

Educational Practices

Reflective

Educational

Practices
Reflective
Practices

Educational

Practices

Reflective

Educational

Reflective

Practices

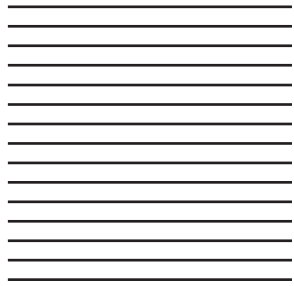
Practices

Educational
Reflective

Anno 13 | **N. 2/2023**

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS





Reflective

Educational

Educational Practices

Practices Reflective Practices

Educational

Practices Reflective Practices Educational Reflective

Reflective

Educational

Reflective Practices

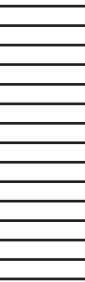
Educational Reflective

Anno 13 | N. 2/2023

FrancoAngeli

OPEN ACCESS

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>



Direzione scientifica /Editors in Chief: Loretta Fabbri (Università di Siena); Maura Striano (Università di Napoli Federico II), Claudio Melacarne (Università di Siena)

Comitato Scientifico/Scientific Committee: Michel Alhadeff-Jones (Columbia University), Francesca Bianchi (Università di Siena), Francesca Bracci (Università di Firenze), Gillie Bolton (The King's College), Stephen D. Brookfield (Antioch University), Jean D. Clandinin (University of Alberta), Salvatore Colazzo (Università del Salento), Michael F. Connelly (University of Toronto), Antonia Cunti (Università di Napoli Parthenope), Giovanna del Gobbo (Università di Firenze), Norman K. Denzin (University of Illinois Urbana – Champaign), Loretta Fabbri (Università di Siena), Monica Fedeli (Università di Padova), Laura Formenti (Università Milano-Bicocca), Mario Giampaolo (Università di Siena), Chad Hoggan (NC State University), Paolo Jedlowski (Università della Calabria), Farhad Khosrokhavar (Foundation Maison des Sciences de l'Homme), Marco Lazzari (Università di Bergamo), Pierpaolo Limone (Unipegaso), Victoria J. Marsick (Columbia University), Claudio Melacarne (Università di Siena), Aliko Nicolaidis (University of Georgia), Stefano Oliverio (Università di Napoli Federico II), Carlo Orefice (Università di Siena), Roberta Piazza (Università di Catania), Barbara Poggio (Università di Trento), Juan Carlos Marcos Recio (Universidad Complutense de Madrid), Alessandra Romano (Università di Siena), Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata), Domenico Simeone (Università Cattolica del Sacro Cuore), Maura Striano (Università di Napoli Federico II), Dirk Saller (DHBW Mosbach), Vivek Venkatesh (Concordia University), Jesus Miguel Flores Vivar (Universidad Complutense de Madrid), Leonard Wacks (Temple University)

Redazione/Managing Editors: Nicolina Bosco (Università di Siena); Francesca Bracci (Università di Firenze); Mario Giampaolo (Università di Siena); Alessandra Romano (Università di Siena), Carlo Orefice (Università di Siena); Claudia Banchetti (Università di Siena)

Per contattare la redazione: Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive, Università degli Studi di Siena, Sede di Arezzo, Viale L. Cittadini, 33 - 52100 Arezzo; tel. 0575/926273; e-mail: educational.reflective.practices@gmail.com

*Tutti gli articoli sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.
All articles are double-blind peer reviewed.*

Il fascicolo è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Sociali Politiche e Cognitive dell'Università degli Studi di Siena

Progetto grafico di copertina: Studio Festos Milano

Amministrazione: viale Monza, 106 - 20127 Milano - Tel. 02/2837141

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 236 del 26.4.2010. Direttore responsabile Stefano Angeli
Semestrale Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano Italy. Stampa Global Print, via degli Abeti 17/1, Gorgonzola Milano.

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

Il semestre 2023 finito di stampare nel mese di luglio 2023

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

Sommario

Il presente numero della rivista è a cura di Loretta Fabbri e Claudio Melacarne

- Alessia Tabacchi*, Il valore della riflessività nel lavoro educativo, a partire dall'intreccio fra gesti e saperi professionali pag. 5
- Letizia Ferri*, Le discipline umanistiche e la riflessività: un connubio felice dalla scuola alla sanità » 22
- Lucia Balduzzi, Arianna Lazzari*, Il ruolo del coordinamento pedagogico territoriale nel supportare la consapevolezza per costruire il sistema integrato 0-6: il percorso di formazione in servizio realizzato nel progetto InTRANS » 37
- Alessio Di Paolo, Michele Domenico Todino*, *The sound of silence*: il potenziale inclusivo del silenzio » 57
- Federica Martino*, Ricerca-formazione nel Service e-Learning: significare l'esperienza attraverso la scrittura riflessiva e immaginativa in rete » 72
- Valeria Caggiano, Antonio Ragusa*, Not cognitive skills for master students. Reflective practice and pedagogical reflections » 86
- Paola Damiani, Antonella Pugnaghi*, Il "PF": sperimentazione di uno strumento per sostenere le competenze riflessive e metacognitive di studenti e studentesse all'università, in ottica inclusiva 99

<i>Claudia Banchetti</i> , La formazione nel lavoro in prospettiva socio-materiale. Studio di un modello ecosistemico	pag.	116
<i>Martina Capaccioli</i> , La bottega degli apprendimenti. Tra multiculturalizzazione del lavoro, arene trasformative e ricerca educativa	»	132
<i>Marina Slavutzky</i> , Freire in pratica: il “Centro popular de cultura e desenvolvimento”	»	153
<i>Annamaria Ventura</i> , La formazione dei docenti attraverso il Reflective Practice-Based Learning	»	166
<i>Federica Goffi, Andrea Giambetti</i> , Educare alla riflessività. Il contributo dell'arte e della filosofia	»	181
<i>Chiara Urbani</i> , Tecnologie, auto-apprendimento e riflessività per la formazione iniziale degli insegnanti	»	197
<i>Emanuela Botta, Giusi Castellana</i> , Il docente come professionista riflessivo: differenze nell'autopercezione della riflessività fra docenti specializzati nel sostegno e docenti su posto comune	»	212
<i>Francesca Latino, Francesco Tafuri, Emma Saraiello</i> , The Challenges of special pedagogy in inclusion processes	»	231
<i>Authors</i>	»	245

Il valore della riflessività nel lavoro educativo, a partire dall'intreccio fra gesti e saperi professionali

di Alessia Tabacchi

Riassunto

Il lavoro educativo è una pratica profondamente relazionale che, per sua natura, si dispiega nel quotidiano, assumendo la complessità che contraddistingue la società contemporanea come orizzonte di riferimento. Questo implica l'esigenza di rifuggire da tecniche o metodi standardizzati, per individuare, nella realtà nella quale ci si trova ad operare, la via per accompagnare i soggetti coinvolti ad un cammino di perfezionamento e progettazione esistenziale. Si ritiene che per gli educatori sia, pertanto, fondamentale avviare una costante riflessività nel corso della pratica e sulla pratica, vagliando i propri saperi, i propri gesti, la postura assunta e la propria modalità comunicativa e relazionale.

Gli studi pedagogici si sono soffermati, in modo particolare, sui saperi, sul linguaggio e la parola, mentre resta sullo sfondo la corporeità che ad essi si accompagna. Il contributo intende muovere da una analisi della comunicazione non verbale, con particolare riferimento alla gestualità e al valore dei gesti nel campo professionale. In ambito educativo, la riflessività sui gesti può portare ad un guadagno conoscitivo su più fronti, indagando l'intenzionalità sottesa all'agire professionale. La meta diviene, sul piano teorico, la delineazione di pratiche formative per un apprendimento riflessivo nel lavoro educativo.

Parole chiave: riflessività, gesto professionale, educatore, intenzionalità, apprendimento trasformativo

The value of reflexivity in educational work, starting from the interweaving of gestures and professional knowledge

Abstract

Educational work is a deeply relational practice that, by its nature, unfolds in everyday life, assuming the complexity that distinguishes contemporary society as a horizon of reference. This implies the need to avoid standardized

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605),2/2023

Doi: 10.3280/erp2-2023oa15893

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

techniques or methods, in order to identify, in the actual circumstances, the way to support the subjects involved in a process of refinement and existential design. It is believed that for educators it is, therefore, fundamental to start a constant reflexivity in action and on action, evaluating their knowledge, their gestures, the posture taken and their communicative and relational mode.

The educational studies focused, in particular, on knowledge, language and speech, while the body stays in the background. The paper aims to move from an analysis of non-verbal communication, with reference to gestures and the value of gestures in the professional field. In the educational domain, reflexivity on gestures can lead to a cognitive gain on several fronts, by investigating the intent behind the professional action. The goal becomes, at the theoretical level, the delineation of training practices for a reflective learning in educational work.

Key words: reflexivity, professional gesture, educator, intentionality, transformative learning

First submission: 07/03/2023, *accepted:* 08/04/2023

Available online: 25/07/2023

Introduzione

La letteratura mette in luce come la pratica professionale scaturisca dalla riflessione sull'azione e si dispieghi nell'azione (Schön, 1983; Jorro, 1998), in un costante intreccio fra saperi e gesti professionali. Tale pratica risulta contrassegnata da impliciti ma anche dalla difficoltà di mettere in parola il proprio mestiere. Vi sono gesti e azioni così radicati nell'esperienza di un professionista che pare più semplice mostrarli, soffermandosi su cosa e come fare, piuttosto che spiegarli e ricondurli ad un sapere di riferimento.

Narrare il proprio mestiere rappresenta una condizione necessaria alla crescita di consapevolezza e di *self-efficacy*, ma anche al riconoscimento dell'identità e della pratica professionale (Cadei, 2017). È possibile qui richiamare il concetto di epistemologia della pratica, suggerito da Schön (1993) come occasione di «conversazione riflessiva» con le situazioni, che porta a individuare la costante circolarità fra teoria e prassi. Lungi dal rifugiarsi in una «razionalità tecnica», che vede l'attività professionale come «una soluzione strumentale di problemi resa rigorosa dall'applicazione di teorie e tecniche a base scientifica» (Schön, 1983, p. 49), è opportuno riscoprire la possibilità di conoscere nell'azione attraverso la riflessività. In questo modo il professionista diventa un vero e proprio ricercatore in situazione, che

accresce il rigore, la pertinenza, l'efficienza e l'efficacia della propria pratica.

All'interno del contributo, riteniamo possa essere utile indugiare sulle dimensioni non verbali della comunicazione, con un affondo sulla tematica della gestualità nel processo comunicativo e all'interno della pratica lavorativa.

A partire da questo quadro concettuale e contestuale, il discorso verrà declinato nell'ambito delle professioni educative. Il lavoro educativo per sua natura è intrinsecamente relazionale e si dispiega nell'azione dell'educare (educ-azione), che si compone di gesti e parole, ma anche di una postura e di un saper essere dell'educatore. Inoltre, la complessità che contraddistingue la società contemporanea interpella i professionisti dell'educazione e li spinge a ricercare modalità inedite di risposta alle questioni che si pongono nella quotidianità. L'imprevisto così come l'ordinarietà costituiscono elementi fondanti la pratica educativa. Il rischio, tuttavia, è di non saper riconoscere la professionalità che si dispiega in questo agire quotidiano, di non sapere nominare i saperi e l'intenzionalità sottesa.

L'attitudine all'incontro, alla relazione, al dialogo divengono un modo di essere dell'educatore che, altresì, faticano ad emergere come competenze specifiche. Ecco quindi che la riflessività emerge come occasione per dare senso e rendere intellegibile il lavoro educativo, ma anche per «attivare un processo di concettualizzazione delle pratiche a partire da una decostruzione delle questioni educative» (Cadei, 2017, p. 21). La sfida diventa quella di stare nell'azione e di ritornare su di essa per riconoscere gli impliciti sottesi all'agire educativo (Polany & Sen, 2009), mettere in questione le culture educative personali e collettive e volgersi a nuove consapevolezze e guadagni professionali.

In questa prospettiva, ci si propone di considerare il valore aggiunto di un accompagnamento formativo atto a sollecitare un apprendimento riflessivo nel lavoro educativo, allo scopo di mettere in luce l'intrinseco legame fra gesto e intenzionalità, ampliare le competenze della comunità di pratica nel quale gli educatori operano e, più in generale, accrescere la qualità del lavoro educativo.

Comunicazione umana e linguaggio non verbale

La comunicazione umana è un evento intersoggettivo che coinvolge un emittente e un ricevente in un processo interattivo (Simeone, 2002). I primi studi in ambito psicologico descrivono un modello lineare di comunicazione, fondato sullo schema stimolo-risposta (Lasswell, 1948; Shannon & Weaver,

1949). Questo modello porta l'attenzione sull'emittente, sulla codifica dell'informazione, sul contenuto del messaggio, sul canale di trasmissione, sulla decodifica dell'informazione e sul ricevente. La comunicazione si spiega all'interno di un contesto, che indica il luogo fisico in cui l'informazione è veicolata ma anche l'ambito specifico a cui si riferisce, e può essere inficiata da interferenze che provengono dall'esterno (rumori che disturbano la comunicazione) o dall'interno (pensieri e emozioni che distraggono e non permettono di recepire correttamente il messaggio).

Studi successivi, sostenuti dagli apporti della cibernetica, contribuiscono ad arricchire il quadro introducendo il concetto di retroazione (Watzlawick *et al.*, 1971), ossia la risposta che il destinatario, a sua volta, invia all'emittente. L'informazione di ritorno, o *feedback*, permette di cogliere se e come il messaggio è stato recepito ed avviare un tentativo di regolazione e modulazione della comunicazione in riferimento all'interlocutore. Tuttavia, il processo appare ancora consequenziale, in un concatenarsi di messaggi inviati e *feedback* ricevuti.

La complessità sottesa alla realtà umana spinge, invece, a rilevare come questa circolarità della comunicazione si fondi su un intreccio di messaggi che vanno a co-costruire i significati, in un rapporto reciproco e dialogico. Gli interlocutori sono «contemporaneamente (e non in momenti diversi) emittenti e riceventi durante l'interazione» (Zani *et al.*, 1998, p. 21). Non è quindi possibile isolare chi trasmette un messaggio da chi lo riceve, ma è la costante interazione con l'altro che influisce sul contenuto e sulla modalità con cui l'informazione viene espressa e recepita.

Procedendo nell'analisi, bene si intende come la relazione interpersonale non si esaurisca nello scambio verbale, ma si sostanzia di elementi analogici, che rimandano a significati ulteriori. La persona si esprime a parole, ma anche con il canale paralinguistico (tono della voce, ritmo, frequenza, silenzio) e cinesico (mimica del volto, sguardo, gesti, contatto corporeo, prossemica, orientazione nello spazio, postura). Si tratta di aspetti che anticipano e trascendono l'espressione verbale (Löwen, 1958) e offrono una lettura metacomunicativa, fornendo elementi ulteriori per la penetrazione del significato di quanto avviene nel processo comunicativo.

Se le scienze hanno dedicato alla parola un ampio spazio di approfondimento, l'importanza della comunicazione non verbale è stata a lungo sottovalutata (Morris *et al.*, 1979). Ciò a discapito di una comprensione completa del messaggio comunicativo, in quanto, come sostiene Pati (1984), la comunicazione non verbale «si avvale di tutto quel complesso di fenomeni fisiopsichici, che superano il fatto linguistico o numerico e, al tempo stesso, lo arricchiscono» (p. 201). La corporeità accompagna la parola e l'azione e le arricchisce di emozioni e significati. Ancora più, possiamo sostenere che «il

corpo è ciò che permette di essere con gli altri e di realizzarsi nel mondo» (Gevaert, 2010, p. 62).

