua opera e poetica Rodari, anticipando il pensiero poetico di Danilo Dolci «ciascuno cresce solo se sognato» (1974, p. 105), ha sognato generazioni di bambini contribuendo a renderli più consapevoli grazie alla *parola* animata, viva, generatrice e antidogmatica. Le sue parole, oltre a essere chiavi per interpretare e interrogare il mondo, chiedono ai bambini di sognare in grande. Di cambiare il mondo in meglio partendo dalla rimozione delle barriere e dalle cose più difficili come «dare la mano al cieco, cantare per il sordo, liberare gli schiavi che si credono liberi» (2020, p. 255). Bambini che una volta diventati adulti, o meglio maturi, dovranno mantenere un orecchio bambino, o meglio acerbo, che servirà loro «per capire le voci che i grandi non stanno mai a sentire» (2020, p. 246). Rodari ci ha insegnato tanto, tuttavia occorre ricordarci sempre che «di imparare non si finisce mai, e quel che non si sa è sempre più importante di quel che si sa già» (2011). L'inclusione ha bisogno di pratiche concrete, pedagogicamente fondate, ma anche di pa-

role che la supportino e le diano forza. È un processo evolutivo, talvolta lento, talvolta difficile, talvolta solo in piccola parte realizzato. È un paradigma recente, nato dal lavoro anticonformista di grandi educatori che hanno scelto di andare contro corrente proprio come il protagonista del racconto *Il giovane gambero* (2010). Il seme dell'inclusione va piantato quotidianamente e in tutti i contesti in cui noi cittadini attivi e consapevoli siamo chiamati ad agire. Non esistono pause o eccezioni. I risultati non sono garantiti e tantomeno immediati. Tuttavia, se si rinunciasse alla semina, sicuramente non ci sarebbe raccolto. Tenendo conto che, come scrive Liliana Dozza: «[...] anche l'educazione alla cittadinanza s'impara esercitandola fin dalle prime età della vita nella/e famiglia/e, nelle classi scolastiche, nei gruppi associativi e, più in generale nei contesti intenzionalmente formativi della comunità a cui si appartiene» (2016, p. 70).

Conclusioni

Le parole di Rodari, e non solo, fanno parte dei tanti semi gettati nel terreno che sostiene la nostra società. Semi che ancora stanno germogliando e regalandoci i frutti dell'integrazione prima e dell'inclusione adesso. Modificando una sua metafora citata in apertura, allo stesso modo in cui un sasso lanciato nello stagno genera nello specchio d'acqua onde concentriche che producono macro e micro effetti su tutte le forme viventi e non presenti, così il paradigma dell'inclusione, laddove viene promosso e perseguito come ideale regolatore, produce un cambiamento a vari livelli di profondità nei contesti secondo una logica coevolutiva.

L'autore ha gettato anche semi prolifici per la promozione della letteratura per l'infanzia (contribuendo a legittimarla in un ruolo di primo piano nella letteratura), anche attraverso esperienze di lettura autentica e condivisa. Semi che hanno dato frutti rappresentati da progetti nazionali come *Nati per leggere*, *In-Vitro* e *Libriamoci*, nonché la sezione italiana dell'organizzazione no profit *Ibby* (*International Board on Books for Young People*). Rodari, in particolare attraverso la rivista *Il Giornale dei genitori*, nel corso della sua carriera ha costantemente promosso la lettura dialogica e la funzione insostituibile della voce dei genitori che leggono ai propri figli. Sia sul piano emotivo che su quello della promozione della passione per i libri. Eppure, i genitori possono anche ostacolare il piacere della lettura. Nello specifico, se adottano uno o più dei seguenti atteggiamenti durante l'età evolutiva dei propri figli:

- 1- *Presentare il libro come un'alternativa alla TV;*
- 2- *Presentare il libro come un'alternativa al fumetto;*
- 3- *Dire ai bambini di oggi che i bambini di ieri leggevano di più;*
- 4- *Ritenere che i bambini abbiano troppe distrazioni;*
- 5- *Dare la colpa ai bambini se non amano la lettura;*
- 6- *Trasformare il libro in uno strumento di tortura;*
- 7- *Rifiutarsi di leggere al bambino;*
- 8- *Non offrire una scelta sufficiente;*
- 9- *Ordinare di leggere* (Rodari, 2014, pp. 81-91).

Un'ulteriore modalità ostacolante alla lettura è rappresentata, a nostro parere, dal non offrire ai bambini libri accessibili. Seppure non siano disponibili dati certi in merito, la percezione è che siano ancora pochi i libri, rispetto al totale dei titoli in commercio, ad essere privi di barriere e quindi fruibili anche a lettori con bisogni specifici. Per fortuna, nel nostro paese, è possibile assistere ad una crescita della letteratura accessibile. Se da un lato «i racconti danno ai bambini le chiavi per conoscere il mondo, [dall'altro] ciascun bambino ha diritto alle chiavi giuste» (Emili, 2020, p. 9).

Bibliografia

- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Deci E.L., Ryan R. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum, New York.
- Dickinson E. (1862), in Ierolli G., a cura di (2007), *Emily Dickinson. Tutte le poesie. Vol. 2*. Testo disponibile al sito: <https://www.emilydickinson.it/> (data di consultazione 15.05.2021).
- Dolci D. (1974), *Poema umano*, Einaudi, Torino.
- Dozza L. (2016), *Educazione permanente nelle prime età della vita*, in Dozza L. e Ulivieri S., a cura di, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Emili E.A., Macchia V., a cura di (2020), *Leggere l'inclusione*, ETS, Pisa.
- Frabboni F. (1993), *Gianni, Lucio e Bruno: la forza delle idee nei sentieri della pedagogia*, in Argilli M., De Luca C. e Del Cornò L. (a cura di), *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*. Editori Riuniti, Roma.
- Kanizsa S., Zaninelli F.L., a cura di (2020), *La vita a scuola*, Raffaello Cortina, Milano.
- Lepman J. (2009), *La strada di Jella*, Sinnos, Roma.
- Marcheschi D., a cura di (2020), *Rodari. Opere*, Mondadori, Milano.
- Milani L. (1956), *Non di solo pane*. Lettera a Ettore Bernabei, Direttore del Giornale del mattino del 28 marzo 28.03.1956
- Rodari G. (2000), *I nani di Mantova*, Giunti, Firenze.

- Rodari G. (2010), *Favole al telefono*, Einaudi, Torino.
- Rodari G. (2011), *Il libro degli errori*, Einaudi, Torino.
- Rodari G. (2013), *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino.
- Rodari G. (2014), *Scuola di fantasia*, Einaudi, Torino.
- Rodari G. (2015), *Chi sono io?*, Einaudi, Torino.
- Rodari G. (2020), *Parole per giocare*, in Marcheschi D. (2020, a cura di), *Rodari. Opere*, Mondadori, Milano.
- Zweig S. (2004), *L'impazienza del cuore*, Frassinelli, Segrate (MI).

Educare al patrimonio naturale e al patrimonio culturale con serious game in ambienti immersivi

di *Alessandro Luigini*

Introduzione¹

L'utilizzo delle tecnologie digitali in campo educativo spesso presenta il rischio di una deriva spettacolaristica, in cui la meraviglia diviene preponderante rispetto ai contenuti pedagogici. Come oramai acquisito dagli specialisti del settore, nel campo dell'educazione al patrimonio l'obiettivo è progettare e realizzare *effettive esperienze di conoscenza*.

Per suggerire una metodologia sarà necessario, per quanto sinteticamente, fare riferimento a teorie di carattere generale per poi declinarle nel caso di nostro interesse.

In ambito psicologico, Jerome Bruner (1956) ci ha ricordato che il nostro pensiero è continuamente in bilico tra una dimensione *logico-scientifica* e una dimensione *narrativa*, dove quest'ultima si riferisce a un bisogno profondo e primordiale della nostra civiltà di costruire un significato per le manifestazioni osservabili nel corso della vita, o, in breve, di interpretare la realtà. Se il pensiero logico-scientifico fa chiarezza e organizza la conoscenza, il pensiero narrativo indaga il valore polisemico della conoscenza e dell'esperienza della conoscenza. In questa certezza indeterminata, permette agli individui di trovare il proprio ruolo all'interno della narrazione. Circa cinquant'anni dopo la formulazione delle prime teorie sul pensiero narrativo, Bruner ha ulteriormente approfondito i suoi studi sottolineando come due

¹ Il team di progetto è composto da: Alessandro Luigini (PI), Demis Basso, Monica Parricchi, con la collaborazione di Alessandro Basso (sviluppatore edizione 2019) e Bruno Fanini (sviluppatore edizione 2021). Il presente testo è parzialmente stato pubblicato in diversi contesti editoriali ed è stato rimodulato per questa occasione.

dimensioni del pensiero narrativo siano fondamentali: la prima è la “creazione narrativa del sé” come componente fondamentale della costruzione di una dimensione soggettiva dell’identità, e la seconda è la dimensione interpretativa, che permette di superare i limiti delle soluzioni date. (Bruner, 2002). Molti altri studi hanno sviluppato singoli aspetti o intere teorie del pensiero narrativo, soprattutto nel campo delle scienze psicopedagogiche. La letteratura successiva (Egan, 1986; Toolan, 2001; Norris et al., 2005; Avraamidou, Osborne, 2009) sulla strutturazione di narrazioni utili ai processi educativi, hanno ispirato alcune scelte nella progettazione del Serious Game del presente lavoro.

Tra le altre teorizzazioni, le sette componenti per costruire una storia, proposte da Norris et al. (2005) - *Event-tokens, Narrator, Narrative appetite, Past time, Structure, Agency, Purpose e Reader* - sembrano evidenziare importanti fattori da tenere in considerazione nella progettazione di un percorso didattico. In particolare, il concetto di *appetito narrativo* (Norris et al. 2005, p. 541), cioè la capacità di una narrazione di alimentare il desiderio di scoprire cosa succederà e come finirà la storia, è davvero importante quando si crea un’esperienza di conoscenza molto concreta, come quella costruita nella nostra proposta.

In un saggio sui capisaldi della tecno-cultura digitale, Giuseppe Longo (1998) ci offre una riflessione gnoseologica, sottolineando la natura diametralmente opposta tra due profili di costruzione della conoscenza che la nostra civiltà ha sviluppato nel tempo: il primo, di profilo arcaico, in cui «la conoscenza [è] tacita, globale e immediata, attuata dal corpo e incarnata nella sua struttura e nelle sue funzioni biologiche [...] guidata dal sistema affettivo ed emozionale», e una seconda, «più recente dal punto di vista evolutivo, [...] conoscenza esplicita, attuata nelle forme della logica astratta e in generale della razionalità» (Longo, 1998, p. 58). Questo nuovo contrappunto tra dimensione emotiva e dimensione razionale conferma come la dicotomia dell’elaborazione delle nostre esperienze a livello psicologico richieda necessariamente una progettazione delle esperienze museali, o più in generale educative, con un approccio altrettanto dicotomico.

È evidente come sia importante, in questo processo di sviluppo che ci muove verso la realizzazione di un’esperienza cognitiva efficace, mettere al centro dell’attenzione dell’utente tutte queste cure progettuali che stiamo anticipando: abbiamo infatti applicato una metodologia User Centred Design.

Serious_game@brixen

L'uso delle tecnologie digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio è un tema di ricerca fondamentale (Champion 2016, John, 2017; Luigini, Panciroli, 2018, Challenor, Ma, 2019, Luigini et al., 2019; Hu et al. 2019). In particolare, l'uso dei serious games sembra essere sempre più diffuso nel contesto del Digital Heritage (Ioannides et al., 2017; Basso, 2019, Luigini et al., 2019).

Il progetto *VAR.HEE. Virtual and Augmented Reality for Heritage Education in school and museum Experience*, finanziato dalla Libera Università di Bolzano, si sviluppa nel periodo 2018-2021 e si propone di utilizzare tecnologie avanzate di rappresentazione e visualizzazione per la progettazione e realizzazione di percorsi didattici di educazione al patrimonio dedicati sia alle scuole primarie che a contesti espositivi, come musei o mostre temporanee, sviluppati in un ambiente immersivo e partecipativo. Uno dei criteri più importanti che ci siamo dati è stata la replicabilità diffusa dei percorsi, per cui abbiamo deciso di utilizzare tecnologie disponibili e accessibili commercialmente (modellatori tridimensionali e software di visualizzazione low-profile e utilizzo di HMD oppure VR box e cardboard) ad un pubblico mediamente alfabetizzato dal punto di vista informatico.

Paesaggio naturale e paesaggio culturale

Il ruolo del patrimonio culturale nell'educazione primaria è sempre più riconosciuto (Branchesi, 2006; van Boxtel, Grever, Klein, 2016). Sia in ambito accademico che nella pratica quotidiana degli insegnanti, il patrimonio culturale entra nel processo educativo in età primaria e spesso ne trasforma le dinamiche complessive. Dopo la *raccomandation No. R (98) 5 of the Committee of Ministers to Member States concerning Heritage Education* del 1998, che sottolinea il ruolo dell'educazione al patrimonio, è stato nel 2005 che la Convenzione di Faro del *Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*, a cui l'Italia aderisce solo nel 2013, che riconosce il valore universale dell'educazione al patrimonio. Nel 2015 la Direzione Generale per la Formazione e la Ricerca dell'allora MIBACT Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo emette la fondamentale Circolare n. 27/2018 DG-ER *Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale 2018-2019*.

Il patrimonio culturale parla della nostra storia e della civiltà che ha generato la società attuale, e per questo motivo è un macro-tema che potenzialmente interessa ogni area del sapere.

In ambiente educativo formale, la necessità di percorsi formativi alla sostenibilità ambientale è, a ragione, sempre più corrisposta da una crescente risposta degli insegnanti. Anche nel nostro caso le insegnanti che hanno collaborato con il tema di ricerca ha proposto un percorso didattico sul ciclo dell'acqua e sulla consapevolezza dell'uso della risorsa idrica. La proposta, per quanto di fondamentale importanza nella formazione primaria, ci è parsa considerevolmente emendabile, visto il focus sul patrimonio che il team di ricerca sviluppava. Il percorso didattico che è scaturito dalla progettazione condivisa ha posto l'accento sul rapporto che la nostra civiltà ha sviluppato nei secoli con la risorsa acqua. La verifica delle competenze acquisite durante l'anno scolastico è diventata l'occasione per mostrare agli alunni che le risposte corrette – che dimostrano una consapevolezza nell'uso dell'acqua – conducono a un rapporto virtuoso tra l'umanità e l'acqua, mentre le risposte errate – che dimostrano una scarsa consapevolezza nell'uso dell'acqua – conducono a un rapporto vizioso tra l'umanità e l'acqua.

Questo dispositivo pedagogico ha richiesto un dispositivo di rappresentazione che consentisse la correlazione tra risposte corrette e interazione virtuosa umanità-acqua e tra risposte errate e interazione dannosa umanità-acqua, e la risposta che ci siamo dati è stata piuttosto semplice: alla valorizzazione del paesaggio naturale abbiamo accompagnato la valorizzazione del paesaggio culturale. È così che si è potuto realizzare un serious game su 7 livelli consecutivi, strutturati secondo una narrazione di tipo lineare, in cui il giocatore si immedesima in una goccia a che compie due cicli dell'acqua completi: uno generale (pioggia, fiume, mare, nuvola) e uno tipicamente montano (neve, ghiacciaio, lago alpino). Il secondo ciclo dell'acqua ci è parso significativo, vista la collocazione montana del gruppo sperimentale delle scuole altoatesine.

Da ognuno dei livelli si “esce” rispondendo a un quiz: ogni domanda consente di “uscire” dal livello, ma solo una opzione risulterà corretta: nel caso in cui il giocatore selezionasse una risposta sbagliata, uscirebbe dal livello trovandosi in un ambiente “fail” in cui l'uomo ha prodotto danni ambientali e inquinamento, come ad esempio la foce del Gange piena di rifiuti galleggianti, una spiaggia deturpata dai rifiuti, l'area prospiciente una fabbrica dismessa inquinata da liquami, un ghiacciaio in via di estinzione. Nel caso in cui, invece, il giocatore selezionasse la risposta corretta, farebbe una esperienza visuale del rapporto virtuoso e culturale tra uomo e acqua: si troverebbe così a visitare l'acquedotto romano di Segovia, il Castello di Sirmione,

la chiesa del Redentore a Venezia con il ponte di barche nella omonima festività, la Fontana di Trevi, un faro sulla East Coast negli USA, la Sydney Opera House di John Utzøn o il Burj Kahlifa di Dubai. In ognuno di questi luoghi, i giocatori hanno modo di osservare come l'uomo, quando si rapporta con l'acqua in modo virtuoso, è capace di creare capolavori dell'arte, dell'architettura e dell'ingegneria che restano come segni indelebili della capacità creativa ed espressiva della nostra civiltà.

La conclusione del gioco è un ambiente naturale in cui l'insegnante della classe – ripresa in precedenza con la tecnica del green screen e inserita in post-produzione nell'HDR 360 – sintetizza alcuni contenuti del percorso, fungendo da “condensatore pedagogico” del percorso stesso.

Look, move, learn

Dal punto di vista dell'approccio metodologico, l'implementazione del serious game ha richiesto una riflessione approfondita e la ricerca di soluzioni innovative dal punto di vista procedurale ma accessibili dal lato tecnologico ed economico.

Per adattare il dispositivo ai bambini (9-10 anni), la teoria del carico cognitivo, che spiega alcuni meccanismi capaci di facilitare l'apprendimento, è stata presa in considerazione fin dalle prime fasi. In particolare, è stata evitata la ridondanza delle informazioni testuali, capaci di diventare dispersive oltre una certa soglia, privilegiando le informazioni visive; tutto il serious game è stato impostato con un processo di *sequenziamento* e i “compiti” richiesti al bambino sono stati scomposti e poi riaggregati in piccoli gruppi (chunking) e presentati in unità modulari con la stessa struttura sequenziale interna.

Come risultato di queste valutazioni, si è deciso di organizzare diversi punti di osservazione, in altre parole “stazioni visive”, per ogni ambiente: la prima serie dedicata all'osservazione dell'ambiente stesso, senza ulteriori stimoli, e solo l'ultima – dopo l'attivazione del pulsante “play” – per la soluzione dei quiz e degli enigmi. Questa sequenzialità della struttura interna – e la sua scomposizione – ha permesso ai bambini-giocatori di mantenere la loro concentrazione quando necessario e di essere liberi di esplorare lo spazio visivo, quando possibile.

La conclusione del gioco è, come già accennato, uno scenario esterno, in cui le insegnanti delle classi – precedentemente ripresa con la tecnica del green screen e inserita in post-produzione nel video HDR 360 – riassume alcuni dei contenuti del percorso, funge da “condensatore pedagogico” del percorso stesso: questo espediente è fondamentale per chiudere la costru-

zione del percorso narrativo e per soddisfare pienamente l' *appetito narrativo* enunciato da Norris et al. (2005, p. 541).

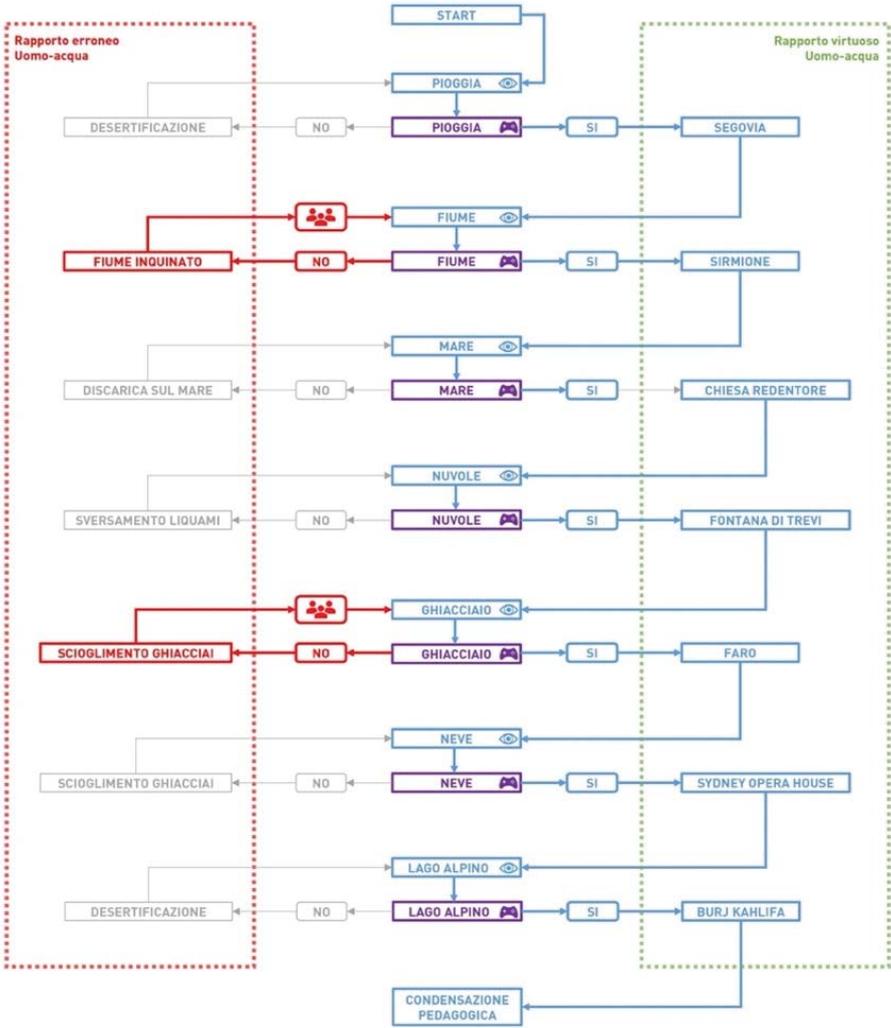


Fig. 1 – Schema degli scenari di gioco: dagli scenari naturali (al centro) il giocatore può esplorare gli scenari che raccontano il rapporto virtuoso che l'uomo ha avuto con l'acqua (in verde) o gli scenari che raccontano il rapporto sbagliato (rosso). Per mostrare la reversibilità del processo e responsabilizzare il giocatore, è possibile tornare indietro una volta sbagliato.

Particolare attenzione è stata dedicata al sistema di visione, sia in relazione al mantenimento dell'equilibrio del carico cognitivo, sia per la limitazione o l'annullamento degli effetti della cinetosi o cybersickness (per approfondimenti cfr. Al Zayer et al. 2018; Rossi, Olivieri 2019). Si osservano sempre più casi di persone che, durante o dopo l'uso di visori stereoscopici digitali, mostrano sintomi quali nausea, vertigini, mal di testa, aumento della sudorazione. Le scienze psicologiche e fisiologiche hanno studiato il fenomeno per molto tempo (Reason, Brand, 1975, Treisman 1977, Riccio, Stoffregen, 1991), anche perché l'insorgenza di questi sintomi è osservabile anche in altre situazioni, non solo se sottoposti ad una visione stereoscopica digitale, come durante i viaggi in auto, treno e aereo o per gli astronauti durante i voli spaziali.

Soprattutto per i bambini dai 2 ai 12 anni, che sembrano essere i soggetti che più facilmente presentano questi sintomi (Reason, Brand, 1975), l'attenzione al più piccolo dettaglio è importante per ridurre o eliminare il manifestarsi di questi sintomi.

Le tre principali teorie che hanno proposto spiegazioni per l'insorgenza della cinetosi, progenitrice della più specifica cybersickness, sono la *teoria dei conflitti sensoriali* (Reason, Brand, 1975), la *teoria evolutiva* di Treisman (1977) e la *teoria dell'instabilità posturale* (Riccio, Stoffregen, 1991).

In poche parole, la *teoria dei conflitti sensoriali* si concentra sulla discrepanza che si verifica nel sistema oculo-vestibolare quando il nostro sistema visivo e il nostro sistema di equilibrio forniscono stimoli contrastanti, causando un disagio che si manifesta con i sintomi sopra descritti.

La *teoria evolutiva* di Treisman spiega la cinetosi come un disturbo causato da sistemi di mobilità in conflitto con la parabola evolutiva della nostra specie, che probabilmente avrebbe bisogno di un adattamento più lento a sistemi di trasporto come l'automobile, il treno o sistemi di visualizzazione come il binocolo digitale. Un'altra possibilità che si spiega in termini evolutivi è che uno dei primi sintomi dell'assunzione di sostanze velenose sia l'alterazione sensoriale, e che quindi la nausea sia un meccanismo di autodifesa dell'organismo che si sente attaccato da un "veleno".

La *teoria dell'instabilità posturale*, invece, ci dice che il nostro organismo è programmato per mantenere la stabilità della sua postura in relazione all'ambiente in cui si trova, e nel caso della VR il cambiamento - improvviso o meno - dell'ambiente circostante, può produrre cybersickness.

Le risposte progettuali che abbiamo elaborato prevedono la riduzione o l'annullamento dei rischi sopra elencati attraverso alcune impostazioni specifiche del dispositivo di rappresentazione. Innanzitutto, abbiamo scelto di limitare l'interazione del giocatore al sistema visivo, scegliendo di realizzare

il serious game a partire da immagini fotografiche a 360° e utilizzando un sistema di locomozione a teletrasporto simile a quello che avviene, ad esempio, nel sistema Google Street view, probabilmente già noto e quindi “familiare” ai destinatari del progetto. I sistemi “walking-based” avrebbero probabilmente richiesto un maggior coinvolgimento corporeo dei bambini e, nel caso della locomozione gestita da controller touchpad, un maggior rischio di discrepanza tra stimoli visivi e motori.

Per spostarsi da un punto all’altro, attivare fasi di gioco e interagire con i quiz, si è quindi preferito adottare un sistema “point and click” attivabile con un puntatore fissato al centro della *view direction*. Questa scelta ha permesso agli utenti di ridurre i tempi di adattamento a una soglia estremamente bassa e ha permesso loro di entrare nel gioco in modo quasi naturale.

L’approccio non è inedito (Argyriou et al., 2017) ma il plus-valore di questo lavoro è la continuità del percorso di ricerca che parte dal progetto pedagogico, prosegue con il design del gioco e degli ambienti architettonici, poi con l’ingegnerizzazione e la costituzione del dispositivo di rappresentazione e infine si conclude con la sperimentazione e la raccolta - con la successiva analisi - dei dati sperimentali.