Vi sono molteplici fattori che hanno concorso alla trascuratezza che ha investito l'analisi del linguaggio non verbale. In primis, rintracciamo l'antico dualismo fra mente e corpo che ha segnato la riflessione filosofica fin dal suo sorgere. Non possiamo tuttavia non riconoscere come ancora oggi non sia semplice dare nome ad una realtà che utilizza un canale comunicativo diverso dalle parole, in quanto gesti e azioni, seppure visti e percepiti, rimandano ad una intenzionalità sottesa, talvolta implicita e difficile da narrare (Morris *et al.*, 1979). Diventa necessario allenarsi ad accogliere ed ascoltare il proprio e l'altrui corpo, ponendosi in contatto con una «conoscenza pre-riflessiva» (Leão, 2007).

Altresì, la traduzione in parola dei messaggi cinesici e paralinguistici chiede di essere accorti rispetto ai possibili rischi sottesi. Bateson (1972), al riguardo, mette in guardia da eventuali travisamenti dovuti «sia all'umana propensione a tentare di falsificare le asserzioni relative ai sentimenti e alle relazioni, sia alle distorsioni che insorgono quando i prodotti di un sistema di codificazione sono notomizzati in base alle premesse di un altro, sia – e in particolar modo – al fatto che tutte le traduzioni di questo tipo debbono dare al messaggio iconico, più o meno inconscio e involontario, l'aspetto di un'intenzione conscia» (p. 423). Ne deriva che «imparare a stare con il proprio corpo in una relazione viva equivale a ridare voce a sensibilità e saperi per molto tempo sacrificati sull'altare di una presunta razionalità, a ritrovare un interesse reale per l'altro, a coinvolgersi, a fare del cambiamento un obiettivo urgente e importante in quanto implicante entrambi i soggetti» (Gamelli, 2005, p. 8).

Verso una definizione di gesto

In questa sede, indugeremo su un prescelto ambito della comunicazione non verbale, che è quello della gestualità. Riteniamo, pertanto, possa essere utile, per precisare il campo nel quale intendiamo muoverci, partire dalla definizione di gesto. L'etimologia del termine rimanda al latino *gestus*, a sua volta derivato da *gerere*, nell'accezione di fare, compiere. Esso indica un movimento di una parte del corpo, che «esprime tacitamente un pensiero, un sentimento, un desiderio» e, talvolta, si accompagna «alla parola per renderla più espressiva» (vocabolario Treccani). Da questa definizione possiamo trarre alcune riflessioni di interesse per la nostra trattazione.

Una prima considerazione invita a mettere in luce come l'accezione latina designa ogni tipo di movimento, espressione o atteggiamento intenzionale

che concerne il corpo nella sua interezza (Gamelli, 2005). Oltre al linguaggio ricco e articolato della gestualità delle mani, è indispensabile prestare attenzione ai movimenti corporei che la persona produce nell'interazione. Si pensi al movimento del capo, che svolge una funzione di modulazione della comunicazione, inviando dei *feedback* di rinforzo o di disconferma a chi parla; ma anche alla micro-gestualità corporea che si interseca strettamente con la postura, la mimica, la prossemica.

Ekman e Friesen (1972) individuano alcune categorie nelle quali i gesti possono essere classificati: gesti *simbolici o emblematici*, che rappresentano un linguaggio alternativo alla parola (cenno del capo o della mano); gesti *illustratori*, che accompagnano il linguaggio verbale, ampliando o completando il contenuto della conversazione; gesti *regolatori dell'interazione*, che agevolano il dialogo e la sincronizzazione degli interventi; gesti *indicatori dello stato emotivo*; gesti *di adattamento* rispetto alle situazioni esperite (come sistemarsi i capelli, battere sulla spalla dell'altro, tenere fra le mani un oggetto).

Emerge un repertorio articolato, che palesa le molteplici funzioni della gestualità e i plurimi messaggi sottesi, così come la circolarità comunicativa che i gesti portano con sé, in quanto permettono una piena espressione della dimensione relazionale e sociale propria dell'essere umano. Non solo il linguaggio del corpo racconta di sé, ma nell'interazione con l'altro, che si sostanzia anche del canale cinesico e para-verbale, è possibile conoscersi più a fondo e conoscere la realtà circostante. I gesti esprimono una relazione al mondo e all'alterità, un bisogno di porsi in collegamento con quanto proviene dall'esterno per accrescere come persona. Ancora, i gesti sono un patrimonio collettivo. Come Le Breton (2006) afferma: «venire al mondo significa acquisire un particolare stile di visione, tatto, ascolto, gusto, olfatto, proprio della comunità di appartenenza» (p. XVII).

Un'ulteriore considerazione che traiamo dalla definizione di gesto è la feconda interrelazione fra gesto, sentimento, pensiero, parola. Il gesto non è una semplice azione, poiché lascia emergere una «relazione al mondo» e una «modalità di essere» che veicola significati ulteriori rispetto a quanto è accessibile alla vista (Cadei & Ramsamy-Prat, 2018, p. 87) e comprensibile attraverso la parola. Il gesto, pertanto, seppure fondato su una evidente "*facticité*" (Jorro, 1998), travalica il confine del visibile e del concreto, e diventa «un'azione che impegna una parte del corpo per significare» (Cadei & Ramsamy-Prat, 2018, p. 86). Il gesto va così inteso non semplicemente come un movimento rivolto all'altro, ma come un linguaggio con una sua finalità e intenzionalità. Il registro dell'osservazione viene rapidamente superato da quello dell'interpretazione e sollecita la riflessività dell'interlocutore.

Ne deriva che la ricchezza della comunicazione umana è data dall'intreccio fra linguaggio verbale, para-verbale e non verbale.

Altresì, tale legame si struttura nella relazione con l'altro e trae significato all'interno del contesto sociale di riferimento. I gesti, infatti, sono comportamenti culturalmente appresi che, per essere afferrati nella loro profonda intenzionalità comunicativa, vanno letti e interpretati sulla base di una vera e propria grammatica culturale (Leach, 1972). Ciò senza dimenticare che vi sono atteggiamenti e comportamenti agiti consapevolmente dalla persona, ma anche che molti sono gli impliciti che chiedono un lavoro di riflessività e presa di consapevolezza. Il soggetto è, pertanto, chiamato a vagliare i messaggi veicolati dalla propria gestualità ma anche il senso attribuito dall'interlocutore alle proprie azioni nella situazione in cui si dispiegano.

Dal gesto al gesto professionale

I gesti, permeando l'ordinarietà della vita quotidiana, giocano un ruolo prezioso anche in ambito lavorativo. Tutti i mestieri si fondano su dei gesti e dei valori e, secondo Alin (2010), queste due dimensioni concorrono a costruire l'identità professionale. Tuttavia, non è scontato o immediato, comprendere che cosa si intende per gesto professionale. A tal fine, proveremo a identificare quegli aspetti che permettono di attribuire ad un gesto l'aggettivo qualificativo professionale, pur consapevoli della difficoltà di pervenire ad una univoca definizione.

Nell'ambito della pratica lavorativa, i gesti appaiono intrinsecamente connessi con le dimensioni del sapere, saper fare (Ramsamy-Pratt, 2019), saper essere, saper essere con. I gesti professionali, infatti, sono guidati da una teoria o da un sapere esperienziale che orienta verso un certo modo di agire; si intrecciano con elementi espliciti o impliciti correlati alla personalità, all'attitudine e allo stile relazionale; si fondano saldamente su una riflessione deontologica e sulla visione antropologica assunta dal professionista.

Quanto appena asserito ci porta a considerare come i gesti risultino essere un condensato simbolico di teorie, esperienze, competenze relazionali ed etiche, che scaturiscono dalla riflessione *in action* e *on action* (Schön, 1983), e veicolano un sapere in azione, ma anche un'epistemologia e un'etica dell'azione (Jorro, 1998), che si originano all'interno dei contesti di lavoro. Oggetto del discernimento diventa la pratica professionale intesa, secondo *the theory of practice architectures* (Kemmis, 2019; 2022; Kemmis *et al.*, 2014), come pratica che accade in spazi intersoggettivi, dove al centro si attestano non i soggetti singoli o in gruppo, ma le storie collettive (che danno

vita a culture e discorsi situati e in evoluzione), le circostanze materiali ed economiche, le condizioni sociali e politiche.

Ciascun professionista è quindi chiamato ad esaminare i propri gesti, attraverso un processo di riflessività che si dispiega nella pratica lavorativa. Il soggetto si interroga in relazione all'intenzione che orienta l'azione e al fine che ci si propone di raggiungere, che dice anche di un modo di essere e di una visione di uomo e di mondo sottesa. Questo lavoro di riflessività permette di riconoscere non solo la modalità con cui la persona agisce con gli altri, «ma anche gli effetti di questo agire con gli altri» (Jorro, 2006, p. 5). I gesti racchiudono, pertanto, un sapere, ma anche un potere di azione (Alin, 2010).

Proseguendo nell'analisi, risulta interessante introdurre la distinzione avanzata da Jorro (2002) fra gesti professionali e gesti del mestiere. Un gesto del mestiere rimanda ad un'attività frutto di un repertorio di pratiche condivise e tramandate, che corrisponde ad un certo grado di codificazione e stabilità. Si tratta di un processo che si compone di una operazione fisica (manuale e cinestesica), attenzionale e cognitiva. Al contempo, tali gesti richiedono un adeguamento al contesto e alla situazione specifica. È proprio in questa capacità di adattare il gesto del mestiere al *hinc et nunc* della realtà che si esprime la professionalità. Ne deriva che il gesto professionale non è un gesto spontaneo, ma profondamente intenzionale e finalizzato. Un movimento del corpo che si dispiega in uno spazio intersoggettivo; si iscrive in una situazione precisa e in un tempo propizio (*Kairos*); si fonda sulla deontologia professionale (Jorro, 2005); esprime una forma codificata di una pratica culturalmente e socialmente riconosciuta (Alin, 2010). Esso è strettamente interrelato con la biografia professionale (Jorro, 1998) e si arricchisce del sapere esperienziale (*expertise*), che incrementa le strategie messe in campo dal soggetto e la consapevolezza delle proprie azioni (Jorro, 2016). Si desume che l'*expertise* gioca un ruolo fondamentale, non solo perché accresce la competenza e la capacità di operare in modo efficiente ed efficace, ma soprattutto perché è nella concretezza della realtà storica e situata che il professionista è chiamato ad adeguare e regolare i propri gesti.

Nel ricorso ai molteplici linguaggi espressivi, «i vissuti assumono forme dotate di una complessità che “spiazza” il dato immediato della loro esperienza, costringendoci a un'interpretazione e a una negoziazione intersoggettiva dei significati. Questi modi di interiorizzare l'azione rifuggono dalla linearità causa-effetto, attivando una modalità di pensiero complesso, circolare, olistico» (Gamelli, 2012, p. 16). Si tratta di un processo abducente (Pierce, 2014; Bateson, 1979) che, incoraggiando una costante circolarità fra teoria e pratica, promuove la correlazione di plurimi livelli di conoscenza e differenti linguaggi.

In tale prospettiva, i gesti costituiscono un punto di partenza per la costruzione di una postura professionale, intesa come il sistema di atteggiamenti che l'operatore adotta nella situazione in cui opera; un sapere in azione, che consolida un modello di condotta allo scopo di garantire l'efficienza e l'efficacia della pratica. I gesti strutturano la postura professionale, in quanto implicano un lavoro su di sé, secondo un approccio che intreccia riflessività e prassi e sollecita un passaggio dall'interiorità all'esteriorità, dall'intenzionalità all'azione finalizzata (Lamuel, 2016).

In sintesi, possiamo rilevare come affiori una profonda concatenazione fra gesti professionali, riflessività, *expertise*, comunità di pratiche, culture professionali, apprendimento situato. L'indagine di una di queste aree implica il considerare l'interdipendenza con le altre, in un orizzonte che coinvolge la dimensione temporale, spaziale, relazionale e progettuale.

Gesto e intenzionalità: intrecci e impliciti nell'azione educativa

A questo punto della trattazione, risulta interessante interrogarci su come questa riflessione sui gesti professionali possa essere declinata nel mondo delle professioni educative? Ossia, è possibile circostanziare la natura linguistica e pragmatica dei gesti professionali dell'educatore (Bucheton & Dezutter, 2008)? E ancora, quale vantaggio deriva al professionista dell'educazione da una riflessività sull'azione?

Se nella pratica artigianale è scontato prevedere un percorso di apprendistato che passa attraverso la maestria di un esperto che insegna i gesti del mestiere e la loro corretta sequenza; nelle professioni sociali il lavoro «si basa su conoscenze relazionali per co-costruire il legame con altri», in virtù del significato e/o dei valori che si giocano nella situazione (Alin, 2010).

Gamelli (2005), al riguardo, sostiene che «una pedagogia dei gesti e dei movimenti si offre come una pedagogia dell'ascolto e della presenza, un'attitudine che legittima un diverso atteggiamento e un differente posizionamento in rapporto all'altro, che consente di trasformare gli schemi abitudinari e proporre “spiazzamenti apprenditivi”» (p. 21). Ciò risulta di particolare rilevanza nel lavoro educativo, in quanto l'educazione è «un evento pratico, fatto di gesti e parole, che nasce però sempre da una riflessione teorica e rimanda ad essa» (Iori, 2018, p. 24). La pratica necessita di fondarsi su una teoria di riferimento; mentre la teoria trova validazione e accresce il suo spessore mediante una verifica dell'azione sul campo. Emerge la necessaria circolarità fra teoria e prassi, da intendersi secondo l'immagine di una spirale ascendente. La teoria precisa «il senso dell'educare, conformemente ad una prescelta concezione antropologica»; circoscrive l'ambito di indagine della

pedagogia in un orizzonte epistemologico; identifica «finalità congruenti con l'ideale di umanizzazione prescelto»; elabora modelli e metodologie utili al lavoro educativo e alla riflessività su quanto si sperimenta sul campo (Pati, 2003, pp. 231-232). La prassi può fornire apprendimenti volti a confermare o a meglio esplicitare il pensiero educativo e i significati sottesi. Questa sintesi fra teoria e pratica è indispensabile all'interno dell'azione educativa, che si esplica nella relazione interpersonale, in un incontro nel quale assume un ruolo rilevante la corporeità e la comunicazione in tutte le sue forme. Per l'educatore è fondamentale imparare ad «ascoltare» il linguaggio silenziosi dei gesti, riconoscere, decifrare e interpretare correttamente i segnali non verbali», propri e altrui, in quanto spesso i sentimenti e le emozioni più profonde risiedono più nei gesti che nelle parole (Simeone, 2002, p. 120).

Quanto fino ad ora asserito mette in luce come parole e gesti siano intrinsecamente connessi con l'azione professionale dell'educatore. Se la riflessione sui saperi e sul ruolo della parola sembra aver trovato piena diffusione in pedagogia; meno esplorato appare l'ambito dei gesti professionali. Ciò a discapito della qualità del lavoro educativo, in quanto «i gesti offrono un linguaggio che manifesta la riflessività dell'azione, la misura in cui la corporeità designa un sapere e un *know-how*» (Ramsamy-Pratt, 2019, p. 97).

Altrimenti detto, i gesti professionali esprimono un'attività riflessiva, in quanto la scelta del gesto implica un processo di precipuo discernimento. Al contempo, i gesti concorrono al procedere della relazione educativa, veicolando messaggi di accettazione, conferma, incoraggiamento o il loro opposto. Possiamo pertanto ritenere che studiare i gesti e i saperi professionali possa costituire un valore aggiunto per la delineazione di una postura specifica dei professionisti dell'educazione, che rigeneri «una cultura professionale articolando competenze riflessive, relazionali ad etiche per fare fronte a situazioni variabili e a condizioni incerte» (Cadei & Ramsamy-Prat, 2018, p. 88).