Play

Questo ultimo aspetto – la riduzione dei tempi di adattamento e la naturalezza nell’ingaggiare il gioco – anche in relazione al sistema di partecipazione al gioco, è stato molto efficace: la partecipazione, infatti, è stata organizzata in diversi gruppi composti da 7 bambini, di cui uno definito “operatore” – che indossava il visore HMD – e gli altri 6 definiti “osservatori” – che partecipavano guardando la proiezione dei movimenti dell’operatore su uno schermo di circa 120” di diagonale –. Ogni ambiente veniva esplorato e attivato dall’operatore, mentre gli osservatori potevano interagire in alcuni momenti e aiutare l’operatore in caso di incertezze o difficoltà nei quiz. Al termine della esperienza in un ambiente l’operatore veniva sostituito da un altro bambino del gruppo, e si univa agli osservatori. In questo modo l’esperienza è stata partecipata, nessun bambino ha provato disagio nel sentirsi solo in uno spazio virtuale per un tempo prolungato², e di fatto – anche a giudicare dai risultati dei questionari successivi alla sperimentazione – hanno vissuto

² L’esplorazione e la soluzione di ogni livello del gioco ha richiesto un tempo variabile mediamente tra i 6 e i 10 minuti che, anche in assenza di dati sperimentali in merito, è possibile considerarlo un lasso di tempo efficace per eliminare rischi legati alla cyber sickness dovuti alla sovraesposizione dei bambini alla VR. Tutto il gioco richiede tra i 60 e gli 80 minuti.

il gioco in modo più continuativo. Questa struttura ci ha permesso di considerare l'attività di gioco come una attività unica di apprendimento situato della durata di circa 50-60 minuti, in cui l'esposizione alla visualizzazione immersiva è stata di circa 8-10 minuti a testa. Nel restante tempo gli osservatori hanno partecipato al gioco tramite la proiezione dell'azione dell'operatore sulla proiezione.

Le osservazioni e la raccolta dati sono state strutturate tramite una serie di riprese video con quattro telecamere, e 3 questionari sottoposti ai giocatori: il primo, basato sul test standardizzato *SITQ_PQ* di misurazione della "presenza" negli ambienti virtuali, proposto da Witemer e Singer (1998) somministrato appena conclusa la fase da *operatore* e prima di entrare nella fase da *osservatore*, il secondo come test di gradimento della sperimentazione somministrato a conclusione del gioco da parte di tutti i componenti del gruppo, e il terzo, di valutazione della permanenza delle conoscenze e delle competenze acquisite durante la sperimentazione, somministrato a scuola dopo circa una settimana.

Edizione post-pandemia

A causa delle restrizioni scolastiche nell'emergenza Sars-CoV-2 durante il 2020 e il 2021, non è stato possibile eseguire ulteriormente il serious game sopra descritto con le modalità previste in precedenza. Infatti, non si potevano confermare diversi requisiti: a) la richiesta della presenza di ricercatori per assistere gli studenti durante l'esecuzione del compito e al fine di raccogliere i dati; b) eseguire esperimenti di gruppo in ambienti chiusi; c) l'uso condiviso di HMD non è consentito. Quindi, anche se molti aspetti dell'applicazione potevano essere mantenuti (ad esempio la struttura del gioco, la struttura e l'esperienza didattica, gli scenari di gioco, il livello di interazione, la relazione tra le scelte dell'utente e gli effetti sull'acqua) alcuni altri dovevano essere modificati per rendere possibile la sperimentazione e per espandere il campo di applicazione del progetto. Le due caratteristiche principali, che dovevano essere modificate, erano 1) il metodo di fruizione e 2) il tempo di gioco.

Il nuovo metodo di fruizione prevede l'utilizzo di qualsiasi dispositivo, sia desktop che mobile ma anche HMD (che non sono più necessari ma possono comunque essere utilizzati) che possa accedere al web, grazie all'utilizzo di un framework open source e WebXR di nome Aton[©], sviluppato dal CNR. In questo modo si superano tutte le difficoltà dovute alla necessità di condividere

dispositivi specifici, ampliando notevolmente la possibilità delle persone di utilizzare i serious game. La gamma di variabilità (dal computer desktop allo smartphone o all'HMD) permette la possibilità di sperimentare la VR sia secondo una definizione debole (ambienti digitali che coinvolgono solo una parte del campo visivo) sia secondo una definizione forte (ambienti immersivi che coinvolgono l'intero campo visivo) (Maldonado, 1993). I dispositivi che forniscono una VR debole sono i computer desktop, i tablet e gli smartphone: i primi richiedono mouse e tastiera, i secondi sono utilizzati con controlli touch. I dispositivi che forniscono una VR forte sono HMD o smartphone utilizzati attraverso un VR box o un Cardboard. Mentre l'HMD ha una minore diffusione e un costo notevole, per quanto accessibile, entrambe le altre soluzioni sono dispositivi già nelle disponibilità degli insegnanti.



Fig. 2 – Un bambino del IV anno della scuola primaria che prova uno dei nostri serious game.

La seconda variazione riguarda la struttura del gioco, ovvero come ogni singolo partecipante fa esperienza il gioco. Nella precedente struttura dei serious games solo uno scenario veniva giocato immersivamente da un *giocatore* e gli altri sei venivano giocati come *osservatore* nel gruppo di supporto. Questo serviva per ottenere dinamiche cooperative nel gruppo di gioco, ma anche per controllare i rischi della cybersickness. Con l'uso di dispositivi non immersivi non c'è alcun rischio né di motion né di cyber sickness. Infatti, utilizzando lo smartphone in una VR box, l'immersione cognitiva è probabile

che sia meno intensa perché gli occhi possono essere immediatamente distolti dal dispositivo.

Conclusioni

In questo paper è stata presentata un'applicazione web-based di un serious game immersivo, come soluzione adatta ad affrontare il problema di come la VR possa essere applicata all'apprendimento sia in presenza che a distanza. Il trend positivo nello sviluppo delle tecnologie VR per l'istruzione ha offerto un'opportunità fruttuosa per fondere applicazioni web conformi a WebXR con serious game, in modo che gli studenti, indipendentemente dalla loro posizione fisica, possano trarre vantaggio da significative esperienze di tipo reale. Questa innovazione sembra particolarmente rilevante per il campo dell'educazione al patrimonio, in cui i serious game vengono utilizzati per mostrare e insegnare luoghi lontani o fittizi, navigandoli con ambienti digitali navigabili. Anche la rappresentazione scientifica degli ambienti, con una resa estremamente naturale, è considerata un obiettivo, e le tecnologie di visualizzazione sferica possono permettere di raggiungerlo.

Insieme a questa proposta, le limitazioni dovute alla crisi sono state trasformate in un'opportunità per diffondere il nostro serious game nelle scuole nazionali e internazionali. Infatti, il miglioramento tecnico lo renderebbe adatto ad ogni dispositivo digitale (desktop, mobile, e anche con HMD) e potenzialmente disponibile per tutti e ovunque. Inoltre, la facilità d'uso permette a persone con un livello medio di alfabetizzazione informatica di accedere ai percorsi che, in questo modo, possono essere utilizzati anche da insegnanti o formatori senza il supporto di ricercatori o esperti esterni.

In sintesi, i risultati della analisi dei dati raccolti – che sono ancora in corso di elaborazione per la seconda serie di sperimentazioni avvenute a maggio e giugno 2021 – ci consentono di sostenere che il livello di adattamento e di operatività dei bambini durante le sperimentazioni, anche grazie agli accorgimenti progettuali sopra citati, è stata ottima: il 76,8% risponde positivamente o molto positivamente al quesito riguardo l'adattamento negli ambienti immersivi, il 67,9% positivamente o molto positivamente riguardo la *confidence* – la “credibilità” – degli ambienti immersivi, e il 94,6% positivamente o molto positivamente riguardo il coinvolgimento visuale negli ambienti immersivi.

La comprensione del valore del paesaggio naturale e delle correlazioni tra l'uso consapevole dell'acqua, anche in ambiente domestico o in azioni quotidiane, e gli effetti di queste attenzioni sul clima globale è stata buona e osservabile nella gran parte dei casi. La conoscenza del patrimonio culturale come

visione virtuosa del rapporto dell'Uomo con l'acqua è stata soddisfacente in molti casi – oltre il 70% dei test risulta pienamente soddisfacente –, ma non in tutti: probabilmente l'aspetto ludico e la soddisfazione di aver superato un livello del gioco rispondendo positivamente, potrebbero aver ridotto l'attenzione di alcuni soggetti limitandone la portata potenziale dell'apprendimento. Questi casi sono in via di ulteriore analisi per poter identificare possibili miglioramenti nel dispositivo di gioco e della sua presentazione in funzione di diversità individuali.

In generale la sperimentazione è quindi risultata molto positiva, mostrando come una attenta progettazione di percorsi didattici di educazione al patrimonio – naturale e culturale – tramite serious game immersivi, sia una metodologia efficace per costruire una effettiva esperienza di conoscenza.

Bibliografia

- Al Zayer M., MacNeilage P. and Folmer E., “Virtual Locomotion: a Survey,” in *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*. doi: 10.1109/TVCG.2018.2887379.
- Argyriou L., Economou D. and Bouki V. (2017), “360-degree interactive video application for Cultural Heritage Education”. *3rd Annual International Conference of the Immersive Learning Research Network*. Coimbra, Portugal 29 Jun - 26 Jul 2017 Verlag der Technischen Universität Graz. doi:10.3217/978-3-85125-530-0.
- Avraamidou L., Osborne, J. (2009), “The Role of Narrative in Communicating Science”. *International Journal of Science Education*, 31(12), 1683-1707. <https://doi.org/10.1080/09500690802380695>.
- Basso A. (2019), *Serious Game and 3D modelling for the immersive experience development in digital tale*, in Parrinello S., *Digital & Documentation. Databases and Models for the enhancement of Heritage*, Pavia University Press, Pavia.
- Branchesi L. (ed.) (2006), *Il patrimonio Culturale e la sua pedagogia per l'Europa*. Armando, Roma.
- Bruner J. (1956), *A Study of Thinking*, New York: John Wiley & sons, trad. it. (1969) *Il pensiero. Strategie e categorie*, Armando, Roma.
- Bruner J. (2002), *Making Stories. Law, Literature, Life*, New York: Farrar, Strauss and Giroux, trad. it. (2006) *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma.
- Challenor J., Ma M. (2019), “A Review of Augmented Reality Applications for History Education and Heritage Visualisation”. *Multimodal Technologies Interact*, 3, 39.
- Champion E. (2016), *Critical Gaming: Interactive History and Virtual Heritage*. Routledge, New York-London.
- Egan K. (1986), *Teaching as storytelling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*, Althouse Press, London.

- Faro Convention *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del Patrimonio culturale*.
- Hu X., Ng J., Lee J.H. (2019), "VR creation experience in cultural heritage education: A preliminary exploration". *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 56: 422-426. doi:10.1002/pr2.42.
- Ioannides M., Magnenat-Thalmann N., and Papagiannakis G. (eds) (2017), *Mixed Reality and Gamification for Cultural Heritage*, Springer International Publishing, Cham.
- Longo G.O. (1998), *Il Nuovo Golem. Come il computer cambia la nostra cultura*, Laterza. Roma-Bari.
- Luigini A., Parricchi M., Basso A., Basso D. (2019), "Immersive and participatory serious games for heritage education, applied to the cultural heritage of South Tyrol". *Interaction Design and Architecture(s) Journal – IxD&A*, 43, 42-67.
- Luigini A., Fanini B., Basso A., Basso D. (2020), "Heritage education through serious games. A web-based proposal for primary schools to cope with distance learning". *VITRUVIO – International Journal of Architectural Technology and Sustainability*, 5(2), 73-85. doi:10.4995/vitruvio-ijats.2020.14665.
- Luigini A., Panciroli C. (2018) (eds), *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*, FrancoAngeli, Milano.
- Norris S.P., Guilbert S.M., Smith M.L., Hakimelahi S., Phillips L.M. (2005), "A theoretical framework for narrative explanation in science". *Sci. Ed.*, 89: 535-563. <https://doi.org/10.1002/sce.20063>.
- Reason J. T., Brand J. J. (1975), *Motion sickness*, Academic press, New York.
- Riccio, Gary E, Stoffregen, Thomas A. (1991), "An ecological theory of motion sickness and postural instability", *Ecological psychology*, vol. 3, 3, pp. 195-240.
- Rossi D., Olivieri A. (2019), *First Person Shot: interactive dynamic perspective in immersive virtual environments*, in Belardi, P., *Reflections the art of drawing / the drawing of art*, Atti del 41° convegno dei docenti della rappresentazione, Perugia, sept 2019, Gangemi Roma.
- Toolan M.J (2001), *Narrative: A critical linguistic introduction*, Routledge London
- Treisman M. (1977), Motion sickness: an evolutionary hypothesis *SCIENCE*, 29, 1977, pp. 493-495.
- Van Boxtel, C., Grever, M., and Klein, S. (Eds.), (2016), *Sensitive Pasts: Questioning Heritage in Education*. NEW YORK; OXFORD: Berghahn Books. doi: 10.2307/j.ctvss40kr.
- Witmer, Bob G., Singer, Michael J., (1998), "Measuring Presence in Virtual Environments: A Presence Questionnaire", *Presence*, Vol. 7, No. 3, 1998, pp. 225-240.

Muoversi per capire e capire per muoversi. Come Fisica e Educazione Fisica possono facilmente incontrarsi

di *Attilio Carraro e Federico Corni*

Se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio capisco
Confucio

Fisica e Educazione Fisica due discipline con molte connessioni

Fisica e Educazione Fisica condividono i loro nomi e per un caso alla Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano i docenti delle due discipline, autori di questo capitolo, hanno i loro studi uno accanto all'altro. La prossimità “fisica” e “linguistica” e il comune sentire la formazione degli insegnanti, e più in generale l'educazione, come un'impresa olistica sono tra le principali ragioni che ci hanno portato alla scrittura di questo contributo.

Il corpo in educazione, una breve nota

Tutti i rapporti che abbiamo con il mondo in cui viviamo passano per il nostro corpo: si acquisisce conoscenza della realtà attraverso il corpo, ci si esprime attraverso il corpo, si entra in relazione con gli altri attraverso il corpo, lo si simula quando è celato (si veda ad esempio il dilagante uso degli emoticons). Sebbene il filtro del corpo sia così pervasivo ed onnipresente, tanto da essere dato per scontato, spesso in educazione non viene considerato (Ferro, 2004).

La centralità educativa del corpo rappresenta il tema di moltissimi scritti in tutte le epoche storiche, dall'antichità ad oggi, centralità richiamata dalla

recente popolarità nella letteratura pedagogica di concetti come *embodiment*, *embodied cognition*, *embodied learning* e *somatic learning*, tutti direttamente associabili alla consapevolezza che l'esperienza corporea rappresenta una fonte primaria di conoscenza, che si costruisce attraverso la percezione di essere un corpo nel mondo (Freiler, 2008).

Nonostante gli sforzi compiuti da molti autori e istituzioni, nella gran parte dei paesi occidentali (e senza alcun dubbio nella maggioranza delle scuole e delle università italiane) l'insegnamento è ancora basato su principi dualistici, se non dichiaratamente "mentalistici", che considerano la mente separata e indipendente dal corpo e superiore ad esso (Carraro e Gobbi, 2016; Kretchmar, 2005; Macedonia, 2019) (vedi figura 1). In aula gli studenti (anche gli alunni più piccoli) sono per la quasi totalità del tempo seduti, guardano, ascoltano e scrivono, e l'esperienza diretta degli eventi è sovente legata a dimensioni laboratoriali occasionali, quasi sempre statiche. Sembra che il corpo ed il movimento siano non solo collocati ad un livello di inferiorità rispetto alla mente che assicurerebbe, con le sue capacità di astrazione e concettualizzazione, il "vero apprendimento", ma che rappresentino delle barriere alla conoscenza, dei potenti sottrattori di energia ed attenzione.

A scuola muoversi sembra "legittimo" in una sola disciplina, l'Educazione Fisica, nelle pause tra un'ora e l'altra o nei tempi della ricreazione, cioè nei tempi che sovente non vengono riconosciuti come realmente appartenenti all'orario scolastico, pur facendone parte.

L'*embodied learning* viene spesso presentato come un'alternativa all'educazione "mentalizzata". Price e Shildrick (1999) affermano che invece di vedere il corpo come un ostacolo alla conoscenza, si dovrebbe considerare che la conoscenza è prodotta attraverso il corpo e i modi "incarnati", *embodied*, di essere nel mondo. Il corpo è il principale dato di esperienza e la consapevolezza mentale di sé è primariamente un apprendimento delle proprie funzioni somatiche, che evolve durante tutta la vita (Carraro e Gobbi, 2016). Sentire accuratamente il proprio corpo, acquisire una precisa percezione delle sensazioni corporee, migliorare l'abilità di controllo della posizione nello spazio, coordinare il movimento delle diverse parti corporee, imparare a comunicare attraverso il proprio corpo dovrebbero rappresentare finalità fondamentali di ogni processo educativo.

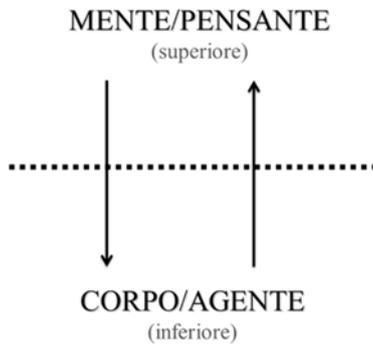


Fig. 1 – Un'immagine verticale della persona (adattato da Carraro e Gobbi, 2016).

Kretchmar (2005), influenzato dalla teoria sulle intelligenze multiple di Gardner (1983), suggerisce cinque “principi” su cui basare una visione olistica dell'educazione:

- 1) le influenze fisiche sono sempre attive nel dar forma a ciò che noi siamo e facciamo. In altre parole e al di là di ogni possibile considerazione etica o spirituale, siamo sempre e totalmente chimica e fisica;
- 2) le influenze della coscienza sono sempre presenti. Siamo costantemente influenzati dalla nostra personalità, guidati dalle nostre idee, distratti o orientati dalla percezione e modifichiamo il nostro comportamento in base al ragionamento;
- 3) questi elementi non sono mai completamente indipendenti gli uni dagli altri, ma sono strettamente correlati. Nessuno ad esempio può rendere pienamente ad un'altra persona un'idea attraverso uno stato fisico o uno stato fisico con un'idea, si tratta di due realtà omogenee che non si possono dare separatamente;
- 4) possiamo riconoscere differenti livelli di intelligenze comportamentali. Alcune azioni richiedono grande intuito, adattabilità e possiedono un alto livello di complessità, mentre altre sono rigide, stereotipate e semplici da eseguire. Risolvere una complessa equazione matematica è diverso da eseguire un'addizione in colonna, fintare palla al piede, scartare l'avversario e tirare in porta è ben diverso da palleggiare contro il muro;
- 5) infine, possiamo descrivere differenti tipi di attività, alcune possono richiedere un grande impegno muscolare, altre possono svolgersi in maniera riflessiva e sedentaria. Per calciare una palla o per pensare a come fare per calcolarla, è necessario possedere la padronanza di precise abilità, ma mentre in un caso si tratta di un'attività motoria, nell'altro si tratta di un'attività cognitiva e sedentaria.

Da questi principi deriva l'immagine proposta in figura 2, la persona non è più colta in una dimensione verticale, gerarchica (la mente superiore al corpo), ma è vista in funzione dell'orientamento del comportamento, secondo una prospettiva ecologica, che considera le caratteristiche del compito da affrontare come l'elemento centrale dell'analisi (Edelman, 1995).

Vengono individuate due dimensioni tra di loro ortogonali, attivo/sedentario e alta/bassa complessità, che creano quattro quadranti da utilizzare per orientare la lettura del comportamento e per indirizzare i processi educativi. Nella parte superiore della figura si trovano le attività sedentarie che possono richiedere la riflessione (la riorganizzazione e l'uso di fatti o proposizioni) o l'intuizione (l'uso di diverse abilità cognitive, ad esempio scrivere, numerare, dedurre, immaginare) e che possono essere svolte con movimenti minimi, ad esempio rimanendo seduti e muovendo le dita sulla tastiera del computer. Nel quadrante numero 1 si trovano le attività sedentarie ad alta complessità, inventive, creative e complesse (ad esempio scrivere la rete di equazioni che descrivono il comportamento di un ecosistema). Nel quadrante 2 ci sono le attività sedentarie a bassa complessità, che sono rigide, prevedibili, non creative e semplici (ad esempio la soluzione di singole e semplici equazioni).

La parte inferiore della figura rappresenta invece i comportamenti motori, attività che implicano un impegno muscolare vigoroso e che, al pari dei comportamenti descritti nei due quadranti superiori, prevedono diversi livelli di intervento del pensiero e della cognizione. In questa area del comportamento, le abilità intuitive (sapere come) precedono quelle riflessive (riorganizzare e personalizzare) e sono possibili tanto attività ad alta complessità, raffigurate nel quadrante 3 (ad esempio rappresentare un brano musicale con una danza o scegliere la miglior finta per ingannare l'avversario in un gioco di lotta), quanto attività a bassa complessità, ripetitive e stereotipate, quadrante 4 (ad esempio nuotare nella corsia di una piscina o correre lungo il perimetro di una palestra).

L'immagine orizzontale della persona suggerisce una diversa prospettiva pedagogica, in cui corpo, movimento e simboli non verbali vengono considerati allo stesso livello delle attività intellettuali e del linguaggio verbale. La dimensione dualistica, che privilegia l'apprendimento intellettuale, al cui vertice si trovano i processi di mentalizzazione e di astrazione, lascia il posto ad un processo (suggerito dalla freccia ai piedi del disegno) che orienta l'azione educativa verso situazioni e attività che, indipendentemente dall'essere più sedentarie o più motorie, più riflessive o maggiormente intuitive, sono complessivamente più ricche di significati, di complessità e di creatività. La finalità diventa così quella di stimolare competenze che si collocano

in tutta la parte destra della figura e non solo nel quadrante numero 1, come purtroppo spesso avviene in molta parte delle attività scolastiche”.

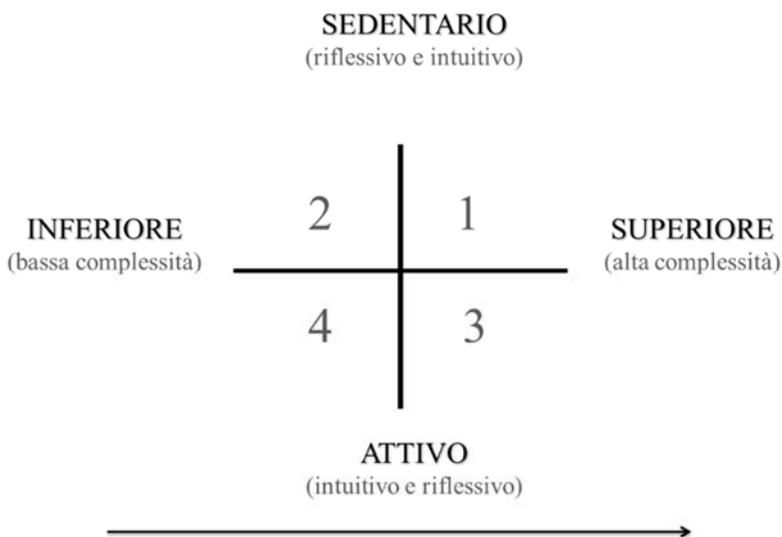


Fig. 2 – Un’immagine orizzontale della persona (adattato da Carraro e Gobbi, 2016)

In questa prospettiva l’insegnamento interdisciplinare, a cui si ispirano i due esempi di attività didattiche descritti nei successivi paragrafi, assume il significato di un processo in cui due o più aree disciplinari vengono integrate con l’obiettivo di promuovere un migliore apprendimento in ogni area tematica (Cone, Werner, Cone e Woods, 1998). L’azione didattica interdisciplinare ispirata all’immagine orizzontale della persona propone una visione della conoscenza e un approccio curricolare che facilita l’adozione di metodologie e di linguaggi che appartengono a più di una disciplina per esaminare un preciso tema, una questione, un argomento o un fatto esperienziale (Jacobs, 1989). Diviene così possibile tanto giocare la Fisica in palestra, quanto capire l’Educazione Fisica attraverso la Fisica, considerando che: (a) quanto più si astrae, tanto più è necessario ancorare l’apprendimento all’esperienza e (b) quanto più si centra l’oggetto dell’insegnamento sull’esperienza pratica, tanto più, per divenire praticanti consapevoli e responsabili, è necessario riflettere sui motivi e sulle conseguenze delle proprie azioni.

Portare la Fisica in palestra

Nell'esperienza dei fenomeni naturali, incontriamo gli eventi (processi dinamici) come causati da quelle che comunemente chiamiamo forze della natura. Un elenco prescientifico delle forze della natura cosiddette primarie include esempi come il vento, la luce, il fuoco, la pioggia, l'acqua, l'aria, il caldo e il freddo, i fulmini e i magneti, il suolo, le piante, il cibo, le medicine, la gravità e il movimento. L'elenco delle forze della natura presenti in ambito scientifico nella fisica del continuo, le cosiddette forze della natura basilari, comprende i fluidi, l'elettricità e il magnetismo, il calore, le sostanze chimiche, la gravità e il moto (Corni, Fuchs, 2020, 2021). È interessante osservare che se riflettiamo sul linguaggio, il modo in cui comunemente parliamo delle forze della natura, sia di quelle primarie con linguaggio naturale, sia di quelle basilari, col linguaggio formale tipico della scienza, si avvale di una serie di espressioni mutuata dall'esperienza delle interazioni senso-motorie del nostro corpo con l'ambiente. Ciò risuona con quanto negli anni '80 ha dato origine a importanti studi di linguistica cognitiva, a partire dalla teoria della mente *embodied* (Lakoff, Johnson, 1980, 1999). Secondo questa teoria, i concetti stessi che la nostra mente crea e utilizza per dare senso all'esperienza sono *embodied* e in questo senso il linguaggio è un riflesso della nostra mente (Lakoff, 2014). Diretta conseguenza di ciò, dal punto di vista educativo, è il ruolo centrale del movimento fisico nel processo di sviluppo della mente e della sua capacità di comprendere e dare significato. Tutti gli insegnanti hanno notato che bambini con difficoltà cognitive hanno spesso anche difficoltà motorie e viceversa. Da qui nasce l'idea di questo capitolo, di cercare sinergie fra l'insegnamento della Fisica e dell'Educazione Fisica, termini che, se letti in modo oggettivo, sono la stessa espressione.