La sfida diventa quella di trovare modalità pertinenti per riconoscere le profonde competenze di cui si avvale e su cui poggia il sapere educativo (Cadei *et al.*, 2022). Si tratta di fare emergere lo «spessore dell'attività», rendendo esplicita «la maestria di un sapere che si qualifica come pratico» e che si dispiega nell'ordinario e nell'imprevedibilità (Cadei & Ramsamy-Prat, 2018, p. 87). Il lavoro educativo passa attraverso azioni e pratiche quotidiane (M. de Certeau, 1990), che si inscrivono in una più ampia progettualità e sono intrise di una profonda intenzionalità. Il passaggio da un'azione quotidiana a una azione professionale non è immediato, si tratta di un processo complesso che interseca la dimensione cognitiva, affettiva, valoriale, relazionale. Serve un solido posizionamento, che deriva da competenze esisten-

ziali (Morin, 2014), ma al contempo, è opportuno che l'educatore sia disponibile ad un lavoro su di sé, per riallineare le proprie conoscenze, abilità, attitudini personali e sociali alle concrete situazioni vissute e alla cultura professionale dei contesti educativi (Cadei, 2017).

Si rileva come risulti difficile narrare il lavoro educativo e far emergere la consistenza e l'intelligibilità dell'azione educativa. Ad uno sguardo superficiale, infatti, il professionista dell'educazione svolge azioni tipiche di qualsiasi adulto che riveste un compito educativo, che si sostanziano di spontaneità e attitudine alla relazione.

«L'ordinario è poco pensato come asse di intervento in cui si legano e slegano i nodi dell'esistenza», nonostante il lavoro educativo sia «creatore di circostanze che possono trasformarsi in situazioni educative portatrici di effetti» (Cadei & Ramsamy-Prat, 2018, p. 88).

All'interno di tale ragionamento, non si può trascurare come i saperi professionali siano in parte taciti (Watzlawick *et al.*, 1971; Polanyi & Sen, 2009) e impliciti e, pertanto, non immediatamente traducibili in parola.

Per questo, risulta fondamentale avviare un processo di riflessività con il professionista, così che possa pervenire ad una ricostruzione della logica intenzionale che guida i suoi gesti e i suoi modelli mentali. In modo paradossale, più l'operatore è esperto più sarà difficile raccontare il proprio lavoro (Le Bellu *et al.*, 2010). Quando le conoscenze si trasformano in competenze, si avvera una sorta di automatismo che permette all'operatore una grande libertà di espressione e azione. Al contempo, è necessario rinvenire successive occasioni di riflessività, per mettere in questione quanto divenuto ordinario nella pratica lavorativa e tradurlo in un linguaggio comprensibile.

È importante sollecitare il confronto sui saperi e gesti professionali all'interno di una comunità di pratica, così da cogliere quanto frutto di una cultura professionale condivisa, quanto possa diventare arricchimento per il gruppo di lavoro e quanto debba essere oggetto di vaglio critico poiché non in linea con il progetto e la *vision* educativa. Portare alla luce gli impliciti significa avvalorare le competenze e le risorse tacite, ma anche porre in questione quei modelli che non risultano efficaci a livello educativo o rispettosi di una precisa concezione di persona e di mondo.

Possiamo allora provare a mettere a fuoco quale sia il *proprium* delle professioni educative e cosa fonda l'azione educativa. La letteratura richiama l'urgenza di rivisitare l'opposizione fra "*instrumentalité*" e "*intentionalité*", per ricercare una feconda interrelazione fra le due dimensioni (Jorro, 1998). Nell'agire educativo non si tratta di soffermarsi sul "come", inteso come tecnica standardizzata e universale, ma sul "perché", ossia sull'intenzionalità sottesa ai gesti ordinari. Si coglie quindi un intrinseco legame fra saperi e gesti professionali. Essi costituiscono l'insieme di «strumenti atti a formare

nel senso del “dare forma”), richiamando «il significato del fare artistico e artigianale, che non può prescindere dalla conoscenza dei principi e dei metodi» (Iori, 2018, p. 28). Ne deriva la ricerca di un continuo intreccio fra riflessività e azione, teoria e pratica, intenzionalità e finalità educative.

Pratiche formative per l'apprendimento riflessivo: una proposta di ricerca-azione

Il quadro teorico e contestuale presentato spinge a riconoscere l'urgenza di pensare alla formazione dei professionisti dell'educazione in prospettiva riflessiva. Al centro si attestano le azioni e i gesti professionali intesi come lo strumento attraverso il quale l'educatore educa. Come Dewey (1933) sostiene, il pensiero riflessivo è una concatenazione di idee, mira ad uno scopo consapevole, spinge all'indagine e alla ricerca dei fondamenti, arricchisce le cose di significati. In questo modo è possibile conoscere ciò che facciamo quando operiamo, trasformando una «azione meramente appetitiva, cieca e impulsiva in azione intelligente» (*Ivi*, p. 17).

Si prospetta, pertanto, l'opportunità di delineare percorsi di accompagnamento formativo per le professionalità educative, a partire da un affondo sui gesti professionali. Ciò muovendo da alcune considerazioni:

- studiare i gesti e i saperi professionali può costituire un valore aggiunto allo scopo di far emergere lo spessore dell'attività e la postura professionale dell'educatore;
- la riflessività sulla pratica e sugli impliciti educativi può accrescere la consapevolezza in merito alla congruenza fra gesti professionali e intenzionalità sottesa, così come al «sapere che emerge da situazioni educative ordinarie» (Cadei & Ramsamy-Prat, 2018, p. 88);
- indugiare sulla gestualità può permettere di affinare un linguaggio utile a mettere in parola l'azione e renderla comprensibile agli attori coinvolti;
- l'analisi delle «*routine* e delle pratiche consente anche la messa a fuoco, attraverso diverse cornici interpretative, di particolari elementi critici e problematici, di vincoli (di ordine culturale, materiale, politico, sociale) ma anche di opportunità e di possibilità» (Striano *et al.*, 2018, p. 244).

La meta è rappresentata dalla progettazione di un percorso di ricerca-azione che possa offrire occasioni di riflessività sulla pratica, sviluppando la consapevolezza dei messaggi espressi mediante i gesti professionali e il loro intrinseco legame con i saperi e la cultura educativa di riferimento. In questa sede, non ci si propone di presentare con esaustività la metodologia della ricerca. Tuttavia, si ritiene utile prospettare il cammino che si profila.

La domanda che si impone è come fare ricerca sui gesti? Se i gesti sono per loro natura da osservare e se il loro linguaggio sfugge alla narrazione, risulta importante precisare un percorso formativo che renda i gesti osservabili e, a partire dall'osservazione, permetta una lettura retrospettiva e una messa in parola degli stessi (fig. 1). L'intento è quello di favorire un'interrelazione fra saperi e gesti professionali, ma anche fra gesti e intenzionalità.

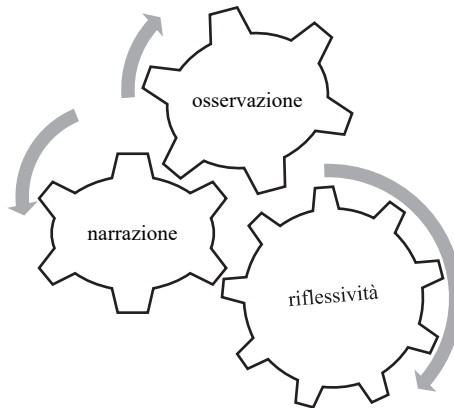


Fig. 1 - Processo di riflessività sui gesti e i saperi professionali

Dare nome ai gesti è il risultato di un lungo processo di osservazione e di riflessività e, al contempo, è la fase che precede la progettazione di un'azione educativa. In una continua circolarità, l'educatore intreccia gesti e saperi professionali, in vista del procedere dell'intervento educativo.

Il quadro teorico presentato farà da sfondo ad una ricerca empirica, che ci si propone di avviare con il coinvolgimento di alcune équipe di professionisti che operano all'interno di servizi educativi. Strumenti utili alla ricerca divengono: l'osservazione partecipante o l'auto-videografia (Butson & Thomson, 2011) accompagnate dall'intervista di esplicitazione (Vermersch, 1994) o dall'intervista di auto-confronto (Le Bellu *et al.*, 2010). Attraverso di essi ci si prefigge di ricostruire la logica intenzionale dei gesti osservati e dei modelli di riferimento.

I singoli partecipanti saranno coinvolti, successivamente, in *focus-group*, all'interno dei quali riflettere, in un contesto di comunità di pratica, sugli elementi emersi dalle osservazioni e dalle interviste. Tale indagine può permettere di esaminare il nesso fra teoria e pratica, azione e intenzionalità, ma anche comprendere come le azioni dei singoli professionisti si mescolino all'interno del più ampio orizzonte della comunità di pratica (Kemmis & Hopwood, 2022).

Si tratta di un percorso formativo con dei guadagni conoscitivi su più livelli. Per il ricercatore è una via per indagare la riflessività in un intreccio fra saperi e gesti; per l'educatore e la comunità di pratica costituisce una proposta formativa per fare emergere i significati e rendere intellegibile l'azione educativa; per il mondo delle professioni educative diviene un'opportunità per la crescita dell'identità e del riconoscimento professionale, ma anche della qualità del sistema di interventi e politiche in campo socio-educativo.

Conclusioni

In ambito scientifico e formativo è condivisa l'idea che per un professionista sia essenziale indugiare sulle proprie modalità di azione e di ragionamento (Vermersch, 1994), implementando consapevolezza e competenze. Sostare sull'esperienza e riflettere su di essa diviene occasione per sviluppare la propria professionalità (Schön, 1983) e rinvenire elementi di crescita nelle dimensioni del sapere, saper fare, saper essere, saper essere con. Possiamo riconoscere che attraverso una lettura retrospettiva dei gesti professionali è possibile cogliere il sapere che emerge nel quotidiano e ricostruire il senso e il significato del lavoro educativo. È il saper fare in situazione che «guida l'azione, gestisce i vincoli, coglie le opportunità che si presentano» (Ramamy-Pratt, 2019, p. 98).

Nell'ottica dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000), soffermarsi sui saperi e gesti professionali permette di riflettere sull'intenzionalità e sui valori che guidano l'azione. Si ritiene allora indispensabile che gli educatori indaghino il proprio repertorio di saperi e gesti professionali, per far emergere i significati e la cultura educativa sottesi e vigilare sui paradossi del lavoro educativo. Un professionista che riconosce il proprio ritornare col pensiero sulla pratica, nel tentativo di capire meglio e di interrogarsi sull'azione, risulta essere un «praticante riflessivo» (*praticien réfléchi*) (Jorro, 2005, p. 5). Altresì, un'accresciuta consapevolezza in merito alla propria pratica educativa e al rapporto fra gesti, saperi e intenzionalità può contribuire a consolidare l'identità delle professioni educative e la qualità del lavoro educativo.

Riferimenti bibliografici

- Alin, C. (2010). *La Geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. Paris: L'Harmattan.
- Bateson, G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 1983.

- Bateson, G. (1979). *Mente e natura* (tr. it. di G. Longo). Milano: Adelphi, 1984.
- Bucheton, D., & Dezutter, O. (Eds.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français - Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Butson, R., & Thomson, C. (2011). Reflections on the Use of Autovideography in an Undergraduate Education Context. *Journal of Research Practice*, 7(2), pp. 1-11. Testo disponibile al sito: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ952783.pdf> (consultato in data 06.03.2023).
- Cadei, L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: La Scuola.
- Cadei, L., & Ramsamy-Pratt, P. (2018). Tra rifugiati e educatori: la cura dei gesti. *Educazione Interculturale. Ricerche. Pratiche*, 16(2), pp. 85-97.
- Cadei, L., Simeone, D., Serrelli, E., & Abeni, L. (Eds.) (2022). *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*. Brescia: Scholé.
- de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien*. 1. Arts de faire. Paris: Gallimard.
- Dewey, J. (1933). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina editore, 2019.
- Ekman, P., & Friesen, W.V. (1972). Hand movements. *Journal of Communication*, 22, pp. 353-374.
- Gamelli, I. (2005). *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*. Roma: Meltemi.
- Gamelli I. (2012). Parlare del corpo, parlare dal corpo. Una riflessione in forma di premessa. In Id. (Ed.), *Di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura* (pp. 7-22). Milano: FrancoAngeli.
- Gevaert, J. (2010). *Il problema dell'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*. Torino: Elledici, 2010.
- Iori, V. (2018). Le professioni educative e la formazione pedagogica. In V. Iori (Ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 15-38). Trento: Erickson.
- Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *En question*, 19, pp. 1-20. Testo disponibile al sito: <https://shs.hal.science/halshs-00112344/document> (consultato in data 06.03.2023).
- Jorro, A. (1999). L'instance évaluative dans les pratiques professionnelles des enseignants. *Questions de Recherche en Education*, 1, pp. 251-257.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 27(2), pp. 33-47. Doi: 10.7202/1087976ar.
- Jorro, A. (2006). Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3), pp. 1-15. Doi: 10.4000/ripes.1131.
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS [Online]*, 38. Doi: 10.4000/ejrieps.906.
- Kemmis, S. (2019). *A practice sensibility: An invitation to the theory of practice architectures*. Berlino: Springer.
- Kemmis, S. (2022). *Transforming practice: Changing the world with the theory of practice architectures*. Berlino: Springer.

- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Berlino: Springer.
- Kemmis, S., & Hopwood, N. (2022). Connective Enactment and Collective Accomplishment in Professional Practices. *Professions and Professionalism*, 12(3). Doi: 10.7577/pp.4780.
- Lameul, G. (2016). Postures et activité du sujet en formation: de l'intention au geste professionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3), pp. 1-8. Doi: <https://doi.org/10.4000/ripes.1160>.
- Lasswell, H.D. (1948). The structure and Function of Communication in Society. In Bryson, L., *The Communication of Ideas* (pp. 37-51). New York: Harper.
- Le Bellu S., Lahlou S., & Nosulenko V. (2010). Capter et transférer le savoir incorporé dans un geste professionnel. *Social Science Information*, 49(3), pp. 371-413.
- Le Breton, D. (2006). *Il sapore del mondo. Un'antropologia dei sensi*. Milano: Raffaello Cortina editore, 2007.
- Leach, E. (1972). L'influenza del contesto culturale sulla comunicazione non verbale nell'uomo. In R.A. Hinde (Ed.), *La comunicazione non verbale* (pp. 419-457). Bari: Laterza, 1974.
- Leão, M. (2007). *La présence totale au mouvement*. Ivry sur Seine: Point d'Appui.
- Löwen, A. (1958). *Il linguaggio del corpo*. Milano: Feltrinelli, 1978.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morin, E. (2014). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina editore, 2015.
- Morris, D., Collett, P., Marsh, P., & O'Shaughnessy, M. (1979). *I gesti. Origine e diffusione*. Milano: Mondadori, 1983.
- Pati, L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Pati, L. (2003). Dalla "pedagogia generale" alla "pedagogia sociale della famiglia". In L. Pati (Ed.), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare: studi in onore di Norberto Galli* (pp. 219-252). Milano: Vita e Pensiero.
- Pierce, C.S. (2014). *Illustrations of the Logic of Sciences*. Chicago: Open Court.
- Polany M., & Sen A. (2009). *The Tacit Dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ramsamy-Pratt P. (2019). Apprendre par le geste. Apprendre du geste. *Consultori Familiari Oggi*, 27(1), pp. 95-110.
- Schön, D.A. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo, 1993.
- Shannon, C., & Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: University of Illinois.
- Simeone, D. (2002). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione di aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholè.
- Vermersch, P. (1994). *L'Entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris: ESF.

- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1967). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio, 1971.
- Zani, B., Selleri, P., & David, D. (1998). *La comunicazione. Modelli teorici e contesti sociali*. Roma: Carocci.

Le discipline umanistiche e la riflessività: un conubio felice dalla scuola alla sanità

di *Letizia Ferri*

Riassunto

Il contributo, partendo dal bisogno della società attuale di formare persone competenti per resilienza e autoregolazione (Pellerey, 2023), dopo aver brevemente tentato di esplicitare il significato di alcuni vocaboli inerenti alla riflessività e circoscritto quali aspetti di essa si è interessati a mettere in luce, introduce l'importanza dell'utilizzo di tutte le discipline umanistiche, portando alcuni esempi del loro impiego in contesti formativi all'apparenza molto distanti tra loro: quello medico e quello scolastico.

Le tecniche utilizzate negli ultimi anni nell'ambito della formazione dei professionisti riflessivi sono molteplici e hanno ampiamente dimostrato la loro validità e utilità; nella formazione *in itinere* degli adulti, dove l'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016) si evidenzia sempre più come una via preferenziale per lo sviluppo di nuove competenze, gli educatori e i formatori sono alla ricerca di nuovi dispositivi didattici che possano favorire una pratica riflessiva nei discenti, aiutandoli a decifrare la gamma di significati che porta con sé la loro esperienza; in questo contesto si sta affermando una nuova attenzione alle discipline umanistiche e alla ricchezza dei loro contenuti e linguaggi.

In ambito sanitario si è affermato fin dagli anni '60 il concetto delle *Medical Humanities* (Zannini, 2008), mentre in altri ambiti si utilizzano aspetti delle discipline umanistiche più o meno noti; l'intento del contributo è quello di realizzare una panoramica che evidenzi l'utilizzo di tutti i costrutti delle discipline umanistiche nell'ambito dei più diversi tipi di formazione riflessiva degli adulti, oltre ogni prospettiva settoriale. Muovendo da tali intenti, si analizzano diversi dispositivi didattici "umanistici" e pratiche progettate e realizzate per promuovere la riflessività. All'interno di una molteplicità di proposte sia nell'area didattica che in quella sanitaria si è scelto di citare due percorsi formativi in particolare, per la ricchezza e varietà di dispositivi "umanistici" utilizzati.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2023

Doi: 10.3280/erp2-2023oa15894

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

Parole chiave: Discipline umanistiche, Narratività. *Medical humanities*, Formazione docenti, Riflessività, Apprendimento trasformativo

The humanities and reflexivity: A happy union from school to healthcare

Abstract

The contribution, starting from the need of today's society to train competent people for resilience and self-regulation (Pellerey, 2023), after having briefly attempted to clarify the meaning of some words inherent in reflexivity and circumscribed which aspects of it we are interested in highlighting, introduces the importance of using all the humanities, bringing some examples of their use in training contexts that are apparently very distant from each other: the medical and the scholastic.

The techniques used in recent years in the training of reflective professionals are many and have amply demonstrated their validity and usefulness; in ongoing adult education, where transformative learning (Mezirow, 2016) is increasingly highlighted as a preferential path for the development of new skills, educators and trainers are looking for new teaching devices that can foster reflective practice in learners, helping them to decipher the range of meanings that their experience brings; in this context, a new attention is being paid to the humanities and to the richness of their contents and languages.

In the health sector, the concept of Medical Humanities (Zannini, 2008) has been affirmed since the 1960s, while in other fields more or less known aspects of the humanities are used; the intent of the contribution is to create an overview that denotes the use of all the constructs of the humanities in the context of the most diverse types of reflective training for adults, beyond any sectoral perspective. Starting from these intentions, various “humanistic” teaching devices are analyzed and a series of practices designed and implemented to promote reflexivity are described. Within a multiplicity of proposals both in the didactic and in the health area, it was decided to mention two training courses in particular, due to the richness and variety of “humanistic” devices used.

Keywords: Humanities, Narrative, Medical humanities, Teacher training, Reflexivity, Transformative learning

First submission: 15/02/2023, *accepted:* 08/04/2023

Available online: 25/07/2023

Introduzione

Nel contesto attuale vi è una grande attenzione al mondo del lavoro e alle sue problematiche, che ricadono in parte sul mondo della scuola, ma in particolare sul concetto di persona che lavora, è la persona nella sua unicità e irripetibilità il fulcro di ogni attività educativa e lavorativa (Bertagna, 2023) ed è di alcune sue dimensioni che bisogna tener conto affrontando la sua formazione e orientamento in ambito scolastico e professionale. Le competenze come la resilienza e l'autoregolazione, secondo recenti studi (Pellerey, 2023) sono alla base della capacità dell'individuo di adattarsi a nuovi contesti, soprattutto lavorativi e costituiscono la chiave per rendere la persona in grado di affrontare le molteplici sfide poste dalla società di oggi.

In questo contesto il paradigma della riflessività e della formazione di professionisti riflessivi (Shön, 1993) rivela nuovamente la sua attualità e importanza, così come tutti quei dispositivi didattici che possono aiutare la formazione e lo sviluppo della riflessività e di conseguenza l'acquisizione di competenze di resilienza ed autoregolazione.

In questo contesto le discipline umanistiche, che hanno ricoperto questo ruolo formativo nel corso della storia, tornano a rivendicare il loro posto nell'educazione e nella formazione, assumendo però nuove vesti; da una parte infatti sembra che a livello sociale e scolastico le discipline umanistiche abbiano perso il loro ruolo di primaria importanza, come testimoniano i dati sull'iscrizione a scuole di stampo umanistico, quali il Liceo Classico e le facoltà umanistiche (Miur, 2023), creando reazioni indignate da più parti, dall'altro il portato epistemologico di queste discipline risponde esattamente alla richiesta delle più recenti ricerche pedagogiche sulla formazione di quelle competenze e attitudini riflessive necessarie alla società attuale: «È vero, il classico non ti spiega "come" funziona il mondo, ma in compenso ti abitua a chiederti "perché". A capire le cause delle cose, a sanare il conformismo degli anticonformisti, ad addestrare i sensi e la mente per riuscire a cogliere la bellezza in un tramonto o anche solo in una vetrina. Il classico è come la cyclette: mentre ci stai sopra, fai fatica e ti sembra che non porti da nessuna parte. Ma quando scendi, scopri che ti ha fornito i muscoli per andare dappertutto» (Gramellini, 2023).

Si potrebbe affermare che tra i tanti fenomeni migratori attuali vi sia anche quello delle discipline umanistiche verso ambiti formativi molto diversi tra loro, questo evento non deve essere osservato però come un fenomeno negativo, senza un continuo cambiamento e adattamento si sa che, soprattutto nell'attuale società liquida (Bauman, 1999) si è destinati a soccombere, bisogna dunque rallegrarsi che l'ambito pedagogico della formazione riflessiva offra l'occasione a queste discipline di tornare ad essere preziose per

l'uomo di oggi. Questo fenomeno inoltre non è nuovo, se si guarda alla storia degli studi umanistici (Busacchi, 2021):

È fatto noto il mutamento perpetuo del rapporto tra la società e le cosiddette scienze umane, nel corso dei secoli, e rispetto alle diverse regioni e diversi ambiti. Si tratta di un mutamento di rapporti che va posto non solo in relazione alla determinazione e inquadramento delle discipline interessate, ma anche al senso dell'attribuzione e riconoscimento di valore ad esse specificatamente indirizzato. Come si sa, se la prima gerarchizzazione delle scienze rimonta al pensiero filosofico antico (fondamentale il riferimento del VI libro della *Metafisica* di Aristotele, e il connesso discorso giustificativo degli abiti dianoetici che si rintraccia nell'*Etica a Nicomaco*), la qualificazione delle scienze umane è molto più tardiva: si sviluppa in seno al Rinascimento, attraverso l'appellativo latino di *studia humanitatis*, qualificante non semplicemente gli studi di grammatica, retorica, storia, poetica (letteratura), etica ma le buone arti finalizzate alla formazione dell'uomo (esattamente nel senso classico della *παιδεία*) – studi basati sui classici latini e greci, e legati al risveglio dell'interesse per essi nell'Umanesimo-Rinascimento. Da allora, questa qualificazione non è mai tramontata, sebbene in perpetuo cambiamento e diversa determinazione a seconda delle aree del mondo e del terreno di discussione. (p. 142)

In ultimo nella società tecnologica, in cui le macchine sembrano ormai poter prendere il posto della persona, attraverso questi dispositivi umanistici, l'individuo può riappropriarsi di quella superiorità ontologica che gli permette di non fermarsi alla pura conoscenza tecnica, ma grazie alla riflessività ed ai dispositivi che la educano, diventare integralmente competente e non facilmente sostituibile.

Il paradigma riflessivo come cornice della ricerca

Situare il concetto di riflessività è un esercizio complesso, poiché come scrivono Striano, Malacarne & Oliviero (2018), la riflessività ha uno “spettro semantico” e porta con sé diversi significati (p.13). Il costrutto della riflessività è stato utilizzato ampiamente nella letteratura, ma anche in educazione e in molti percorsi aziendali, nell'ambito della formazione degli adulti e non solo. Nuzzaci (2011) in *Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento* ha chiaramente delineato le differenze nell'ambito della terminologia riflessiva, distinguendo tra “riflessività”, “atteggiamento o postura riflessiva” e “pratica riflessiva”. L'autrice sostiene che la riflessività:

può concepirsi come un deliberato processo conoscitivo fondato su una complessa rete di relazioni finalizzate a dare significato alle azioni e a stimolarne delle nuove e volto ad interpretare l'esperienza attraverso la quale noi comprendiamo le

ragioni del perché agiamo in un certo modo. L'esperienza si traduce, per mezzo della riflessione, in una "mutata prospettiva concettuale" (Mezirow, 2003), che vede il processo di acquisizione della consapevolezza capace di promuovere il cambiamento e la crescita del professionista dell'educazione, oltre che della comunità a cui egli appartiene, costringendolo a continue "crisi di identità" e facendogli perdere tentazioni dogmatiche. (p.10).

Per quanto riguarda la postura riflessiva la medesima autrice afferma che essa, avendo carattere spontaneo e discontinuo, non può essere considerata dal punto di vista educativo, mentre la "pratica riflessiva":

si iscrive in un rapporto analitico con l'azione che diviene atteggiamento permanente, presentandosi relativamente indipendente dagli ostacoli, dalle difficoltà o dalle delusioni incontrate, perché parte dell'identità professionale (Altet, 1994; Perrenoud, 2001) e può essere definita come la capacità di fare inferenze e di utilizzare consapevolmente le esperienze anteriori prendendo le distanze dalla pratica e ricorrendo alla teoria per giungere ad una formalizzazione dei saperi d'azione (Schön, 1993; Perrenoud, 1994; Pescheux, 2007) (p. 12).

Nel ripercorrere i diversi ambiti di formazione da cui sono mutuati gli esempi di uso dei dispositivi umanistici, si tratterà soprattutto di riflessività, in quanto, data la natura circoscritta dei corsi e degli esempi di utilizzo dei dispositivi presi in esame, non si può valutare adeguatamente se gli strumenti messi in essere durante la docenza abbiano poi portato i professionisti, una volta tornati sul campo ad adottare costantemente la pratica riflessiva in ogni azione da loro effettuata. Sembra dunque più realistico parlare di una formazione che porti i discenti alla riflessività, in quanto il costrutto della pratica riflessiva si ritiene che necessiti di molto tempo per sedimentare e, in accordo con Schön (Schön, 1983), questo avviene in maniera differente a seconda della tipologia di professione che si ricopre.

Un altro aspetto da mettere in rilievo è che i dispositivi umanistici presi in considerazione aiutano un lavoro di riflessione successivo all'azione, per la loro natura non sono designati ad essere utilizzati durante la pratica professionale, bisogna dunque circoscrivere il loro utilizzo al momento della formazione riflessiva e non alla riflessività in azione.

Secondo Nuzzaci (2011):

In merito al pensare ciò che si fa, anche nella definizione di professionista riflessivo di Schön, si descrive la conoscenza acquisita dall'esperienza operando una distinzione tra la razionalità tecnica e la conoscenza della pratica (Dimovaa, Loughranb, 2009: 208) e articolando la conoscenza in *reflection-on-action* and *reflection-in-action*. La prima, richiama l'idea di Dewey di un atto deliberativo volto a ripensare le proprie

azioni, mentre la riflessione durante l'azione è un *learning by doing*, fondato sulla consapevolezza che, non solo “possiamo riflettere su ciò che facciamo, ma anche riflettere su ciò che facciamo mentre lo facciamo” (Schön, 1993: 54) (p. 14).

Anche nelle più recenti linee di ricerca, con un approccio fenomenologico, Mortari (2003) individua due livelli di riflessione: una *reflective action*, che è attività mentale con la quale il soggetto esamina l'azione mentre la compie o quando è ormai terminata; un pensare i pensieri, che interessa le attività mentali attivate per comprendere il pensiero, ossia una riflessione sul modo di pensare.

Un ultimo aspetto rilevante del contesto attuale, di cui bisogna tener conto, è che la pandemia di Covid-19 ha imposto un'accelerazione ad un maggiore investimento in nuove metodologie educative e didattiche e strumenti legati a tecnologie digitali innovative e relative competenze per superare il periodo di emergenza sanitaria e per allineare la didattica e la formazione con le tendenze sociali ed economiche. Si ritiene che le competenze relazionali ed il supporto e condivisione necessari che ogni tipo di professione richiede non trovino però ancora sufficiente spazio nell'organizzazione attuale del sistema di formazione alle diverse professioni e necessitino di un utilizzo dello strumento della riflessività per essere implementate (Fabbri, 2007). Per quanto affermato, gli esempi di dispositivi che si andranno a presentare sono sempre collocati in un contesto formativo di gruppo, che prevede momenti di condivisione; il dispositivo umanistico viene spesso utilizzato su due livelli, il primo quello che aiuta una riflessione personale, il secondo quello che facilita la condivisione con gli altri, siano essi i membri del proprio gruppo o i formatori stessi; infatti, secondo l'approccio psicosociale costruttivista, i gruppi di lavoro, di qualsiasi natura essi siano, possono rappresentare delle vere e proprie “comunità di pratiche”, ossia (Wenger, McDermott, Snyder, 2002): «gruppi di persone che condividono lo stesso tema, problemi simili o la stessa passione verso un particolare aspetto e che approfondiscono le loro conoscenze e la loro esperienza all'interno di tale spazio definito» (pp. 4-5). La costituzione di comunità di pratiche appartenenti allo stesso contesto professionale, consente di agire la riflessività in maniera condivisa, mettendo insieme le esperienze, la storia, la cultura e il linguaggio comune per costruire soluzioni partecipate in situazioni problematiche (Albanese, Businaro, Fiorilli, Zorzi, 2010).

Le discipline umanistiche come dispositivi di riflessività

La riflessività è legata alle discipline umanistiche dal concetto di significatività, secondo Crotti (2016):

il significato che la persona attribuisce al proprio apprendimento è il risultato dell'interpretazione dell'esperienza, che genera nuova conoscenza grazie alla condivisione delle competenze possedute (Mezirow, 2003). L'ultimo aspetto richiama il secondo livello di riflessione secondo Mortari (Mortari, 2017), ossia pensare i pensieri che significa attivare una relazione di attenzione e cura della propria vita cognitiva; è una riflessione meta-cognitiva con lo scopo di rigenerare il pensiero (p. 95).