Venendo alla Fisica, ciascuna delle forze della natura, sia primarie, sia basilari, sono caratterizzate linguisticamente da un aspetto intensivo e da un aspetto estensivo coniugato. Un fenomeno è descritto come determinato da un agente, indicato con un nome ed eventualmente con una dimensione quantitativa, il quale ha una intensità, rappresentata dall'aggettivo relativo al nome. Parliamo quindi di temporale più o meno esteso, di alta o di bassa intensità, oppure di vento che investe un'area più o meno grande, ad alta o bassa velocità, oppure di medicine assunte in diverse quantità, di alta o bassa efficacia... Esempi di intensità in ambito scientifico sono la pressione, il potenziale elettrico, il potenziale chimico e la temperatura nel caso dei fluidi, dell'elettricità, delle sostanze chimiche e del calore, rispettivamente; le quantità estensive associate a queste forze sono il volume del fluido, la carica elettrica, la quantità di sostanza e la quantità di calore. In generale, l'aspetto

intensivo di una forza della natura corrisponde a un grado o a un livello su una certa scala verticale (pensiamo ad esempio alla temperatura, alla pressione, o all'umidità). La VERTICALITÀ per i linguisti è un *image schema* utilizzato in tanti contesti che non hanno nulla a che fare con la direzione fisica verticale alto-basso, per esprimere l'intensità. Ecco che l'aspetto fisico nel senso del corpo e l'aspetto fisico nel senso della disciplina scientifica vengono a toccarsi e a fertilizzarsi reciprocamente. Non sapremmo come parlare di intensità di un fenomeno in ambito scientifico se non avessimo il concetto di verticalità nell'ambito fisico corporeo.

“Lo stesso vale per l'aspetto estensivo di una forza della natura, che invece concettualizzato con l'image schema di SOSTANZA FLUIDA. Ad esempio, non potremmo comprendere l'elettricità accumulata in un corpo se non avessimo la nozione che ci viene dalla nostra esperienza embodied di sostanza fluida, insieme a quella di CONTENITORE”.

In definitiva, accennando alla VERTICALITÀ e alla SOSTANZA FLUIDA, abbiamo esemplificato come gli elementi concettuali di base della scienza fisica formale (e non solo, perché oltre alle forze della natura sappiamo che parliamo equivalentemente di forze sociali, di forze psicologiche, di forze emotive) coincidano con le strutture cognitive quotidiane che fanno parte di una *mente embodied*.

In Fisica, l'energia/potenza di una forza della natura è in relazione alle quantità fisiche intensiva ed estensiva della forza della natura stessa. Più formalmente, energia e potenza sono direttamente proporzionali all'aspetto estensivo e all'aspetto intensivo. Prendendo da Sadi Carnot l'esempio di una cascata d'acqua che lui usa come analogia per il caso termico, più alto è il salto e maggiore la corrente d'acqua che scende, più grande è l'energia della cascata. La corrente elettrica che si può ricavare da una cascata è direttamente proporzionale all'altezza del salto e alla corrente dell'acqua.

In Educazione Fisica è nozione comune che ci voglia energia per muoversi, ad esempio occorre essersi opportunamente nutriti per fare una lunga corsa. Ma come comprendere a fondo la relazione fra alimentazione e movimento, tra introito calorico e consumo energetico?

Nell'analogia con l'esempio di Carnot, la cascata rappresenta l'assunzione di cibo e l'elettricità rappresenta la corsa. Dato che l'aspetto intensivo di un alimento è dato dal suo contenuto calorico per 100 g o potenziale chimico, maggiore è la quantità di cibo che si assume e più alto è il suo potenziale chimico, maggiore è la quantità di energia messa a disposizione (ovviamente questo vale entro i range “salutari” di assunzione di cibo prima dell'attività fisica). Complementarmente, l'aspetto intensivo di una corsa è la velocità della corsa, per cui una corsa lunga e veloce richiederà molta energia.

È esperienza fisica di tutti che occorra un bilanciamento fra contenuto calorico e quantità di cibo da assumere da un lato, e velocità e lunghezza della corsa che si vuole fare, dall'altro, bilanciamento che, in prima approssimazione, è dato dall'eguagliare l'energia assunta con il cibo con l'energia necessaria per la corsa.

Giocare la Fisica in palestra

L'insegnamento e la pratica dell'Educazione Fisica sono legati ad una grande quantità di leggi naturali. Già nel 1932 Cureton raccomandava che gli studenti universitari di Educazione Fisica (i futuri insegnanti di Educazione Fisica) ricevessero una migliore preparazione nell'ambito della Fisica, individuando sei principali aree di studio: (1) i principi fondamentali della misura fisica applicati alle misure in Educazione Fisica; (2) la misura delle condizioni atmosferiche; (3) le proprietà fisiche dei materiali; (4) la fisiologia fisica; (5) la meccanica del corpo e dei movimenti corporei; e (6) elementari problemi di ingegneria legati alla progettazione di impianti sportivi.

A proposito della meccanica del movimento umano, vi sono numerose leggi fisiche che intervengono nei giochi e nelle esercitazioni tipiche dell'Educazione Fisica ed è possibile organizzare moltissime situazioni motorie che permettono agli studenti di acquisire esperienze con i principi fondamentali della meccanica. Qui vogliamo fare alcuni semplici esempi relativi all'applicazione della forza di gravità e all'equilibrio.

La localizzazione del centro di gravità corporeo (baricentro), varia secondo diversi parametri, la posizione (ad esempio sdraiati, seduti, in piedi, inclinati in avanti o lateralmente), la postura (es. allungata, raccolta, con le braccia conserte al petto o portate in fuori all'altezza delle spalle), l'appoggio (sui piedi, sulle punte di un solo piede, sulle ginocchia, sulle mani, su ginocchia e mani contemporaneamente, sul capo come un ballerino di breakdance). Ma la stabilità, cioè il mantenimento dell'equilibrio, che significa il controllo della forza di gravità che agisce sui diversi segmenti corporei, dipendono anche dall'oggetto su cui si appoggia (ad esempio il pavimento, un materasso, la bicicletta, una gym-ball, la slackline, una canoa che galleggia sul fiume o l'acqua della piscina in cui si è immersi) e dagli oggetti che si portano sul proprio corpo o si trasportano (uno zaino, un piccolo cuscino posato sul capo, una coppia di manubri tenuti in mano). Infine, la presenza o assenza di afferenze visive (stare con gli occhi aperti o tenerli chiusi) può semplificare o complicare, anche moltissimo, l'esecuzione del gesto.

La combinazione di questi elementi permette numerose e diversificate azioni che possono impegnare gli allievi in esercizi e giochi basati sull'equilibrio statico (es. stare fermi su un solo piede compiendo una successione di movimenti con le braccia), dinamico (es. camminare su una fune stesa a terra o saltare da un sasso all'altro del torrente senza toccare l'acqua) o in relazione agli oggetti (es. portare una bacchetta in equilibrio su un dito o bilanciare sulle due mani il peso delle borse della spesa) (Carraro e Bertollo, 2005).

Il gioco che si vede in figura 3, "L'altalena e il peso relativo" rappresenta una situazione di problem solving, tratta da una delle giostre più comuni nei parchi giochi per bambini, il dondolo. L'attività richiede ai partecipanti di combinare il controllo dell'equilibrio statico e di quello dinamico. Le tre panche che si vedono costruiscono una leva di primo genere (interfulcrata), i giocatori devono salire sulla panca più in alto e trovare il "punto d'equilibrio", con entrambe le estremità della panca che non toccano terra. Vi possono essere diverse varianti: rimanere inizialmente immobili, assumere posizioni o posture particolari, ad esempio con le mani sopra il capo e senza toccarsi l'uno con l'altro o tenendo un contatto con tutti i membri della propria squadra. I partecipanti si rendono presto conto che non si tratta solo di bilanciare il proprio e l'altrui peso corporeo, ma che la posizione in cui ci si trova (il momento della leva) gioca un ruolo determinante. Da qui possono iniziare stimolanti riflessioni con gli studenti, che dopo aver trovato la soluzione "pratica" al problema potranno astrarre concetti e leggi fisiche.



Fig. 3 – Giocare l'equilibrio: quando il peso è relativo (modificata da Probst, Carraro, 2014)

Conclusioni

Nelle lezioni di Educazione Fisica gli studenti possono imparare concetti accademici relativi a diverse discipline, tra cui la Fisica, da una prospettiva motoria (Kalyn, 2005). Viceversa, l'approfondimento di nozioni fisiche chiave legate ad esempio all'equilibrio delle forze o al consumo energetico, possono significativamente aumentare la consapevolezza dell'importanza del movimento e facilitare l'adozione di uno stile di vita attivo.

Queste considerazioni sono state recentemente confermate in uno studio di Papaioannou, Milosis e Gotzaridis (2020), che hanno dimostrato come un breve programma di cinque lezioni che integrava l'insegnamento interdisciplinare della Fisica in Educazione Fisica abbia effetti positivi sulla motivazione autonoma di allievi di scuola secondaria di primo grado e aumenti il loro interesse nei confronti di entrambe le discipline.

La direzione sembra promettente per ulteriori ricerche e per stimolare gli insegnanti a sperimentare un approccio olistico, integrato e interdisciplinare, all'insegnamento.

Bibliografia

- Carnot, S. (1824), *Réflexions sur la puissance motrice du feu et sur les machines propres a développer cette puissance*, Paris, Bachelier.
- Carraro A. e Bertollo M. (2005), *Le scienze motorie e sportive nella scuola primaria*, CLEUP, Padova.
- Carraro A., Gobbi E. (2016), *Muoversi per star bene, una guida introduttiva*, Carrocci, Roma.
- Cone T., Werner P., Cone S., Woods A. (1998), *Interdisciplinary teaching through physical education*, Champaign, IL: Human Kinetics.
- Corni F., Fuchs H.U. (2020), "Primary Physical Science for Student Teachers at Kindergarten and Primary School Levels: Part I - Foundations of an Imaginative Approach to Physical Science", *Interchange*, 51, 3: 315-343.
- Corni F., Fuchs H.U. (2021), "Primary Physical Science for Student Teachers at Kindergarten and Primary School Levels: Part II—Implementation and Evaluation of a Course", *Interchange*, 52, 2: 203-236.
- Cureton T.K. (1932), "Physics applied to Physical Education", *The Journal of Health and Physical Education*, 3, 1: 23-25.
- Edelman G.M. (1995), *Darwinismo neurale. La teoria della selezione dei gruppi neuronali*, Einaudi, Torino.
- Ferro R. (2004), *Prefazione*, in Carraro A. e Lanza M., a cura di, *Insegnare /apprendere in Educazione Fisica – Problemi e prospettive*, Armando, Roma.

- Freiler T.J. (2008), "Learning through the body", *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119: 37-47.
- Gardner H. (1983), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York (trad. it. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987).
- Jacobs H.H. (1989), *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*, ASCD, Alexandria, VA.
- Kalyn B. (2005), "Integration", *Teaching Elementary Physical Education*, 9: 31-36.
- Kretchmar R.S. (2005), *Practical philosophy of sport and physical activity*, Human Kinetics, Champaign, IL.
- Lakoff G. (2014), "Mapping the brain's metaphor circuitry: metaphorical thought in everyday reason", *Frontiers in Human Neuroscience*, 8: 958.
- Lakoff G., Johnson M. (1980), *Metaphors we live by*, University of Chicago Press, Chicago.
- Lakoff G., Johnson M. (1999), *Philosophy in the flesh*, Basic Books, New York.
- Macedonia M. (2019), "Embodied Learning: Why at School the Mind Needs the Body", *Frontiers in Psychology*, 10:2098, doi: 10.3389/fpsyg.2019.02098.
- Papaoiannou A., Milosis D., Gotzaridis C. (2020), "Interdisciplinary teaching of physics in physical education: Effects on students' autonomous motivation and satisfaction", *Journal of Teaching in Physical Education*, 39: 156-164.
- Price J., Shildrick M. (1999), *Feminist theory and the body: A reader*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Probst M., Carraro A. (2014), *Physical activity and mental health. A practice-oriented approach*, Edi-Ermes, Milano.

La musica classica: un diritto formativo per tutti

di *Paolo Somigli*

Il 17 aprile 2021, a due mesi esatti dal proprio insediamento, il ministro dell'Istruzione, Professor Patrizio Bianchi, rivolgendosi al Forum per l'Educazione musicale, che riunisce numerosissimi enti e figure attive in questo campo, ha sottolineato che ogni bambino ha il diritto all'educazione musicale e a sperimentare direttamente la pratica della musica. Per esprimere in sintesi la propria convinzione ha usato una formula nota e molto evocativa: «non uno di meno»¹. Essa, come si sa, sottolinea l'obiettivo del successo nel processo educativo come diritto inalienabile di ogni bambino, indipendentemente dalle situazioni e dalle contingenze sociali e personali, in una prospettiva che intende risolvere positivamente le conseguenze di ogni forma di diseguaglianza, qualunque ne sia la causa. Che nel suo discorso il ministro abbia usato proprio quest'espressione è già in sé un elemento doppiamente significativo: per un verso sottolinea che l'educazione musicale è un diritto reale per ogni persona; ma per un altro, lega quel diritto al contesto scolastico e – questo invero non è tanto scontato, soprattutto se collocato in una prospettiva di senso comune – di fatto conferisce all'educazione musicale un peso formativo essenziale e pari a quello conferito tradizionalmente ad altre discipline (letterarie e scientifiche *in primis*) e all'esperienza della scuola nell'insieme.

In realtà, non sarebbe questa la prima volta che un ministro dell'Istruzione si pronuncia o adopera a favore dell'educazione musicale per tutti. Basterà ricordare, per fare un solo esempio, il lavoro di Luigi Berlinguer: come ministro prima e come esperto poi, egli ha promosso numerose iniziative volte a diffondere la pratica musicale nelle scuole, in particolare nel quadro del

¹ Il discorso del ministro si può ascoltare al seguente indirizzo Internet; https://www.youtube.com/watch?v=_voYjiEDCBw (ultimo accesso, 23.05.2021).