Questo aspetto è senza dubbio parte dell'epistemologia degli studi umanistici e, come afferma Bonometti (2021): «Un apprendimento significativo che promuove un cambiamento si radica all'interno di una dimensione profonda, nella propria identità sociale e professionale. La possibilità di trasformare atteggiamenti e comportamenti chiama in causa il proprio sé autentico attraverso un dialogo interiore che si avvale del confronto con gli altri» (p. 1767).

Da una parte la società di pedagogia italiana (2014) afferma da anni che: «La formazione degli insegnanti deve puntare a mettere i docenti nella condizione di costruire ambienti di apprendimento adatti, perché possano realizzarsi a scuola situazioni di benessere. Occorre lavorare sulla capacità degli insegnanti di “tenere insieme” contenuti e relazione educativa, saperi e ascolto dei ragazzi. Non serve più una formazione degli insegnanti che tenga divisi questi due aspetti, che devono assolutamente stare assieme» (pp. 2-3). Dall'altra, in ambito sanitario, si è ormai affermato il modello bio-psico-sociale che ha come suo fondamento la visione di un professionista della salute che abbia una visione olistica della cura; come sostiene Zannini (2018) bisogna: «Riconoscere la natura educativa di ogni forma di azione di cura e di imparare a vedere di fronte a sé “una persona viva e concreta”» e ancora «La formazione della quale parliamo debba concentrarsi sulla necessità di riconfigurare se stessi e i propri saperi in forma di consapevolezza riflessiva e di capacità critica» (p. 9).

Per i punti in comune sin qui evidenziati non desta stupore che in molteplici ambiti di formazione vengano usati con successo da diversi anni i dispositivi didattici mutuati dalle discipline umanistiche, a partire da quello principale ovvero il dispositivo della narratività con tutte le sue sfaccettature.

La narratività, conseguenza dell'idea di mettere in relazione i formatori e i fruitori della formazione tra di loro parte dall'idea di Bachtin, che intende il discorso come un evento comunicativo animato è interconnesso, punto di incontro tra fattori storici, culturali, individuali. Secondo l'autore il discorso è un evento composito in quanto ha origine sulla bocca delle persone che lo enunciano, è accompagnato da atteggiamenti, espressioni, modi di dire. L'enunciazione è prodotta da una voce dotata di accento, timbro, volontà e intenzione. Il discorso è un evento polifonico in cui si intrecciano voci, individuali o di gruppo, intesi come strumento che intessono un dialogo tra il

passato, il presente e il futuro di ogni enunciazione. Dallo studioso russo il dialogo viene considerato come un fenomeno di appropriazione reciproca che va oltre la semplice interazione faccia a faccia. In campo pedagogico dunque il discorso costituisce lo strumento dell'interazione educativa. La riflessione di Bachtin sul linguaggio, inteso come atto intersoggettivo e fondamentale nella costruzione condivisa dei significati, porta all'elaborazione del costrutto teorico del dialogismo, colonna portante dell'utilizzo della narritività nella formazione. Emerge una nuova concezione dell'apprendimento, che concepisce l'acquisizione della conoscenza come un processo dialogico ed intersoggettivo, dove entrano in gioco sia le dimensioni cognitive sia quelle affettive ed emotive delle diverse singolarità che partecipano attivamente al dialogo (Corona, 1986). In quest'ottica vengono valorizzate sul piano didattico le pratiche discorsive, mediante le quali si realizzano, in una dimensione sociale dell'apprendimento, la co-costruzione della conoscenza e la negoziazione dei significati culturali. Lo stesso sviluppo delle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione) e la loro crescente diffusione in ambito didattico ha creato un'ampia gamma di strumenti per potenziare l'utilizzo educativo della narritività, dando origine ad ambienti di apprendimento narrativi con obiettivi differenti e applicabili in vari contesti (Dettore, Giannetti, 2006). Secondo Cappuccio e Compagno:

Gli stessi spazi inaugurati dalla DAD emergenziale, attivata nelle scuole italiane dal Marzo 2020 ad oggi, ossia le classi virtuali generate all'interno delle diverse piattaforme didattiche in uso, si configurano, di fatto, come luoghi in cui la narrazione e auto-narrazione divengono cifra definitoria di una socialità educativa giocata tra la presenza e la distanza, tra il narrare-per-insegnare e il narrare-per-apprendere, tra il già e il non ancora. Lo Storytelling non è certamente un'arte arcaica dimenticata; esso costituisce, piuttosto, la moderna espressione dell'antica arte del narrare (Ohler, 2008) e consiste nell'usare media digitali per creare storie da raccontare, da condividere e preservare. Raccontare è sempre un atto cognitivo-riflessivo che chiama in causa abilità superiori del pensare, il discorso narrativo si rivolge sempre a un altro che può variare, a seconda del contesto (Smorti, 1994; Orr, 1996; Bachtin, 1988). La scrittura di un racconto digitale palesa l'importanza di sentimenti ed emozioni personali legate a un evento ritenuto significativo, poiché meritevole d'essere raccontato e condiviso. Lambert (2009) afferma che il futuro del Digital Storytelling è strettamente collegato all'utilizzo di debate. (pp. 684-685).

Nel mondo sanitario la narritività con i suoi costrutti ed esempi è stata egualmente sviluppata, basti pensare ai molteplici studi di Zannini, Mortari, uno su tutti *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura* (Zannini, 2008).

Spostandosi verso l'utilizzo di dispositivi umanistici basati sull'immagine si possono citare sicuramente le *Visual Thinking Strategies* (VTS), un metodo di apprendimento sviluppato negli Stati Uniti a partire dagli anni Ottanta dalla sinergia tra una psicologa cognitivista, Abigail Housen, e un educatore museale, Philip Yenawine. In Italia viene applicato dal 2014 dal gruppo di ricerca *VTS Italia*; sul loro sito si può leggere che:

il metodo VTS consiste in una discussione di gruppo, guidata da un facilitatore, davanti ad un'opera d'arte, un processo di costruzione del significato dell'opera, che si attiva ponendo tre domande: *Cosa sta succedendo in questa immagine? Quali sono gli elementi visivi che possono provare ciò che hai detto? Cos'altro possiamo trovare?* Attraverso l'utilizzo delle VTS, l'opera d'arte può essere utilizzata per l'apprendimento e lo sviluppo di competenze

anche relativamente all'utilizzo di questo metodo in medicina vi sono diversi studi, come quello di Ferrara (2020), *L'arte come strumento per la formazione in area medica e sanitaria*. Nell'ambito delle arti visive si devono citare anche dispositivi quali i collage, la visione e il commento di video, film che hanno una tale diffusione in tutti gli ambiti da rendere superfluo il tentativo di riassumere ed esplicitarne l'utilizzo nei più diversi campi e per i più diversi motivi.

Gli ultimi due aspetti delle discipline umanistiche che sono stati terreno fertile per la creazione di dispositivi riflessivi sono quello teatrale (dai *role-playing* alle tecniche del *public speaking*) e musicale. All'interno di questo panorama di stimoli ogni formatore può mettere in campo diverse attività e utilizzare questi dispositivi in innumerevoli combinazioni e vesti, nei più diversi settori. In ambito sanitario molte di queste attività e sollecitazioni sono state raccolte all'interno dei volumi di Bruzzone e Zannini, *Sfidare i tabù della cura* (2021) e Zannini D'Oria, *Diventare professionisti della salute e della cura* (2018); mentre in ambito didattico vi sono molteplici sperimentazioni, ma che non sono ancora confluite in vere e proprie opere complete e corredate anche da manuali operativi.

Esempi di interventi formativi basati sull'utilizzo di dispositivi "umanistici" nella formazione dei professionisti riflessivi

All'interno di una molteplicità di proposte sia nell'area didattica che in quella sanitaria si è scelto di citare due percorsi formativi afferenti a ciascun settore, che hanno utilizzato una varietà di dispositivi umanistici. Il primo percorso è stato intitolato *Passeggiate Rigeneranti* (Bonometti 2021) e si è

svolto in area sanitaria, il secondo si situa invece nell'ambito della formazione dei docenti per il conseguimento dei 24 CFU.

Passeggiate Rigeneranti. Coltivazione del sé, fonda la sue radici culturali e metodologiche nella teoria della coltivazione del sé presentata da Quaglino (2011) nel manifesto per la terza formazione ed è stato proposto agli operatori bresciani dell'Istituto Ospedaliero Fondazione Poliambulanza dopo la pandemia di Covid-19.

L'ipotesi alla base di questo percorso di Action-research (Nigris, 1998) era di accertarsi se un approccio umanistico alla formazione, e meno performante sul ruolo e sulle competenze, fosse effettivamente ritenuto efficace dai partecipanti, che ristorasse dalle fatiche e proponesse un cambiamento delle prospettive (Mezirow, 2016) per comprendere la realtà circostante. (...)

Le tappe di questo itinerario non lineare di riappropriazione della propria individualità, della coltivazione del sé, in una prospettiva di autonomia e continuità (Quaglino, 2011), sono costituite da quattro coppie di parole: fatica-energia; serietà-humor; disperazione-speranza; pesantezza-leggerezza. I partecipanti sono stati condotti attraverso stimoli quali dipinti e sculture, letteratura classica e divulgativa, attingendo da romanzi di formazione e poesie, nonché dall'ambito cinematografico ed infine dalla musica. Durante le passeggiate attraverso fitti boschi e soleggiate radure i partecipanti senza forzature hanno condiviso le impressioni e le riflessioni suscitate dagli stimoli posti in dialogo con la sofferenza dell'esperienza professionale vissuta. (pp. 1763-1764).

La peculiarità del percorso consiste nell'aver utilizzato tutti i tipi di sollecitazioni provenienti dall'ambito delle discipline umanistiche quali:

Ogni incontro, caratterizzato per la specifica coppia di parole, si apriva con la presentazione di alcuni dipinti ambientati in contesti naturalistici ("Il ponte giapponese" di Monet, "La primavera" di Crane, "Il roseto" Kroyer, "Campo di grano con cipressi" di Van Gogh) che davano l'ambientazione della radura, della luce, della serenità. Da questo luogo partiva il percorso, condividendo i vissuti più sofferti e complicati con l'aiuto di sollecitazioni come una sequenza di un film, ad esempio "La ricerca della felicità" e "Gran Torino", o con l'analisi di quadri come "La Fatica" di Millet, "La luna nascente sul mare" di Caspar. Non di meno sono state le sculture come il "Davide" del Bernini, il "Cristo velato" di Sanmartino o la "Pietà" di Michelangelo. A questi si aggiunge la lettura di brevi testi di letteratura tratti principalmente da autori del '900, romanzi esistenziali e formativi. Successivamente al momento di condivisione svolto nella fase iniziale, per raccogliere le sensazioni di difficoltà, anche con il supporto di attività elaborative di gruppo, prendeva avvio il sentiero che portava a valorizzare la dimensione positiva, rafforzare la motivazione e lo sguardo verso il futuro. In queste fasi, il percorso proponeva stimoli come "La primavera" del Botticelli, dipinti di Magritte e Salvador Dalì, scatti di fotografi famosi,

letture di aforismi, brevi videoclip e musica pop, nonché poesie, che offrivano l'occasione per l'attivazione di lavori in sottogruppo e confronti in plenaria. Ogni incontro si concludeva con una fase di debriefing che mirava a ritrovare un filo rosso e rintracciare, nella passeggiata svolta, quegli elementi che potevano rappresentare un ancoraggio motivazionale e una rigenerazione delle energie. (p. 1765-1766)

Il secondo percorso, effettuato all'interno del modulo *Metodologie e tecnologie didattiche*, erogato dall'Università degli studi dell'Insubria durante l'A.A. 2021/2022 e frequentato da circa 200 corsisti, si basava sulla teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016), il corso infatti aveva come scopo quello di accompagnare insegnanti in servizio a rivedere le loro pratiche professionali alla luce di momenti riflessivi e di condivisione oltre che all'acquisizione di nuove conoscenze di costrutti didattici e di strumenti tecnologici. Per favorire la riflessione dei docenti sul proprio operato e sulla propria personalità il corso è iniziato con la richiesta di cercare delle immagini-metafora che rappresentassero, secondo i corsisti, quale fosse il ruolo ideale dell'insegnante e quale quello reale. Dall'analisi delle immagini scelte e dalla loro descrizione e confronto si è partiti a riflettere sulle motivazioni che portano insegnanti inizialmente molto desiderosi di svolgere al meglio la loro professione e con un'alta motivazione a perdere queste ultime nella logorante pratica quotidiana, all'interno di contesti scolastici pieni di difficoltà, fino ad arrivare spesso a situazioni di burn-out. In seguito a queste riflessioni iniziali si è introdotta l'importanza di avere una vasta gamma di "strumenti del mestiere" per fronteggiare le diverse situazioni, una preparazione nell'ambito della relazionalità e la necessità di costruire un *habitus* riflessivo sulla professione. Per il raggiungimento dell'ultimo obiettivo durante ogni lezione veniva proposto uno stimolo, tratto dal mondo umanistico, su cui si invitava i corsisti a riflettere, tramite una prima fase di scrittura personale ed una seconda di condivisione.

Durante le varie lezioni sono stati utilizzate clip video, accompagnate da domande, come una Ted Talk sull'ascolto attivo, uno stralcio del film "Il professore cambia scuola" sulla capacità relazionale, il corto di animazione "GiveInToGiving" per una riflessione sulla reciprocità, stralci di "Beata ignoranza" per la riflessione su stili di insegnamento differenti, "Un sogno per domani" per la presentazione del metodo *Problem based learning*, e la scena di "Braveheart" del lancio del masso, per introdurre una riflessione condivisa sul concetto di competenza. Infine è stata proposta la visione di alcuni stralci di telefilm, caratterizzati da protagonisti con spiccata personalità, per spiegare i diversi stili di apprendimento, dopo aver sottoposto i docenti stessi ad alcuni test sulle intelligenze multiple.

Per quanto riguarda i dispositivi più letterari è stata richiesta la lettura e

analisi delle pagine iniziali di “Uno, nessuno, centomila” di Pirandello, in particolare il brano su “Il naso di Moscarda”, stimolo per una riflessione sui diversi modi di guardare una stessa cosa e occasione di analisi sia dei propri vissuti con colleghi e studenti che della capacità di spostare il proprio punto di vista da una logica di insegnamento a quella di apprendimento.

Relativamente alle *visual art*, si è effettuata un’osservazione guidata del dipinto “I primi passi” di V. van Gogh che ha introdotto una discussione partecipata sull’accompagnamento educativo ed il ruolo pedagogico del docente e si è chiesto ai docenti di selezionare, al termine del corso un’immagine tra quelle proposte (tratte da immagini oniriche e non descrittive del famoso gioco da tavola “Dixit”) che li rappresentasse nel loro percorso di evoluzione professionale. Partendo da queste sollecitazioni si sono create delle vere e proprie occasioni di confronto e condivisione che hanno portato i corsisti a configurarsi come delle vere e proprie comunità di pratica.

Il percorso, oltre ad aver ottenuto dei buoni risultati in termine di gradimento, ha portato ad una vera e propria condivisione di vissuti e pratiche e alla creazione di un contesto che ha influenzato positivamente la presa di coscienza di una possibilità che la visione ideale della professione docente si possa mantenere viva negli anni, configurandosi come una reale professionalità vissuta, se sostenuta e accompagnata sia da metodologie didattiche e tecnologiche che da un forte lavoro di sostegno e confronto reciproco.

Conclusioni

Negli esempi presentati e nella panoramica dei dispositivi umanistici effettuata emerge che questo racconto di sé, che mette al centro il senso dell’agire, è proprio ciò che avvicina il mondo della formazione dei professionisti a quello umanistico; la narrazione delle esperienze dei vari professionisti acquista la stessa valenza del racconto sostenuto dagli umanisti, quali poeti, romanzieri e artisti, valenza attraverso la quale possiamo cogliere significati profondi su chi siamo e dove stiamo andando (Pennazio, 2016).

Molti dei partecipanti hanno espresso le loro emozioni e il loro vissuto davanti alle diverse sollecitazioni usando parole chiave come “cos’è?”, “Cosa c’entra?”, “interesse”, “sorpresa”, “bella esperienza”, “Ah sì, l’ho già visto”; l’utilizzo di dispositivi umanistici in questi ambienti formativi infatti è stato particolarmente utile perché inaspettato, gli adulti in formazione si sono trovati qualcosa, dei compiti e degli stimoli, che esulavano dalle loro aspettative prestabilite, questo ha permesso una maggiore libertà riflessiva sia nei confronti degli altri che di sé stessi, in quanto la maggioranza dei partecipanti

era sguarnita degli abituali meccanismi di difesa davanti a dispositivi umanistici, inusuali e inaspettati.

Il pensiero narrativo, di fatto, non è totalmente differente da quello scientifico: entrambi generano una risposta ad un bisogno diffuso di comprensione che si può soddisfare stabilendo connessioni tra gli eventi, così da costituire schemi di riferimento il più possibile plausibili, coerenti e stabili in cui collocarsi per dare successivamente corso alle azioni (Gargani, 1999).

L'utilizzo di dispositivi umanistici può dunque tornare utile in relazione a tutte le categorie di adulti in formazione, sia per farli ristorare dai propri vissuti lavorativi, che per creare momenti di riflessione, rielaborazione e confronto. In questo senso, le attività di riflessione condivisa, costruzione, ridefinizione dell'identità professionale in servizio diventano per qualsiasi categoria di professionista fondamentali, soprattutto se si pensa alla perdita di energia e del desiderio di essere propositivi, alla caduta degli ideali professionali iniziali e allo scarso supporto nella loro realizzazione, che si riscontrano nel corso della carriera in qualsiasi tipologia di professionista, sfociando spesso, soprattutto in questo momento storico, in scelte di abbandono della propria professionalità (Grion, 2008).

Nel futuro sarebbe auspicabile raccogliere molti esempi di buone pratiche basate sui dispositivi umanistici in vari campi e renderle disponibili ai professionisti della formazione riflessiva, in modo che anche chi si situa in contesti, per sensibilità e conoscenza, lontani da quelli delle discipline umanistiche, possa attingere a questo patrimonio rivisitato.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. Documento Siped – Società Italiana Di Pedagogia (15 novembre 2014). *Ripensare la scuola nella società di oggi. Punti salienti per una vision innovativa, concreta e lungimirante*. Firenze/Roma.
- Albanese, O., Businaro, N., Fiorilli, C., Zorzi, F. (2010). Rischi e risorse nel contesto scolastico per la professione insegnante. In B. Ligorio, C. Pontecorvo (a cura di), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali* (pp. 215-224). Roma: Carocci.
- Baumann, Z. (1999). *Modernità liquida*. Roma-Bari: ed. Laterza, 2011.
- Bertagna, G. (2023). "Intervento al convegno SIPED *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*". Bologna, 3 febbraio.
- Bonometti, S. (2021). Passeggiate rigeneranti. La coltivazione del sé degli operatori sanitari in epoca COVID-19. *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali-vol. 2*. Milano: Siped, (pp. 1762-1768).

- Busacchi, V. (2021). Necessità perpetua delle scienze umane-(Perpetual Need for Human Sciences). *Critical Hermeneutics* (Vol. 5), pp. 129-150. Doi: 10.13125/CH/4744.
- Cappuccio, G., Compagno, G. (2021). Profilo docente: Tra riflessività e narrazione. Un itinerario di ricerca con gli insegnanti in formazione a distanza. *Formazione e insegnamento (XIX-I)*. Testo disponibile al sito: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/download/4878/4237/17893> (14/02/2023).
- Corona, F. (1986). *Bachtin teorico del dialogo*. Milano: FrancoAngeli.
- Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *EDETA-NIA* 52 [Dicembre 2017], pp. 85-106. Testo disponibile al sito: <file:///C:/Users/Sistema/Downloads/Dialnet-LaRiflessivitaNellaFormazioneAllaProfessioneDocent-6282474.pdf> (14/02/2023).
- Dettore, G., Giannetti, T., (2006). Ambienti narrativi per l'apprendimento. *Italian Journal of Educational Technology*, 14(1), Jan 01.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Ferrara, V. (2020). *L'arte come strumento per la formazione in area medica e sanitaria*. Roma: Aracne.
- Gargani, A.G., (1999). *Il filtro creativo*. Roma/Bari: Laterza.
- Gramellini, M. (2023). Un vero classico. *Corriere della sera*, Milano, 23/01.
- Grión V., (2008). *Insegnanti e prospettive*. Roma: Carocci.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- MIUR (2023). *Iscrizioni all'anno scolastico 2023/2024, i primi dati: in aumento le domande agli Istituti tecnici, il 57,1% sceglie i Licei*, testo disponibile al sito: <http://www.miur.gov.it>, (14/02/2023).
- Mortari, L. (2017). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione* (2018). Roma: Carocci.
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*, XII(3), ottobre, studi e ricerche, pp. 9-27. Testo disponibile al sito: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/686/666>, (14/02/2023).
- Pennazio, V. (2016). Microstorie riflessive per la formazione degli insegnanti di sostegno. *Metis*, VI(1). Testo disponibile su: <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vi-numero-1-062016-biografie-dellesistenza/167-saggi/823-microstorie-riflessive-per-la-formazione-degli-insegnanti-di-sostegno.html> (14/02/2023).
- Pellerey, M. (2023). "Intervento al convegno SIPED *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*". Bologna, 4 febbraio.
- Quaglino G.P. (2011). *La Scuola della vita. Manifesto per la terza formazione*. Milano: Cortina.
- Schön, D.A. (2006). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo (traduzione italiana di: *The reflective practitioner*, Basic Books, New York, 1983).
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva*

della formazione e dell'apprendimento delle professioni. Milano: FrancoAngeli. (traduzione italiana di: *Educative the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass, 1987).

Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione*. Brescia: Morcelliana.

VTS Italia: <http://www.vtsitalia.cloud/> (14/02/2023).

Wenger, E., Mc Dermott, R., & Snyder, W. (2007). *Coltivare comunità di pratica*. (Traduzione italiana di: P. Valentini). Milano: Guerini e Associati.

Zannini, L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa*. Milano: Raffaello Cortina editore.

Zannini, L., D'Oria M. (2018). *Diventare professionisti della salute e della cura. Buone pratiche e ricerche*. Milano: FrancoAngeli.

Zannini, L., Bruzzone D. (2021). *Sfidare i tabù della cura. Percorsi di educazione emotiva dei professionisti*. Milano: FrancoAngeli.

Il ruolo del coordinamento pedagogico territoriale nel supportare la consapevolezza per costruire il sistema integrato 0-6: il percorso di formazione in servizio realizzato nel progetto InTRANS

di *Lucia Balduzzi, Arianna Lazzari**

Riassunto

Le pratiche di natura riflessiva si sono recentemente affermate quali strumento per sostenere lo sviluppo professionale dei professionisti dell'educazione in chiave trasformativa. La riflessività rappresenta un importante dispositivo per supportare processi di cambiamento e di riforma attraverso la partecipazione, laddove la dimensione critica diviene la leva centrale per leggere, decostruire e ristrutturare la realtà, favorendo la possibilità di (ri)immaginare l'azione educativa al di là delle pratiche consolidate. Il presente contributo indaga il contributo potenziale che gli approcci di ricerca azione per lo sviluppo professionale potrebbero offrire all'attuazione sul campo della riforma del settore dei servizi e delle scuole destinate all'infanzia oggi in atto, a seguito dell'emanazione della legge 107/2015, favorendo la creazione di comunità di apprendimento interprofessionali che supportino la contaminazione istituzionale tra i servizi per l'infanzia destinati ai bambini da 0 a 3 anni e quelli per i bambini 3 a 6 nel settore dell'infanzia.

Parole chiave: coordinamento pedagogico territoriale, leadership distribuita, sistema integrato 0-6, pratiche riflessive, ricerca-formazione.

The role of territorial pedagogical coordination in supporting awareness to build the integrated 0-6 system: The in-service training carried out in the InTRANS project

Abstract

Reflective practices have recently gained ground as a tool for sustaining

* Questo articolo è il risultato del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare: Lucia Balduzzi ha realizzato la stesura dei paragrafi 1 e 2; Arianna Lazzari ha realizzato la stesura dei paragrafi 3 e 4. Il paragrafo conclusivo (5) è frutto della stesura a più mani delle autrici.

the continuing professional development of educational professionals in a transformative perspective. Reflexivity represents an important device for supporting processes of change and reform through participation, whereby the critical dimension becomes the central lever for reading, deconstructing and restructuring reality, thus opening possibilities for (re)envisaging educational action beyond entrenched practice. The present article investigates the potential contribution that action-research-for-professional-development (*ricerca-formazione*) approaches could give to the grassroots implementation of the reform on the integrated 0-6 system in Italy (Law 107/2015; Law Decree 65/2017) by fostering the creation of inter-professional learning communities which support cross-cultural fertilization between 0-3 and 3-6 services within the ECEC sector.

Keywords: territorial pedagogical coordination, distributed leadership, integrated 0-6 system, reflective practices, training-research.

First submission: 06/09/2022, *accepted:* 08/04/2023

Available online: 25/07/2023

La funzione strategica del coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6

Le pratiche di natura riflessiva sono divenute strumenti di formazione professionale in diversi campi di applicazione socio-educativa e nella formazione degli insegnanti (Taylor, 2009; Fabbri, 2018, 2019, Perla & Vinci, 2021), sia a supporto dello sviluppo e alla sperimentazione di pratiche didattiche innovative (Rivoltella & Rossi, 2017; De Rossi, 2019; Perla, 2019; Perla, 2020; Rivoltella, 2021) sia rispetto allo spettro più ampio dell'affinamento di competenze pedagogiche e comunicative (Erdas, 1991; Fabbri, 1998, 2019; Vannini, 2012).

Ispirati in via prioritaria dalle teorizzazioni di Dewey (1933) e, successivamente, di Schön (1983, 1987), gli studi sulla riflessività in campo educativo si sono orientati sia all'analisi della relazione fra le prassi educative routinarie e quelle intenzionalmente orientate, supportate appunto da una azione attiva e costante di connessione fra teoria e prassi – di ispirazione prevalentemente deweyana – sia allo sviluppo di strumenti di riflessione sulle prassi e nel corso delle prassi – derivate maggiormente dal secondo autore (William & Grudnoff, 2011). Facendo riferimento prevalentemente al secondo filone di ricerche il presente testo ha come scopo quello di indagare il possibile contributo di percorsi di ricerca formazione orientati a sostenere la riflessività in gruppi di lavoro educativi al fine di supportare i processi di riforma

del settore dei servizi e delle scuole destinate all'infanzia oggi in atto (Balduzzi & Lazzari, 2018).

Già dagli inizi degli anni '70, infatti, gli studi di Argyris e di Schön (1974) teorizzavano che le “teorie in azione” prodotte dai diversi attori coinvolti in processi di cambiamento istituzionale fossero centrali per orientare i processi di riforma. In particolare, per rendere più solidi ed efficaci le azioni di cambiamento, il personale a cui sono demandate le funzioni di leadership istituzionale necessitano, in questa prospettiva, di acquisire specifiche e aggiornate conoscenze e abilità (normative, strumentali, tecnologiche, ...) ma soprattutto di elaborare nuove “teorie di azione” le quali, sempre secondo Schön (1983) si co-costruiscono proprio a partire dall'utilizzo di strategie riflessive che si concentrano sull'analisi e sulla valutazione delle prassi già in essere in una prospettiva di miglioramento e cambiamento. Schön non solo evidenzia la necessità di innescare processi riflessivi a supporto della costruzione di nuove teorie capaci di guidare le azioni di cambiamento e di riforma, ma sottolinea come tali processi di analisi si realizzino nel modo più efficace se attivati all'interno dei contesti di lavoro, laddove le pratiche vengono messe in atto e realizzate in risposta alle necessità e alle situazioni che via via si presentano nella quotidianità (1983). La centralità del posizionamento di educatori, insegnanti e ricercatori entro il contesto di lavoro dei soggetti in formazione è confermata in diverse sedi, soprattutto nelle ricerche che si sono occupate della formazione degli insegnanti (Mezirow, 2003; Fabbri, 2018, 2019).

In linea con questo quadro teorico, la riflessività rappresenta un importante dispositivo per supportare il cambiamento attraverso la partecipazione (Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018; Romano, 2021), in una prospettiva emancipatoria, ove la dimensione critica diviene la leva centrale per leggere, decostruire e ristrutturare la realtà, formulare nuove ipotesi atte a modificare i contesti (Fabbri, 2018; Fabbri & Romano, 2019; Romano & Bosco, 2022).

La necessità di strumenti di natura riflessiva, ancorate alle prassi agite entro specifici contesti di lavoro, viene richiamata non solo in letteratura ma anche nei documenti ufficiali della Commissione Europea che in diversi sedi ne richiama l'efficacia e la necessità anche nella formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti. Tali posizioni sono evidenziate anche rispetto al contesto dell'educazione dell'infanzia. Il *Final Report* del gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia della commissione europea che, nel 2020, che si è concentrato proprio sul tema del sostegno alla professionalizzazione in servizio del personale educativo che opera nei servizi 0-6, in relazione alla formazione continua del personale educativo evidenzia alcune caratteristiche che la dovrebbero contrassegnare a partire dalle evidenze di ricerca e dall'analisi delle buone prassi già realizzate a livello europeo. In

diversi passaggi il testo mette in luce la necessità che la formazione in servizio sia percepita, da parte degli operatori, come uno strumento indirizzato ad ottenere tangibili ricadute sul proprio lavoro, siano esse finalizzate al miglioramento professionale, dell'offerta educativa, in modo da incidere positivamente sui bambini e sulle loro famiglie (European Commission, 2020). Tali obiettivi si raggiungono più efficacemente laddove i percorsi formativi sono supportati, oltre che dalla presenza di formatori, dal contributo pedagogico di coordinamento o di una leadership capace di sostenere, anche a livello di sistema, i processi attivati in sede formativa. Il documento, inoltre, sottolinea come siano soprattutto i percorsi formativi di natura trasformativa e riflessiva quelli più efficaci, specie quando utilizzano strumenti quali la promozione di riflessività individuale e di gruppo, metodologie osservative, riflessive e partecipate tipiche, ad esempio, dei percorsi di ricerca/azione o di ricerca formazione e, infine, richiama l'ulteriore obiettivo di essere orientata alla costruzione di comunità di apprendimento.

Il ruolo del coordinamento pedagogico territoriale nella costruzione del sistema integrato 0-6: le coordinate istituzionali

L'approccio teorico e metodologico di indirizzo per la formazione in servizio sinteticamente richiamato appare particolarmente appropriato per supportare i processi di trasformazione e riforma oggi in atto nel contesto dei servizi e delle scuole dell'infanzia introdotti dalla recente normativa.