“Comitato nazionale per l’apprendimento pratico della musica” ancora oggi attivo.

Un dato tuttavia, nel discorso di Bianchi, ha colpito positivamente più d’un addetto ai lavori e suggerito l’idea che esso possa essere accolto come premessa di sviluppi fecondi anche rispetto alle esperienze che l’hanno preceduto: l’ambizione a un’educazione musicale per tutti, davvero per tutti e «non uno di meno», è stata dichiarata in termini assoluti, senza evocare percorsi specifici affidati all’intermediazione di enti di coordinamento, alle singole scuole o alle realtà locali – di loro natura “esclusivi”, dato che non a tutti i bambini può toccare in sorte di beneficiarne – bensì come presenza che dev’essere generale e scontata. Di tale prospettiva sono state emblematiche le conclusioni del discorso di Bianchi: «la musica non deve essere un ospite a scuola ma deve essere un pilastro fondamentale di tutto il nostro sistema educativo ad ogni livello».

Ancor più significativi, e sostanzialmente controcorrente rispetto a tendenze diffuse oggi nella scuola e fuori di essa, sono stati poi due esempi che Bianchi ha voluto portare a sostegno del valore fondante della musica nella vita delle persone e delle comunità. Entrambi sono riferiti a una tipologia musicale poco diffusa tra i giovani e anche per questo, talora, poco trattata a scuola: quella che intuitivamente va sotto la denominazione di “musica classica” o anche, più propriamente, “musica d’arte”², vale a dire la musica di tradizione occidentale espressa dalle opere, poniamo, di Claudio Monteverdi, Johann Sebastian Bach, Gabriel Fauré e da generi come il Concerto, il Melodramma, l’Oratorio. Così, per sottolineare il valore della musica nella vita di relazione egli s’è richiamato all’etimologia del termine “Sinfonia”, legato nell’immaginario comune a nomi come quelli di autori “classici” quali Mozart o Beethoven; mentre per fare un riferimento concreto alla propria vicenda ha ricordato di aver «potuto sperimentare di persona il lavoro straordinario di poter condividere con una banda giovanile l’esperienza della scoperta, ad esempio, di un grande Maestro come Giuseppe Verdi».

Chiaramente, con queste caratteristiche e questi temi il discorso del ministro si pone non solo come rilevante in sé e al di là di quello che potrebbe apparire un intervento “d’occasione” ma anche come motivo di riflessione su aspetti cruciali per l’educazione musicale, quali la sua ambizione “universalistica” e il riferimento al rapporto da intrattenere con le musiche del pas-

² Esula dagli obiettivi del presente contributo la discussione sulla pertinenza di questi termini. Ci si limita pertanto a sottolineare come quello di “musica classica”, che si usa qui per la sua più immediata comprensibilità e maggiore diffusione, implichi fra l’altro un’enfasi sugli autori del passato e su forme e linguaggi anche superati rispetto alle tendenze più innovative del Novecento e dei giorni nostri.

sato. Appunto su di essi, pertanto, ci soffermeremo, con l'aggiunta di un ulteriore elemento, non trattato dal ministro stesso ma comunque fondamentale: quello dell'ascolto musicale, un aspetto che troppo spesso si dà per scontato o si ritiene forse secondario e che invece nel contesto scolastico va guidato tanto quanto l'avviamento all'esercizio pratico dell'esecuzione. Per quanto, infatti, sia diffusa ampiamente un'idea di educazione musicale sostanzialmente coincidente con una concezione di tipo pratico-performativo, l'ascolto è un elemento di primo piano nell'esperienza musicale. Pure immaginando un programma di educazione alla pratica musicale che coinvolga *tutte* le ragazze e *tutti* i ragazzi fino alla secondaria superiore, la maggior parte delle persone continuerebbe a sperimentare la musica nella propria vita quotidiana proprio attraverso l'ascolto, volontario o casuale, concentrato o distratto che sia³. In un processo come quello opportunamente auspicato da Bianchi per tutti e «non uno di meno» sarà dunque utile muoversi in un'ottica comprensiva ed inclusiva, che abbracci tanto la produzione quanto l'ascolto⁴, sicché ogni persona possa avere gli strumenti sia per esprimersi consapevolmente con la musica sia per comprendere quanto altri comunicano con la musica – la potenzialità comunicativa è stata un altro degli elementi su cui si è soffermato il ministro – e sviluppare queste abilità nell'arco intero della propria vita. Non a caso le *Indicazioni per il curriculum* (2012) tuttora vigenti in Italia sottolineano sei “funzioni formative” per l'educazione musicale, ovvero sei aspetti della persona che la musica contribuisce a sviluppare. Esse investono varie sfere: cognitiva, relazionale, emotiva, e anche comunicativa; sono le funzioni “cognitivo-culturale”, “linguistico-comunicativa”, “emotivo-affettiva”, “identitaria e interculturale”, “relazionale”, “critico-estetica”⁵. Proprio in merito alla funzione “linguistico-comunicativa” si legge: «la musica educa gli alunni all'*espressione* e alla *comunicazione* attraverso gli strumenti e le tecniche specifiche del proprio linguaggio» (*Indicazioni per il curriculum*, 2012, p. 64 del testo a stampa; corsivi miei).

Che ruolo può avere in tutto questo la musica “classica”, implicitamente evocata dal ministro? E perché dovrebbe essere inclusa nell'offerta formativa, tantopiù alla luce della sua distanza presupposta rispetto all'orizzonte familiare della maggior parte dei nostri concittadini? Proprio su questo mi concentrerò adesso.

³ Sulla questione si veda Serravezza (2008).

⁴ Sui rischi insiti in un'impostazione per *aut aut*, che programmaticamente opponga produzione e ascolto, si veda La Face Bianconi (2011).

⁵ Per un quadro del processo che ha condotto all'attuale formulazione attraverso la versione del 2007 si vedano Pagannone (2008) e Somigli (2013), pp. 20-32.

In primo luogo, possiamo dire che la presupposta “distanza” della musica classica dalla vita quotidiana non può valere come motivo perché la si emargini o escluda dall’orizzonte scolastico; essa anzi dovrebbe essere di stimolo alla sua inclusione nell’offerta formativa di una scuola che non intenda semplicemente duplicare l’esistente ma viceversa consentirne una lettura nuova e offrirne al contempo un ampliamento (Somigli, 2007). In secondo luogo, tale assenza va a conti fatti relativizzata: frammenti di musica classica fanno in realtà parte della nostra vita quotidiana, nascosti in *jingles* pubblicitari, in sigle di trasmissioni televisive, in musiche d’attesa telefonica e anche in canzoni di successo. Poter conoscere questi lavori al di là delle schegge che ce ne sono più o meno consapevolmente familiari è un diritto di ognuno, così come diritto di ognuno – e pertanto dovere della scuola come prima agenzia formativa formale di renderne effettivo l’esercizio – è poter avere qualche elemento per provare a capire perché, per esempio, una composizione strumentale del primo Settecento come il concerto per violino *La primavera* dalle *Quattro stagioni* (1725) di Antonio Vivaldi (1678-1741) sia presente nella nostra vita 300 anni dopo la sua pubblicazione, o il celebre motivo del Canone in Re maggiore attribuito al compositore tedesco Johann Pachelbel (1653-1706) sia oggi così pervasivo da figurare più o meno nascosto in tante canzoni e melodie di successo⁶. E al contempo, se mi si consente il paradosso, è diritto di queste stesse musiche potersi far conoscere nella loro integrità e non per minime, defunzionalizzate parcellizzazioni.

Ma forse non è nemmeno questo il punto. Il punto semmai è che nel mondo che ci circonda e nel quale agiamo, la musica, e in questo caso la musica classica, non è solo una presenza oggi, ma anche una presenza nel tempo. Essa ha cioè contribuito e contribuisce a disegnare la realtà nella quale viviamo, il nostro immaginario sonoro, ma anche il nostro immaginario in termini di idee e valori. Per riprendere di nuovo le *Indicazioni per il curriculum* (2012, p. 64), possiamo pensare alle conseguenze formative di quanto appena asserito in termini di funzione “cognitivo-culturale” e “identitaria e interculturale”.

Negli ultimi anni, però, proprio la musica classica è stata posta al centro di una discussione, in particolare a livello internazionale, che ne sta comportando l’emarginazione se non la rimozione dall’orizzonte formativo in quanto ritenuta non solo distante dalla quotidianità ma anche espressione di visioni classiste ed eurocentriche⁷, ch’essa contribuirebbe a perpetuare in

⁶ Un’eloquente silloge si può trovare nel montaggio video all’indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=Fkf4QYTfIXA> (ultimo accesso, 23.05.2021).

⁷ A proposito di questo processo in atto rinvio a Bianconi (2011, e 2016) nonché, anche per una pacata ma rigorosa discussione e forse confutazione di molti di questi capi d’imputazione,

contrasto per esempio coi valori d'inclusione e rispetto su quali oggi, giustamente, si punta anche nel processo educativo. Eppure proprio a questo livello, la conoscenza razionale della musica classica può risultare fruttuosa: essa per un verso ci permette di non disperdere, magari sulla base d'un fraintendimento, un'eredità che comunque ha attraversato i secoli e contribuito gradualmente a dare volto anche al nostro mondo coi suoi valori e per un altro ci consente di conoscere meglio quel mondo stesso, grazie alla percezione della distanza che ci separa dal passato, e ci lascia leggere il passato medesimo come altro da noi con chiarezza, con le sue luci e le sue ombre, sì da non ripeterne in caso guasti ed errori (Somigli, Conidi, 2020).

Nondimeno non è solo per questo che la musica d'arte non deve, non può essere marginalizzata o tolta *en bloc* dalla formazione. Così come non esiste "la" musica al singolare (Bianconi, 2008), non esiste a ben guardare nemmeno un oggetto "musica classica" omogeneo, e come tale, per riprendere le accuse che gli vengono mosse, in sé monoliticamente classista, eurocentrico ecc. La "musica classica" consta d'infinite composizioni che sono espressione di epoche ma anche sensibilità diverse: pur colte nella loro distanza, possono contribuire alla nostra crescita di donne e uomini. Con la sua Terza Sinfonia op. 55 "Eroica" (1802-1804) Ludwig van Beethoven (1770-1827) testimonia l'aspirazione a una società migliore e più giusta, unitamente al senso di rabbia e rivolta di fronte a un potere che tradisce le proprie promesse d'eguaglianza per farsi pura legittimazione di sé (come forse si ricorderà, Beethoven scrisse l'Eroica in onore di Napoleone, ma stracciò la dedica quando egli si autoproclamò Imperatore)⁸. *Un sopravvissuto di Varsavia* (1948) di Arnold Schönberg (1874-1951) ci mette di fronte alla tragedia della Shoah e con la forza della sua musica esprime sia l'orrore della sopraffazione tra le persone sia la fede in un'umanità capace di ritrovare in sé stessa e nelle proprie radici la forza per sopravvivere e rinascere⁹. *Il canto sospeso* (1955-56) di Luigi Nono (1924-1990), basato su lettere di condannati a morte della Resistenza europea al nazifascismo, dà voce alle donne e agli uomini morti

si veda l'illuminante Kertz-Welzel (2020). Al rapporto fra musica classica ed educazione musicale è inoltre dedicato il numero dell'autunno 2020 di *Philosophy of Music Education Review* (vol. 28/2, Fall 2020). Al tema è inoltre dedicato il progetto di ricerca La musica classica nell'educazione musicale coordinato da chi scrive e finanziato dalla Libera Università di Bolzano, nell'ambito del quale rientra concettualmente anche il presente contributo.

⁸ Su quest'opera, la sua genesi, la sua ricezione si veda Della Seta (2004).

⁹ Sul *Sopravvissuto di Varsavia* e le sue potenzialità didattiche si veda Schneider (2017), nato nel quadro di una ricerca svolta da chi scrive tra il 2014 e il 2017 e resa possibile anche grazie all'interesse e al sostegno di Liliana Dozza, così come al medesimo afflato è legata anche l'esperienza, nel novembre 2016, di un convegno sulla musica del Novecento in prospettiva formativa (Somigli, 2019). Per ringraziare Liliana di tutto questo le parole non sono sufficienti.

per la libertà, il cui “canto” esso riverbera fino a noi affinché accogliamo il loro impegno e gli diamo nuova concretezza¹⁰.

Non si tratta dunque di tralasciare la musica classica, o sulla base della sua presunta distanza dalla vita quotidiana porre *aut aut* – o la musica classica o la musica *popular*, o Beethoven o gli Inti Illimani¹¹, o la musica europea o la musica di altre tradizioni –, ma di imparare a conoscerla criticamente e nella sua complessità, di cogliere le testimonianze e l’eredità che il passato ci ha trasmesso e a nostra volta trasmetterle, arricchite dalla nostra riflessione, a chi verrà dopo di noi. In questo compito, alla scuola spetta il primo passo, premessa di un apprendimento per tutta la vita che potrà poi coinvolgere altri enti dediti alla formazione, non formali o informali. Così come l’educazione musicale in generale, anche l’educazione alla musica classica è un diritto di tutti. Per riprendere il discorso dal quale siamo partiti, proprio di tutti, «non uno di meno».

Bibliografia

- Bianconi L. (2008), *La musica al plurale*, in Nuzzaci A., Pagannone G., a cura di, *Musica Ricerca e Didattica. Profili culturali e competenza musicale*, Pensa MultiMedia, Lecce: 23-32.
- Bianconi L. (2011), *Superstizioni pedagogico-musicali. La storia desaparecida*, in La Face Bianconi G., Scalfaro A., a cura di, *La Musica tra conoscere e fare*, FrancoAngeli, Milano: 24-41; quindi ripreso e ulteriormente elaborato in Bianconi L. (2016), “ISME and the Twilight of History”, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, VI: 39-49.
- Della Seta F. (2004), *Beethoven: Sinfonia “Eroica”. Una guida*, Carocci, Roma.
- Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione (2012) <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>.
- Kertz-Welzel A. (2020), *On Hating Classical Music in Music Education*, in Kallio A.A., ed., *Difference and Division in Music Education*, Routledge, New York: 80-92.
- La Face Bianconi G., *La musica o le insidie delle antinomie*, in La Face Bianconi G., Scalfaro A., a cura di, *La Musica tra conoscere e fare*, FrancoAngeli, Milano: 11-18.
- Pagannone G. (2008), *Funzioni formative e didattiche della musica*, in Nuzzaci A., Pagannone G., a cura di, *Musica Ricerca e Didattica. Profili culturali e competenza musicale*, Pensa MultiMedia, Lecce: 113-156.

¹⁰ Sulla composizione, anche in prospettiva didattica, si veda Somigli (2015).

¹¹ Sull’impiego in sede didattica della *popular music* e sul suo valore formativo rinvio a Somigli, Bratus (2020).

- Schneider A. (2017), “Leggere Schönberg: i brani in tedesco di *A Survivor from Warsaw* in prospettiva linguistica e letteraria”, in Somigli P., a cura di, “*Dieses Buch habe ich von meinen Schülern gelernt*”. *Arnold Schönberg fra traduzioni, divulgazione, Musikvermittlung e didattica*, LIM, Lucca: 117-128.
- Serravezza A. (2008), *L'educazione estetica alla musica*, in La Face Bianconi G., Frabboni F., a cura di, *Educazione musicale e Formazione*, FrancoAngeli, Milano: 121-139.
- Somigli P. (2007), “Sistema Formativo Integrato e educazione musicale: alcune proposte per la scuola”, *Riforma & Didattica. Tra formazione e ricerca*, XI, 1, gennaio-febbraio 2007: 29-34.
- Somigli P. (2013), *Didattica della musica: un'introduzione*, Aracne, Roma.
- Somigli P. (2015), "Il canto sospeso di Luigi Nono: un percorso didattico", *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, V, 2015: 151-165.
- Somigli P., a cura di, (2019), *La musica del Novecento. Una risorsa per la scuola: proposte operative, teorie, riflessioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Somigli P., Bratus A., a cura di, (2020), *Popular music per la didattica. Prospettive, esperienze, progetti*, FrancoAngeli, Milano.
- Somigli P., Conidi L. (2020), “La musica di Stephen Collins Foster dall'Ottocento ai giorni nostri fra storia, cultura e società”, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, X: 221-257.

La formazione musicale nella prospettiva del Lifelong Learning: dalla fascia d'età 0-3 all'età adulta e anziana

di Chiara Sintoni

Quando nel 2008 Liliana Dozza mi coinvolse in un progetto di formazione incentrato sulla musica d'arte e rivolto alle strutture formative nella fascia d'età 0-11 del territorio altoatesino a partire dalla fascia 0-3, fui onorata ed entusiasta di partecipare al suo progetto, che si prefigurava al contempo come una sfida. Si trattava da un lato di mettere a punto un percorso didattico di formazione *con e alla* cultura musicale, riconoscendone in pieno le funzioni formative non solo per le giovani generazioni, ma per i cittadini di ogni età, e dall'altro puntare a garantire l'inclusione del progetto nell'ambito della verticalità del sistema scolastico del territorio altoatesino, in seno al Sistema Formativo Integrato. In tal senso, si trattava dunque di avviare le attività formative nella primissima fascia d'età per estenderle, con le opportune integrazioni per quanto attiene i contenuti e le metodologie didattiche impiegate, alla fascia d'età della scuola dell'infanzia e primaria (Sintoni, 2013a, p. 159). La didattica pensata per l'asilo nido assunse così non solo il ruolo di progetto-pilota ma anche di primo gradino di un percorso da sviluppare negli altri ordini scolastici e poi in una prospettiva globale di *lifelong learning*.

I principi pedagogico-didattici alla base del progetto vennero individuati nella ricerca, nella formazione e nella didattica. La ricerca, alla base del progetto, constava nell'individuazione di strategie didattiche efficaci e virtuose per quanto attiene la trasmissione del Sapere musicale, nella riflessione concettuale sulle sue premesse, nello studio e nella verifica dei suoi processi e risultati. La formazione si rivolgeva ai docenti che avrebbero dovuto contribuire concretamente all'attuazione del progetto stesso e si concretizzava in workshop settimanali e nella supervisione del lavoro svolto dai docenti stessi nei gruppi o nelle classi. Il momento della didattica, infine, trovava il proprio

fulcro, per quanto non esclusivo, nella musica d'arte¹, con una speciale attenzione all'aspetto dell'*ascolto riflessivo*, atto cioè a condurre, nelle specificità delle varie fasi della vita, alla comprensione dell'opera musicale nei suoi aspetti fondativi, strutturali e di senso (La Face Bianconi, 2006; La Face Bianconi, 2019). Se quest'attenzione alla musica d'arte rientrava già di per sé fra gli aspetti originali del progetto nel panorama corrente, la sua maggiore peculiarità risiedeva forse in un aspetto di metodo, cioè che l'azione didattica vera e propria fosse condotta soprattutto dai docenti nei rispettivi *setting* didattici². In quest'ottica, il progetto ha inteso assicurare un'adeguata formazione musicale ai docenti e agli educatori in servizio nella fascia d'età 0-11, che non necessariamente possedevano, o erano tenuti a possedere, competenze specialistiche in campo musicale, sia in senso didattico-metodologico, sia per quanto attiene a specifiche abilità (saper suonare uno strumento musicale, saper leggere/interpretare la notazione musicale ecc.). In tale prospettiva, la formazione del personale docente, attuata nelle strutture di afferenza, ha inteso rendere gli educatori e gli insegnanti il più possibile autonomi nella realizzazione dei moduli del percorso didattico, garantire un passaggio di competenze all'interno delle strutture e la diffusione, il consolidamento e l'ampliamento del progetto all'interno delle istituzioni coinvolte e sul territorio.

Il percorso così concepito prese forma definitiva nell'anno accademico 2008/09 nell'ambito del progetto *Science Shop: il salotto della formazione*, coordinato da Liliana Dozza nella Facoltà di Scienze della Formazione, Corso di laurea in Scienze della Comunicazione plurilingue e trovò un contesto fecondo di realizzazione nelle scuole del Comune di Bolzano e, soprattutto, di Laives, grazie all'interesse e al sostegno dell'allora assessora tecnica alle politiche sociali, alla cultura e alle finanze Liliana Di Fede. L'avvio dell'attività didattica fu pertanto preceduto da riunioni di coordinamento fra le parti coinvolte e nei due anni accademici successivi esso si è quindi sviluppato e ampliato³. Le competenze maturate in seno al percorso pluriennale hanno peraltro permesso di mettere a punto le linee pedagogico-didattiche

¹ Il termine viene utilizzato qui per indicare quella che in termini di senso comune si definisce anche musica classica.

² In veste di collaboratore scientifico al progetto, il mio compito precipuo è stato curare l'impostazione pedagogica e metodologico-musicale del progetto, la progettazione dei moduli d'intervento didattico (fase di progettazione), la formazione, l'attività didattica e la supervisione in situazione del personale docente coinvolto nel progetto, il coordinamento didattico, la raccolta dati per le diverse fasi di verifica e di valutazione dei risultati (Sintoni, 2013, p. 160).

³ Il percorso ha avuto un prosieguo all'interno del progetto Sistema territoriale integrato per il successo formativo e lo sviluppo di cittadinanza attiva nella prospettiva della lifelong e lifewide education, coordinato da Piergiuseppe Ellerani.

per avviare percorsi di formazione musicale ulteriori, rivolti anche all'età adulta e anziana (Sintoni, 2012, pp. 107-113; Sintoni, 2013b).

Il percorso musicale pensato per il primissimo segmento – la fascia d'età 0-3 – pone la formazione globale della persona al centro della programmazione didattica. L'apprendimento *con* la musica e *alla* musica costituisce l'asse portante di un percorso formativo volto al superamento di una visione riduttiva e diffusa dell'asilo nido – come spazio esclusivamente adibito alla semplice cura del bambino – e di un'impostazione didattico-musicale che sembra spesso privilegiare un'idea di intrattenimento spontaneistico. Eppure, anche in questa fascia d'età, la musica può svolgere diverse e importanti funzioni. Almeno due: è *mezzo* privilegiato per trasportare costrutti linguistici dotati di senso, attinenti alla sfera cognitiva e affettiva; è un *fine* in seno ad un percorso formativo mirato all'acquisizione di competenze musicali specifiche. Conviene dunque puntare sulla *qualità* di un'azione didattica che rispetti gli stili cognitivi e i processi di apprendimento messi in atto dal bambino a quell'età.

La *relazione* tra bambini e educatori è la condizione ineludibile affinché possa avvenire la traslocazione dei saperi, anche del sapere musicale, favorire l'*apprendimento* e il suo consolidarsi in *competenze* specifiche. Va da sé che la scelta dei *contenuti* risulta strettamente correlata a quanto affermato sino ad ora. Le musiche che rientrano di norma nell'orizzonte sonoro del bambino offrono una visione sommaria, quando non superficiale, della sintassi musicale, conferiscono al testo cantato un ruolo preponderante e sono spesso poco curate dal punto di vista musicale. La ricchezza sintattica, timbrica, formale, estetica della musica d'arte, con opportune scelte di repertorio e metodo, si presta ad essere scoperta e fruita dal bambino *mediante* tutti i canali sensoriali, in accordo con le modalità di apprendimento che caratterizzano tale fascia d'età: in quest'ottica, la *permanenza dell'oggetto*, ovvero il fissarsi di concetti nella memoria cognitivo-affettiva tramite la *circolarità dei linguaggi* – ad esempio, nel caso di uno strumento musicale, il collegamento fra occhio (morfologia), timbro (orecchio), tatto (materiale) e linguaggio (denominazione) – ha costituito l'obiettivo primario della formazione musicale (Sintoni, 2012). Lo sviluppo e l'acquisizione graduale e progressiva delle capacità verbali e linguistiche, punto cruciale della didattica *tout court*, non solo musicale, trova poi un prezioso alleato nel rapporto proficuo con i diversi aspetti del linguaggio musicale (fraseggio, parametri del suono, timbro, modalità esecutive del legato e dello staccato, struttura formale, ripetizione-variazione, contrasto ecc.).

Un ulteriore aspetto peculiare al progetto è stata la creazione di *collegamenti* interdisciplinari *trasversali* tra i moduli del percorso musicale e talune

attività formative svolte nelle varie strutture e incentrate su linguaggio grafico-pittorico, motricità, verbalizzazione di fiabe, giochi di manipolazione ed esplorazione di materiali e oggetti. Al contempo, il percorso ha realizzato connessioni virtuose tra vari generi musicali (ad esempio, la musica vocale) e alcuni aspetti inerenti alla *produzione musicale* connessi all'impiego della voce e alla vocalità (mi riferisco alle diverse modalità di *emissione* vocale: linguaggio parlato, canto, soffio, grido, sussurro, produzione di rumori ecc.). Più nello specifico, il nesso tra l'*ascolto musicale riflessivo*, l'impiego del *linguaggio segnico-gestuale infantile (Baby-Sign)* e l'uso del gesto e del movimento hanno caratterizzato l'ossatura del percorso in tale fascia d'età. Per quanto attiene alla connessione ascolto musicale/*Baby-Sign*, il progetto ha creato anche un ponte tra i linguaggi verbali (italiano, tedesco, inglese). In altre parole, l'impiego del linguaggio gestuale in relazione all'ascolto e alla sintassi musicale ha permesso di *agire* sull'apprendimento linguistico dei bambini in tre lingue simultaneamente, di promuovere un'azione sullo sviluppo delle competenze linguistiche dei bambini e, come degno corollario, di gettare le basi per un uso consapevole, controllato e pertinente della lingua sin dall'età prescolare, anche in rapporto agli elementi della sintassi musicale; al contempo, l'azione didattica così condotta ha permesso al linguaggio musicale di entrare a far parte del bagaglio di conoscenze e della quotidianità del bambino (e degli educatori).

L'aspetto motorio è parte integrante delle varie modalità mediante le quali il bambino si relaziona ai pari e agli adulti; in quest'ottica, l'impiego del movimento e del gesto rientra a buon titolo nella programmazione didattica rivolta a questa fascia d'età. Il progetto ha infatti previsto moduli didattici incentrati sia sull'impiego del *movimento spontaneo o euristico* (Gordon, 2003), mediante il quale il bambino (fascia d'età 0-2) viene *esposto* alla musica e ne esplora la sintassi, sia la *gestualità finalizzata* (Sintoni, 2009; Sintoni, 2012; Sintoni, 2019), mirata alla comprensione del linguaggio musicale nei suoi molteplici aspetti: parametri del suono, elementi-base del fraseggio musicale (*legato, staccato*), osservazione di cellule ritmiche e la ricorrenza di strutture musicali (pattern ritmici, forme musicali, ad esempio AB, ABA, Rondò), in base alle *proprietà* del movimento (modalità, velocità, direzione, intensità, periodicità) e ai fattori che determinano la *qualità* del movimento (peso, spazio, tempo, flusso). Tale tipologia di impiego del corpo, indirizzata precipuamente ai bambini nella fascia d'età 24-36 mesi, è stata condotta in modo via via più pertinente ai costrutti musicali: l'ascolto dei brani ha tenuto conto della dimensione ludica attraverso la quale avviene l'esplorazione del linguaggio musicale nel bambino; in concreto, le attività di ascolto legato all'impiego del

movimento sono state proposte e condotte in forma di gioco, con la partecipazione attiva delle educatrici e di chi scrive (Sintoni, 2019, p. 174).