Il Decreto Legislativo 65/2017, emanato in ragione della delega prevista dalla legge 107/2015 (commi 180-181, lettera e), ha sancito l'istituzione del 'Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni' e il definitivo superamento del "sistema diviso" (*split system*), che ha precedentemente caratterizzato la governance dei servizi per l'infanzia nel nostro Paese. Fino all'istituzione del nuovo assetto istituzionale, i servizi educativi rivolti ai bambini da 0 a 3 anni (prevalentemente i *nidi d'infanzia*) ricadevano sotto la responsabilità del Ministero del Lavoro e degli Affari Sociali quali 'servizi a domanda individuale' (Legge 1044/1971) – pertanto la loro istituzione e regolamentazione era demandata alle Regioni e agli Enti Locali – mentre quelli rivolti ai bambini da 3 ai 6 anni (la *scuola dell'infanzia*) ricadevano sotto la responsabilità del Ministero dell'Istruzione (Legge 444/1968) quali parte integrante del sistema scolastico nazionale.

Il nuovo assetto ha introdotto di fatto una situazione di corresponsabilità dei servizi 0-6 tra Stato ed Enti Locali: infatti, con D. Lgs. 65/2017, è responsabilità del Ministero dell'Istruzione (dunque dello Stato) l'indirizzo, il coordinamento e la promozione della diffusione di nidi e scuole dell'infanzia

a livello nazionale poiché tale Ministero definisce e gestisce lo stanziamento dei finanziamenti (tramite il *Piano di Azione Pluriennale*)¹, mentre spetta ancora alle Regioni il compito più specifico di programmare l'offerta dei servizi 0-3 e quello di sviluppare – in concerto con gli Uffici Scolastici Regionali – gli interventi sul piano *infrastrutturale e pedagogico* per consentire la piena realizzazione del sistema integrato 0-6 in relazione alle specifiche esigenze dei territori di riferimento. Questo passaggio è di particolare importanza poiché è quello che sancisce, di fatto, il regime di corresponsabilità: con esso, si riconosce e sostiene la possibilità di accordi e intese fra le Regioni, gli Uffici Scolastici Regionali e le rappresentanze degli Enti Locali (ANCI) su base territoriale, in modo che siano questi enti e istituzioni a promuovere gli interventi necessari per il supporto al sistema. Tra le differenti azioni individuate a livello ministeriale a sostegno del sistema 0-6 una delle più significative è quella che coinvolge il *Coordinamento Pedagogico Territoriale* (CPT), accreditato da più autori come lo strumento di leadership fondamentale a garanzia della qualità dei servizi e delle scuole dell'infanzia, grazie al ruolo e alla funzione da essi svolta di raccordo pedagogico in una prospettiva di continuità educativa, inclusione e supporto ai bambini e alle loro famiglie e di gestione dei gruppi di lavoro (Balduzzi, 2018, 2021a; Bondioli & Savio, 2018; Balduzzi & Lazzari, 2018, Balduzzi, Falcinelli, Picchio, in corso di stampa).

La nuova normativa ha di fatto delineato un assetto di governance che può essere definita multilivello, entro il quale il coordinamento pedagogico territoriale assume un ruolo strategico per due ragioni l'una di natura istituzionale e l'altra pedagogica: da un lato esso è in grado, dato il suo radicamento nei territori, di connettere le azioni di programmazione regionale dell'offerta di servizi 0-6 con i reali bisogni emergenti nelle singole comunità locali (Stancarone, 2021); dall'altro esso può offrire un supporto professionale ad educatori e insegnanti, favorendo occasioni di formazione congiunta, di scambio e riflessione sulle prassi educative, di co-progettazione e sperimentazione di azioni innovative che coinvolgano in modo trasversale operatori afferenti a diversi servizi e soggetti gestori (Balduzzi & Lazzari, 2018, Balduzzi 2021a). Il ruolo chiave del coordinamento a supporto del processo

¹ Il Piano di azione pluriennale mette a disposizione ogni anno risorse finanziarie che le Regioni, attraverso la loro programmazione, destinano agli enti locali per: a) interventi di nuove costruzioni, ristrutturazione, messa in sicurezza, risparmio energetico di edifici pubblici che accolgono scuole e servizi per l'infanzia; b) finanziamento di spese di gestione delle scuole e dei servizi educativi per l'infanzia, per abbassarne i costi per le famiglie e migliorarne l'offerta; c) interventi di formazione continua in servizio del personale educativo e docente e la promozione dei coordinamenti pedagogici territoriali. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/piano-di-azione.html>.

di costruzione del sistema integrato 0-6 era già richiamato nella nota MIUR 404/2018², nella quale si afferma che la sua istituzione, laddove non ancora presente, va considerata un vero e proprio obiettivo prioritario per il sistema stesso:

Il coordinamento pedagogico è chiamato a svolgere funzioni di orientamento pedagogico, di sostegno allo sviluppo della rete di tutte le strutture del sistema “zero-sei”, di progettazione della formazione continua in servizio del personale, di collaborazione con le Università [...]. Promuove ricerche e iniziative di innovazione organizzativa, educativa e didattica, fornisce consulenza e supervisione professionale, con un focus mirato anche al funzionamento pedagogico dei poli per l'infanzia (MIUR, 2018, p. 6).

La nota, ancora, riconosce ai CPT anche la funzione di messa in rete della *pluralità dei soggetti gestori*, afferenti sia al settore *pubblico* (scuole dell'infanzia statali, nidi e scuole dell'infanzia comunali) sia al settore *privato paritario* (scuole dell'infanzia e sezioni primavera gestite dalla FISM, nidi e servizi 0-6 gestiti dal privato sociale, servizi del privato for profit). Tale connessione fra soggetti diversi è evidentemente fondamentale per avviare, in ciascuna Regione, un tavolo di confronto inter-istituzionale in cui siano rappresentati i diversi stakeholders responsabili della realizzazione del sistema integrato 0-6, sia sul piano della governance (amministratori locali e regionali) sia su quello della gestione dei servizi educativi e scolastici (componente statale, comunale e del privato sociale/paritario). L'attivazione e il mantenimento di tavoli di confronto viene identificata, anche a livello ministeriale, come la scelta metodologica auspicabile per avviare un dialogo partecipato capace di attivare le competenze di sistema necessarie all'integrazione (Manini, 2005; Urban et al., 2012) e che, proprio a partire dall'identificazione delle modalità operative del Coordinamento Pedagogico Territoriale, si rendano in grado di rispondere ai bisogni e attivando le risorse presenti in ciascuna realtà:

Il decreto affida la promozione di tali strutture alle Regioni sulla base di intese con gli Uffici scolastici regionali e le rappresentanze degli Enti locali, valorizzando le risorse professionali disponibili all'interno del sistema integrato e salvaguardando peculiarità, identità, modelli organizzativi. A tal fine è opportuno compiere una ricognizione delle iniziative di raccordo territoriale esistenti e avviare protocolli operativi a livello regionale e locale con i quali definire modalità di rapporto, compiti,

² Attuazione del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 "Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni". Primi orientamenti operativi per gli Uffici Scolastici Regionali: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Prot.+n.404+del+19+feb-braio+2018/a15c0ca4-8e58-4c51-94c0-da5635f0b9d6?version=1.1>.

responsabilità amministrative e pedagogiche, risorse umane e finanziarie disponibili per l'attivazione del coordinamento pedagogico territoriale. (MIUR, 2018, p. 6)

In alcune realtà il coordinamento pedagogico nel settore comunale e privato paritario è presente e consolidato, specie nelle regioni che storicamente hanno investito in tal senso (fra le quali Emilia Romagna, Toscana e Lombardia)³ e, a livello nazionale, esso è in via di istituzione e diffusione in modo abbastanza diffuso. La situazione è invece ben diversa nel comparto statale, nel quale tale figura tende ad essere assente, se non in rare sperimentazioni recentemente avviate utilizzando l'organico di potenziamento (Cerini, 2017). Pur con anche significative differenze, la professionalità ed il ruolo delle figure di coordinamento pedagogico si sono andate via via definendo e delineando in un confronto costante con le caratteristiche (istituzionali ed organizzative ma anche pedagogiche ed educative) dei contesti prevalentemente del comparto non statale (pubblico e privato), dando vita a modellistiche di coordinamento rispondenti ai bisogni, alle risorse, alle domande più vicine a tali realtà. Stante tale situazione, se sul piano politico la nota sottolinea l'urgenza di un intervento istituzionale a partire dall'istituzione di tavoli di confronto che consentano ai diversi interlocutori istituzionali di conoscersi e condividere le iniziative di raccordo già in essere, su quello pedagogico ed educativo emerge ancora la contestuale urgenza di avviare percorsi di ricerca e formazione volti a supportare anche le scuole statali nell'individuazione di possibili 'modelli di coordinamento' che ne rappresentino le specificità, i modelli organizzativi e l'identità pedagogica specifica della scuola dell'infanzia a gestione statale. Come affermato in altra sede, "non si tratta di mutuare acriticamente il modello di coordinamento pedagogico che i Comuni e gli enti del Privato Sociale hanno costruito nel tempo", quanto piuttosto di "riflettere su una possibile visione di coordinamento" propria delle scuole dell'infanzia statali, "anche in risposta alle differenti richieste sociali e istituzionali" (Balduzzi, 2021b; Balduzzi & Lazzari, 2018, p. 108). Un esempio fra tutti di tale specificità è dato dalla necessità che il coordinamento pedagogico dialoghi anche con la scuola primaria, prevalentemente a gestione statale, con cui la scuola dell'infanzia statale condivide spesso spazi,

³ Per una disamina sull'evoluzione del coordinamento pedagogico territoriale nella Regione Emilia-Romagna si veda la pubblicazione curata dall'Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza (2007) *'Dal Coordinatore al Coordinamento. Il coordinatore pedagogico nei servizi per la prima infanzia a gestione pubblica e privata dell'Emilia-Romagna'*: <https://sociale.regione.emilia-romagna.it/documentazione/pubblicazioni/guide/quaderni-del-servizio-politiche-familiari-infanzia-e-adolescenza/12.-dal-coordinatore-al-coordinamento>.

organizzazione di gestione, leadership (Stancarone, 2021; Cerini, 2017). Rispetto a quest'ultimo punto, la Nota suggerisce di coinvolgere nei processi di (ri)definizione e avvio dei Coordinamenti Pedagogici Territoriali

le migliori professionalità presenti nel sistema scolastico statale, con riferimento specifico ai docenti delle scuole dell'infanzia, nell'ambito della valorizzazione della professionalità e delle figure intermedie auspiccate dalla legge n. 107/2015 (organico di potenziamento per progetti territoriali, figure di collaborazione interne alle scuole, formazione in servizio anche in rete) (MIUR, 2018, p. 6-7).

L'Atto di Indirizzo Politico-Istituzionale del MIUR (2021)⁴, di recente emanazione, suggerisce un ulteriore scenario realizzabile affinché il coordinamento pedagogico possa trovare un proprio spazio ed una propria identità nelle scuole dell'infanzia statali. Tale possibilità fa riferimento all'identificazione di figure di *'middle management'*, la cui expertise è caratterizzata da competenze pedagogiche e organizzative e il cui ruolo prevede la delega formale – da parte del dirigente scolastico – alla gestione di attività complesse di coordinamento e indirizzo. A partire da questi presupposti, è possibile inquadrare le funzioni di coordinamento attribuite alle *'figure di sistema'* che operano all'interno del comparto statale facendo riferimento non tanto al *'modello reticolare'* – che contraddistingue il coordinamento pedagogico nei servizi per l'infanzia comunali (Musatti, Mayer, Braga, 2003; Gariboldi et al., 2013) – quanto piuttosto al modello della *'leadership pedagogica distribuita'* che prevede la presenza, all'interno degli stessi istituti scolastici, di figure di leadership intermedia il cui ruolo è quello di sostenere e orientare la riflessione sulle prassi educative a partire da una visione pedagogica condivisa a livello di istituto (Fonsen & Soukainen, 2015).

Secondo la teoria della leadership pedagogica, la leadership deve essere costruita a partire dalla funzione principale dell'istituzione in cui si colloca. Infatti, l'ingranaggio principale che muove il motore della leadership pedagogica è costituito dall'insieme di valori, discussioni riflessive e lavoro formativo che porta il gruppo educativo ad elaborare una visione condivisa. Ciò richiede che tutti i componenti del gruppo di lavoro abbiano una conoscenza sufficiente rispetto a cosa si intende per qualità pedagogica. Abbiamo bisogno di leaders e insegnanti adeguatamente formati sul piano pedagogico, in modo che essi possano promuovere la co-costruzione di una visione condivisa di qualità pedagogica specifica per i servizi educativi rivolti all'infanzia. Inoltre, queste figure dovrebbero avere competenze di tipo gestionale e organizzativo, in modo da poter orientare e sostenere i gruppi di lavoro nel

⁴ Cfr. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/m_pi.AOOGABMI.Registro+Decreto%28R%29.0000002.04-01-2021.pdf/ae043ea2-8130-e3a4-f7ee-0a3bf096f01f?t=1609786965292.

processo di ‘attuazione’ di tale visione pedagogica condivisa sul piano delle prassi educative (Fonsen & Soukainen, 2015; p. 214 – *traduzione degli autori*).

Facendo riferimento ai recenti orientamenti normativi sul sistema integrato e prendendo spunto da un’analisi critica della letteratura internazionale sul tema del coordinamento e della leadership pedagogica, diviene evidente come oggi esistano diversi bisogni formativi cui è necessario dare risposta se si intende sostenere e dare corpo al processo di co-costruzione di una visione condivisa 0-6, tanto auspicata dalla riforma proprio perché ritenuta assolutamente necessaria per la sua realizzazione.

In primo luogo, si avverte l’urgenza di creare uno spazio di confronto intenzionalmente rivolto a ‘*figure di sistema*’: *coordinatori pedagogici* – comunali o del terzo settore – e insegnanti di scuola dell’infanzia statale che ricoprono ruoli di ‘middle management’ in quanto *funzioni strumentali continuità* all’interno di Istituti Comprensivi (IC) o Circoli Didattici (CD). Da una prima ricognizione delle iniziative formative in corso rispetto al tema della continuità e del sistema integrato 0-6 ci siamo infatti resi conto che esistevano già sul territorio nazionale diverse esperienze volte a promuovere la formazione congiunta di educatori e insegnanti afferenti a diversi soggetti gestori (Magrini & Traquandi, 2018), ma che tali esperienze non prevedevano il coinvolgimento diretto di quelle ‘figure di sistema’ che di fatto già svolgono funzioni di coordinamento e indirizzo rispetto alla progettualità pedagogica di nidi e scuole dell’infanzia.

In secondo luogo, abbiamo rilevato come il tema della continuità educativa continuasse ad essere affrontato – all’interno dei percorsi formativi rivolti ad educatori e insegnanti – in una prospettiva prevalentemente ‘localistica’ in cui le buone prassi attivate in determinati contesti faticavano ad uscire dai confini istituzionali che avevano generato tali sperimentazioni o progettualità (Balduzzi & Lazzari, 2018; Balduzzi, 2021b).

Infine, abbiamo riscontrato che sono ancora estremamente rari, ad oggi, percorsi formativi specificatamente rivolti a valorizzare la professionalità delle insegnanti di scuola dell’infanzia statale motivate ad intraprenderli – in qualità di funzioni strumentali continuità – e che non vi sono percorsi specifici orientati alla progettazione e sperimentazione di azioni di ridefinizione della continuità educativa, in linea con la nuova cornice pedagogica e istituzionale delineata dalle Linee Guida 0-6 (MIUR, 2020)⁵. Lo stesso documento, emanato dalla Commissione per il Sistema Integrato lo scorso dicembre, risultava poco conosciuto e diffuso nella realtà degli Istituti Comprensivi e Circoli Didattici statali. Alla luce del dibattito politico e pedagogico che ha

⁵ <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/linee-pedagogiche.html>.

accompagnato la riforma sull'istituzione del sistema integrato (L. 105/2015; D. Lgs. 65/2017) e dell'ampio processo di consultazione nazionale che ha fatto seguito all'emanazione delle Linee Pedagogiche 0-6⁶ questo divario ci è sembrato particolarmente rilevante.