Da queste premesse pedagogico-metodologiche sono scaturiti i percorsi musicali rivolti alla scuola dell'infanzia e primaria. Le attività proposte hanno inteso riprendere, approfondire e ampliare alcuni punti nodali del percorso didattico proposto alla fascia d'età 0-3, nello specifico l'ascolto musicale riflessivo, lo sviluppo di competenze linguistiche specifiche e pertinenti ai vari campi d'esperienza, l'impiego della *gestualità finalizzata*, l'aggancio trasversale alle attività formative svolte nelle strutture, la verticalità della proposta didattica. Nella scuola dell'infanzia e in misura maggiore nella primaria, il linguaggio verbale adottato per descrivere elementi, strutture, processi musicali ha rappresentato un ponte tra l'opera musicale e il suo significato, strumento irrinunciabile per la costruzione della conoscenza nei bambini e nel personale docente. La verbalizzazione ha assunto inoltre un ruolo determinante anche in fase di verifica degli apprendimenti, aiutando i bambini (e i loro educatori) a ripercorrere con ordine e sistematicità le diverse fasi e i contenuti delle attività didattiche proposte (Sintoni, 2013a, p. 180, 183). Nella scuola primaria tali premesse metodologiche hanno comportato un ampliamento sul versante delle discipline grafico-pittoriche, che costituiscono una parte integrante del curriculum scolastico. Nella prospettiva della didattica musicale, l'impiego del segno grafico-pittorico ha avuto un aggancio disciplinare virtuoso e formativo con l'ascolto musicale riflessivo (Sintoni, 2013a, p. 185-186; Sintoni, 2017a; Sintoni, 2017b).

Nella prospettiva della formazione permanente e del *lifelong learning*, l'azione didattica condotta da chi scrive con la fascia d'età anziana costituisce idealmente il completamento delle proposte didattiche e del progetto sin qui discussi, e si è concretizzata nell'intervento in strutture quali, in particolare, i "centri anziani". Essi sono ormai intesi come luoghi di tutela del benessere psicofisico, mediante attività culturali anche pensate come prevenzione del disagio e delle difficoltà (cognitive e/o fisiche) che possono verificarsi in connessione con l'età (Sintoni, 2012, p. 107). Tale mutamento di orizzonte è ascrivibile a due specificità che caratterizzano il XXI secolo: il progressivo e costante aumento in senso *quantitativo* delle persone in età anziana, a fronte di una drastica e allarmante diminuzione della natalità, e un incremento in senso *qualitativo* delle prospettive di vita e, dunque, di partecipazione attiva della popolazione anziana alla vita sociale, politica e culturale.

All'interno di queste problematiche e di questa nuova sensibilità si è collocato un progetto di ricerca e formazione musicale dal titolo *Impariamo ad ascoltare la musica classica*, progettato e avviato nel 2007 dall'Associazione

culturale bolognese “I Fiori musicali” e realizzato grazie al sostegno economico del Coordinamento Provinciale di ANCeSCAO, l’associazione che riunisce i Centri anziani italiani. I centri sociali, ricreativi e culturali di Bologna e Provincia hanno così accolto, per sette stagioni consecutive (2007-2013), incontri di ascolto musicale condotti da musicologi esperti nella didattica dell’ascolto musicale e pensati con riferimento sia agli stili cognitivi di tale fascia d’età sia con obiettivi di ampio raggio basati sulle problematiche più frequenti. In un contesto di *relazione/comunicazione* (tra pari, tra anziani e adulti, tra anziani, giovani e nipoti) e di *apprendimento*, la formazione *con e alla* musica, segnatamente all’ascolto di musica d’arte, può agire infatti come un rinforzo della memoria e al contempo mira a creare nuovi apprendimenti. Nello specifico, la segmentazione di un brano in unità sintattiche dotate di senso e la sua conseguente ri-composizione nella dimensione temporale della musica, restituita anche attraverso sussidi grafici che ne facilitino la ritenzione, supporta e promuove le capacità di elaborare, rielaborare, memorizzare e interpretare il dato sonoro e al contempo favorisce l’esercizio delle funzioni linguistico-comunicative *sulla* musica e *attraverso* la musica.

Nei partecipanti all’iniziativa, così, il processo di apprendimento attraverso l’ascolto musicale condiviso ha consentito di esercitare la memoria a breve termine (ad esempio, individuare gli aspetti costitutivi del brano ascoltato e ristrutturarli/organizzarli nello scorrere temporale della musica) e a lungo termine, tramite l’aggancio a conoscenze pregresse, com’è stato il caso delle arie d’opera, spesso già ampiamente conosciute, coinvolgendoli in un’esperienza di riflessione e condivisione d’impressioni, ricordi, vissuti (Sintoni, 2012, pp. 111-112) e al contempo stimolandoli a condividere poi le loro esperienze e le loro memorie coi propri nipoti, in una prospettiva che concretamente si è dimostrata così in grado di abbracciare tutte le fasi della vita.

Bibliografia

- Gordon E.E. (2003), *L’apprendimento musicale del bambino dalla nascita all’età prescolare*, Curci, Milano.
- La Face Bianconi, G. (2019), *L’ascolto riflessivo: Musica per conoscere e da conoscere*, in Caputo M., Pinelli G., a cura di, *Pedagogia dell’espressione artistica*, FrancoAngeli, Milano: 95-106.
- La Face Bianconi G. (2006), “La didattica dell’ascolto”, *Musica e Storia*, numero monografico su *La didattica dell’ascolto*, XIV/3: 511-541.
- Sintoni C. (2009), *Quando il Suono diventa Gesto. Un laboratorio su Pierino e il lupo di Sergej Prokof’ev*, Aracne, Roma.

- Sintoni C. (2012), *Ascoltare la musica d'arte nei centri anziani: un esercizio di memoria*, in Dozza L., Chianese G., *Una società a misura di apprendimento. Educazione permanente tra teoria e pratiche*, FrancoAngeli, Milano: 107-113.
- Sintoni C. (2013a), *Capirsi senza le parole: gesto e suono per la comunicazione. Ascolto, Musica, Movimento*, in Ellerani P., a cura di, *Successo formativo e lifelong learning. Un Sistema interdipendente come rete di opportunità*, FrancoAngeli: Milano: 159-187.
- Sintoni C., a cura di (2013b), *“Impariamo ad ascoltare la musica classica”*. *Percorsi interdisciplinari nella Storia della musica d'arte*, Aracne, Roma.
- Sintoni C. (2017a), “Linguaggio grafico-pittorico e comprensione musicale nella scuola primaria: *Bydlo* di Modest Musorgskij”, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, VII: p. 141-160.
- Sintoni C. (2017b), “Il disegno dei bambini come mezzo di educazione alla musica nella scuola primaria: un esempio”, *Infanzia*, numero monografico *Le arti e l'infanzia*, IV, ottobre-dicembre: 325-332.
- Sintoni C. (2019), “Musica e Movimento per l'Educazione musicale: una risorsa preziosa oltre mode e semplificazioni”, in Caputo M., Pinelli G., a cura di, *Pedagogia dell'espressione artistica*, FrancoAngeli.

Gli Autori

Giulia Cavrini (curatrice). Prof. Ordinario Statistica sociale Libera Università di Bolzano.

Monica Parricchi (curatrice). Ricercatrice confermata Pedagogia generale e sociale Libera Università di Bolzano.

Doris Kofler (curatrice). Ricercatrice confermata Pedagogia generale e sociale Libera Università di Bolzano.

Michele Cagol (curatore). RTDj Pedagogia generale e sociale Libera Università di Bolzano.

Giada Anglisani. PhD Libera Università di Bolzano.

Annemarie Augschöll Blasbichler. Prof. Associato Storia della Pedagogia Libera Università di Bolzano.

Siegfried Baur. Già Prof. Ordinario Pedagogia generale e sociale Libera Università di Bolzano.

Barbara Bocchi. PhD Assegnista Statistica sociale Libera Università di Bolzano.

Antonella Brighi. Prof. Associato Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione. Libera Università di Bolzano.

Attilio Carraro. Prof. Ordinario Metodi e Didattica delle Attività Motorie Libera Università di Bolzano.

Elisa Cisotto. RTDj Statistica Sociale Libera Università di Bolzano.

Antonella Coppi. RTDj Musicologia e Storia della musica Libera Università di Bolzano.

- Federico Corni.** Prof. Ordinario Didattica e storia della fisica Libera Università di Bolzano.
- Silvia Dell'Anna.** RTDj Pedagogia Sperimentale Libera Università di Bolzano.
- Heidrun Demo.** Prof. Associato Didattica e pedagogia speciale Libera Università di Bolzano.
- Enrico Angelo Emili.** Prof. Associato Didattica e pedagogia speciale Università di Urbino Carlo Bo.
- Barbara Gross.** RTDj Pedagogia generale e sociale Libera Università di Bolzano.
- Dario Ianes.** Prof. ordinario Didattica e pedagogia speciale Libera Università di Bolzano.
- Edwin Keiner.** Già Prof. Ordinario Pedagogia generale e sociale Libera Università di Bolzano.
- Alessandro Luigini.** Prof. Associato Disegno Libera Università di Bolzano.
- Vanessa Macchia.** Ricercatrice confermata Didattica e pedagogia speciale Libera Università di Bolzano.
- Daniele Morselli.** RTDs Pedagogia sperimentale Libera Università di Bolzano.
- Iris Nentwig-Gesemann.** Prof. Ordinario Pedagogia generale e sociale Libera Università di Bolzano.
- Hans Karl Peterlini.** Prof. Ordinario di Scienze dell'educazione Università Alpen Adria Klagenfurt (A).
- Profanter Annemarie.** Prof. Associato Pedagogia generale e sociale Libera Università di Bolzano.
- Francesca Ravanelli.** PhD Coordinatore Tirocinio e Docente a contratto di Storia della Pedagogia Libera Università di Bolzano.
- Francesca Sangiuliano Intra.** AR Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione Libera Università di Bolzano.
- Chiara Sintoni.** Prof. a contratto di Pedagogia musicale Università di Pavia-Cremona.
- Paolo Somigli.** Prof. Associato Musicologia e Storia della musica Libera Università di Bolzano.
- Ulrike Stadler-Altman.** Prof. Ordinario Didattica e pedagogia speciale Libera Università di Bolzano.
- Livia Taverna.** RTDj Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione Libera Università di Bolzano.
- Maria Teresa Trisciuzzi.** RTDs Storia della Pedagogia Libera Università di Bolzano.

Federica Viganò. RTDj Sociologia dei processi economici e del lavoro Libera Università di Bolzano.

Gerwald Wallnöfer. Prof. Ordinario Pedagogia generale e sociale Libera Università di Bolzano.

Beate Weyland. Prof. Associato Didattica e pedagogia speciale Libera Università di Bolzano.

Cinzia Zadra. RTDj Pedagogia generale e sociale Libera Università di Bolzano.

Dorothy L. Zinn. Prof. Ordinario Discipline demotnoantropologiche Libera Università di Bolzano.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835130383

Per tutta la vita. In questa espressione è raccolta la gravidanza e la rilevanza di un modello di educazione per l'intero corso della vita. Cercare di costruire insieme un futuro – un futuro che sia per tutti – è un compito pedagogico fondamentale che coinvolge tutti i soggetti che hanno responsabilità educative, e che li coinvolge per tutta la vita, in un inestimabile progetto umano.

Il volume *Per tutta la vita. Pedagogia come progetto umano* – un piccolo omaggio e una raccolta di studi in onore di Liliana Dozza – propone i contributi di una piccola comunità formativa: la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Le tre parti in cui è diviso il volume raccontano idealmente un percorso che, muovendo dal quadro epistemologico presentato in *Pedagogia. Reti e contesti*, si addentra negli *Ecosistemi didattici* i cui aspetti più disciplinari sono narrati in *Paesaggi educativi*.

Giulia Cavrini è professoressa di I fascia di Statistica sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Nel corso degli anni i suoi argomenti di ricerca hanno riguardato soprattutto l'ambito epidemiologico e la statistica sanitaria. Attualmente, la sua attività di ricerca si concentra prevalentemente su salute e invecchiamento, longevità, qualità della vita associata alla salute nella popolazione anziana, e relazioni intergenerazionali con particolare attenzione al ruolo sociale dei nonni e alla cura dei nipoti.

Monica Parricchi è professoressa aggregata di Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. La sua ricerca attualmente verte su Sostenibilità, Cittadinanza e Benessere in prospettiva pedagogica e didattica, in diversi tempi e contesti della vita; Gemellarità e genitorialità nella società contemporanea.

Doris Kofler è professoressa aggregata di Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Le attività di ricerca vertono sui temi dell'intercultura, la formazione universitaria degli insegnanti e lo sviluppo di curricula formativi inclusivi; Life Long Learning; l'anzianità e l'essere nonne/i; Tempo libero e la natura.

Michele Cagol è ricercatore (RTD) in Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Si occupa di pedagogia delle emozioni, pedagogia dell'ecologia, pedagogia della comunicazione e di filosofia ed epistemologia della pedagogia.