La formazione in servizio di 'figure di sistema' come catalizzatore di cambiamento: il progetto InTrans

A partire da tali considerazioni il gruppo di ricerca sulle Politiche Educative per l'Infanzia, afferente al centro CREIF del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna (UNIBO)⁷, ha deciso di avviare un percorso di formazione rivolto a '*figure di sistema*' (*coordinatori pedagogici, funzioni strumentali continuità, dirigenti scolastici*) in servizio presso nidi, scuole dell'infanzia e servizi 0-6 presenti sul territorio della Regione Emilia-Romagna.

Il corso è stato finanziato con i fondi legati al progetto europeo Erasmus+ KA3 InTrans, finalizzato alla promozione di sperimentazione, su ampia scala, di pratiche di continuità educativa volte a migliorare le esperienze dei bambini e delle loro famiglie nel momento del passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia in prospettiva inclusiva⁸. Le attività intraprese dal gruppo di ricerca UNIBO all'interno del progetto InTrans prevedono il coinvolgimento di decisori politici e 'figure di sistema' su un duplice versante: quello della

⁶ Esiti consultazione: <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/Analisi%20dati%20consultazione%20Linee%20pedagogiche%200-6.pdf>.

⁷ <https://centri.unibo.it/creif/it/ambiti-di-interesse/gruppo-di-ricerca-politiche-educative-per-l-infanzia>.

⁸ Finanziato attraverso l'Azione Chiave 3 del Programma Erasmus+ 'Cooperazione transnazionale per lo sviluppo di politiche innovative sul tema dell'inclusione sociale attraverso l'educazione e la formazione e la gioventù', il progetto InTrans promuove la sperimentazione, su ampia scala, di pratiche di continuità educativa volte a migliorare le esperienze dei bambini e delle loro famiglie nel momento del passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia. A questo scopo le attività finora portate avanti all'interno del progetto hanno previsto il coinvolgimento di decisori politici e figure di coordinamento su un duplice versante: quello della policy advocacy e quello della formazione in servizio delle figure di sistema che operano nel settore 0-6. Il progetto, coordinato dal VBJK – Centre for Innovation in the Early Years (Gent, Belgio) vede coinvolti, sul versante italiano, il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e la Regione Emilia-Romagna (partner associato): l'unità di ricerca italiana è composta da Arianna Lazzari, Lucia Balduzzi e Martino Serapioni. Gli esiti del progetto pubblicati in lingua italiana sono reperibili sul sito: <https://centri.unibo.it/creif/it/pubblicazioni/politiche-educative-per-l-infanzia> 7 Lo studio di caso italiano nella sua versione integrale in lingua inglese è consultabile in open access al link: www.issa.nl/sites/default/files/u794/InTrans%20Policy%20Baseline%20Report%20-%20ITALY.pdf.

policy advocacy e quello della *formazione in servizio*. Sul primo fronte di ricerca e di intervento sono stati avviati, a livello regionale, una serie di incontri di consultazione con decisori politici, dirigenti tecnici e rappresentanti di associazioni professionali orientati a identificare punti di forza e di debolezza nei processi di implementazione della riforma sul sistema integrato 0-6. Rispetto al secondo versante, è stato avviato, a partire da marzo 2021, il corso ‘*Promuovere la continuità educativa all’interno del sistema integrato 0-6*’⁹ con l’intento di dare risposta ai bisogni formativi precedentemente rilevati, contribuendo così a supportare i processi di implementazione della riforma attraverso la promozione di sperimentazioni promosse e concertate ‘dal basso’. Per questa ragione, le attività realizzate all’interno di percorso formativo UNIBO rispondevano ad un triplice obiettivo:

- promuovere occasioni di confronto e riflessione congiunta tra professionisti afferenti a diversi enti gestori per favorire la co-costruzione di un terreno pedagogico comune;
- offrire ai corsisti strumenti operativi utili per progettare (e realizzare) in modo congiunto percorsi di continuità volti ad incrementare, in modo trasversale, la qualità dell’offerta educativa e la partecipazione di bambini e famiglie in prospettiva inclusiva nei momenti di passaggio dal nido alla scuola dell’infanzia;
- promuovere l’implementazione di micro-sperimentazioni territoriali a partire dalle quali sia possibile dare avvio a tavoli di lavoro congiunti e accordi inter-istituzionali a livello locale.

Al corso hanno partecipato ‘figure di sistema’ afferenti ai diversi soggetti gestori: la maggioranza delle presenze proveniva dalla scuola dell’infanzia statale (32 partecipanti) seguita dal comparto comunale (12 partecipanti) e paritario (6 partecipanti). L’organizzazione del corso ha previsto sia sessioni in plenaria sia sessioni di lavoro parallele, durante le quali i corsisti sono stati suddivisi in gruppi definiti in base alla provenienza territoriale (tutte e 9 le province della Regione-Emilia-Romagna risultavano rappresentate con almeno 2 tipologie di enti gestori).

Le attività formative proposte all’interno del corso si sono articolate su tre assi, prevedendo un’alternanza tra incontri di matrice prevalentemente teorica-metodologica – incentrati sull’analisi di documenti normativi e sulla discussione degli esiti di studi e ricerche insieme ai corsisti – e incontri di matrice prevalentemente pratico-riflessiva – che hanno coinvolto i corsisti in

⁹ La descrizione dettagliata della proposta formativa è stata diffusa attraverso le scuole polo per la formazione della Regione Emilia-Romagna: www.ic3modena.edu.it/promuovere-la-continuita-educativa-allinterno-del-sistema-integrato-0-6_proposta-formativa-unibo-rivolta-dirigenti-scolastici-e-docenti-che-coadiuvano-i-dirigenti/.

attività di apprendimento tra pari (lavori di gruppo) e in momenti di confronto con esperti di settore (lezioni-testimonianza)¹⁰.

Rispetto al primo asse, sono stati analizzati i riferimenti normativi e pedagogici che fanno da sfondo al sistema integrato 0-6 per arrivare a delineare, insieme ai corsisti, una cornice istituzionale e pedagogica di riferimento condivisa e costruire un lessico comune. Relativamente al secondo asse, sono state presentate ai corsisti alcune esperienze pilota – connesse ai temi della continuità educativa e del coordinamento pedagogico – che potessero fungere da fonte di ispirazione per la progettazione di micro-sperimentazioni pensare a partire dai bisogni e dalle risorse territoriali rilevate da ciascun gruppo di lavoro. Rispetto al terzo asse, sono stati forniti ai corsisti metodologie e strumenti che potessero supportarli nei gruppi di lavoro territoriali che avevano come ‘compito’ quello di elaborare le tali sperimentazioni (*project work*) per poi, successivamente, implementarli in ciascun contesto territoriale. I progetti di sperimentazione sono stati presentati da ciascun gruppo di lavoro agli altri corsisti e agli esperti che erano stati protagonisti delle ‘lezioni-testimonianza’ nei precedenti incontri, in modo che ciascuno potesse ricevere *feed-back* non solo da parte dei docenti UNIBO responsabili del corso ma anche dagli altri corsisti e dagli altri esperti del settore, valorizzando con quest’ultimo passaggio l’aspetto dell’*advocacy* politica che, nel corso, era connesso a quello formativo.

Infine, a cinque mesi dalla conclusione del corso, sono stati realizzati due focus group di *follow up* che avevano come obiettivo quello di verificare l’implementazione delle sperimentazioni, di affrontare le eventuali difficoltà riscontrate in sede attuativa così come i principali fattori di successo delle progettazioni elaborate durante il corso di formazione.

Le sperimentazioni attuate: percorsi intrapresi, criticità e sfide

L’analisi dei *project work* realizzati ha messo in luce come i gruppi di lavoro abbiano orientato in modo differente le proprie progettualità in base alle caratteristiche dei territori e dei contesti istituzionali nei quali i corsisti

¹⁰ Hanno contribuito al corso in qualità di relatori su invito: Gino Passarini (Responsabile del Servizio Politiche sociali e socio-educative della Regione Emilia-Romagna e membro della Commissione Sistema Integrato 0-6 del MIUR), Laura Donà (Coordinatrice Gruppo Regionale infanzia DG-USR Veneto e Componente Gruppo Infanzia e Sistema Integrato 0-6 della Regione Veneto), Filomena Massaro e Daniele Barca (dirigenti scolastici responsabili di due Scuole Polo per la Formazione, rispettivamente IC12 di Bologna e IC3 di Modena), Daniele Chitti (responsabile del Servizio Infanzia del Comune di Imola).

operano, cercando dunque di rispondere ai bisogni che durante l'analisi effettuata anche in sede formativa emergevano come più urgenti o più significativi. Nelle differenze, emerge però una costante rispetto al piano metodologico con cui i diversi *project work* sono stati pensati e poi realizzati: una duplice attenzione sul piano dei processi da attivare e su quello delle azioni da intraprendere. Tali piani, infatti, sono stati costantemente mantenuti fortemente in connessione, in modo che ciascuna azione si orientasse al coinvolgimento e alla partecipazione a ogni livello di tutti i soggetti pubblici e privati potenzialmente implicati nelle azioni da implementare.

Rispetto al piano dei processi, le tre direttrici di lavoro individuate si sono indirizzate al potenziamento delle esperienze già in essere, ad esempio nel rafforzare i gruppi di lavoro inter-istituzionali laddove presenti, nel sostenere esperienze di formazione integrata fra educatori e insegnanti anche di diversi enti gestori, nel ripensare e consolidare i percorsi di continuità educativa già esistenti e che, in alcuni casi, avevano assunto una connotazione più burocratica che di contenuto. In particolare, emerge come punto centrale la necessità di lavorare sul coinvolgimento dei genitori nelle azioni indirizzate ad aggiornare percorsi e strumenti per la continuità educativa, collaborazione ritenuta necessaria sia nella prospettiva di includere maggiormente nella vita di scuole e servizi le famiglie, soprattutto quelle straniere o in situazioni di fragilità economica e sociale, sia in un'ottica di *advocacy* politica congiunta da rivolgere a dirigenti scolastici e amministratori pubblici.

Una seconda direzione di intervento presente nei *project work* è attinente alla costituzione di nuove iniziative sui propri territori, orientate anch'esse all'attivazione di reti inter-istituzionali e alla promozione di percorsi di continuità educativa sia orizzontale sia verticale (famiglie/nido; nido/infanzia). In particolare, risulta necessario in molti contesti rivedere le pratiche e gli strumenti utilizzati nei progetti di continuità educativa (documentazione, schede di passaggio, visite ai servizi/scuole, incontri educatori/insegnanti, accompagnamento dei bambini nei primi giorni di scuola...) poiché riconosciuti come obsoleti o non pienamente rispondenti al nuovo assetto pedagogico introdotto dai documenti di riferimento per il sistema integrato (Linee pedagogiche 0-6 e Orientamenti 0-3).

In corso di realizzazione dei *project work*, nonostante le valutazioni positive e la soddisfazione espresse dai corsisti, si sono presentati intoppi e criticità su diversi fronti. Quelle più significative si sono verificate laddove sono venuti a mancare il riconoscimento ed il supporto della dirigenza (scolastica e politica): in questi casi si sono riscontrate difficoltà nel coordinare le azioni dei singoli, troppo spesso demandate alla sola disponibilità personale degli insegnanti e degli operatori 'volenterosi', già coinvolti nei progetti di continuità educativa. In particolare è la figura del dirigente scolastico ad

apparire un elemento chiave per il successo delle azioni intraprese soprattutto rispetto alla loro diffusione fra tutto il personale scolastico e al consolidamento, specie laddove si è presentata una certa discontinuità nella presenza del personale a causa del *turn over* di insegnanti ed educatori o della stessa dirigenza. Un ulteriore elemento di criticità è individuale nella pluralità di culture pedagogiche e organizzative dettata dalla compresenza di un alto numero di enti gestori che insistono sullo stesso territorio: se da un lato essa può rappresentare una ricchezza rispetto allo scambio di visioni e prassi educative, dall'altro si tendono ancora a scontare gli anni di isolamento e di scarsa abitudine alla cooperazione che hanno contraddistinto non solo lo *split system* ma anche alcuni sviluppi territoriali (ad esempio, in aree in cui sono del tutto assenti scuole dell'infanzia statali anche negli istituti comprensivi o in altre in cui si trovano nidi a gestione diretta comunale a fronte di una pluralità di enti gestori di scuole dell'infanzia). In sintesi, il tema della commitment e della leadership sono risultati essere quelli maggiormente sensibili e impattanti rispetto alla realizzazione delle sperimentazioni che hanno però trovato nelle reti create durante il percorso formativo un valido sostegno, supportato anche dalla presa di consapevolezza del senso profondo del processo culturale ed educativo introdotto dalla riforma del sistema 0-6 e dalle sue potenzialità rispetto allo sviluppo e al benessere di bambine e bambine e delle loro famiglie. La consapevolezza maturata, forte anche nelle nuove competenze acquisite, ha sostenuto i corsisti nelle fasi di presentazione dei progetti e in quelle legate alle necessarie mediazioni e aggiustamenti in sede di realizzazione, aumentando da un lato l'autostima dei professionisti dall'altro la loro capacità di offrirsi quali interlocutori privilegiati e credibili non solo agli occhi dei genitori coinvolti ma anche della dirigenza scolastica e degli amministratori politici di riferimento.

Riflessioni conclusive e possibili piste di lavoro per il futuro

Rileggendo gli esiti del percorso formativo illustrato in questa sede¹¹ alla luce della recente letteratura di riferimento è possibile identificare due livelli di esiti che risultano particolarmente interessanti in questa sede. Il primo, di ordine metodologico, è connesso all'individuazione dei fattori che hanno contribuito in modo determinante alla riuscita del progetto e che pertanto potrebbero essere considerati quali presupposti per la realizzazione di esperienze simili in altri contesti. Il secondo, di ordine contenutistico, è legato

¹¹ Gli estratti testuali presentati in questa sezione sono tratti dalle risposte al questionario di valutazione somministrato ai corsisti al termine del percorso formativo.

alle direzioni delle sperimentazioni progettate e realizzate dai corsisti nei diversi contesti di lavoro.

Rispetto al primo gruppo di esiti, si conferma che la scelta di adottare strategie formative di matrice riflessiva, incentrate sull'apprendimento tra pari all'interno dei gruppi di lavoro territoriali, ha contribuito a sostenere il protagonismo di tutte le figure coinvolte nel percorso di sviluppo professionale intrapreso, valorizzando l'agentività di ciascun soggetto nel promuovere processi di cambiamento all'intero del proprio contesto istituzionale (Terzi, 2021), come riportano gli stessi partecipanti:

'Fortemente stimolante il confronto continuo e la possibilità di esplorare visioni della scuola nuove e motivate al cambiamento. Questo confronto continuo mi ha permesso di esplorare nuove strade e la possibilità di costruire un percorso educativo possibile all'interno del mio istituto.' [FS_IC_provRE]

'La cornice pedagogica dichiarata in maniera comune, le tante esperienze in corso presentate, il progetto da elaborare insieme... favoriscono rotte di avvicinamento a partire dallo scambio di mail, dalla segnalazione di eventi e dalla costruzione di nuove iniziative insieme' [CP_comCS]

La riflessività all'interno dei gruppi di lavoro è stata fortemente stimolata e sostenuta (ma non indirizzata a priori) tramite la presentazione di prospettive teoriche che mettevano in forte dialogo il versante pedagogico e quello delle politiche per l'infanzia – spesso sottostimato nella formazione dei pratici – con quello delle prassi educative. Tale connessione ha contribuito a far maturare, all'interno del gruppo di lavoro, nuove consapevolezza rispetto al ruolo dei coordinatori pedagogici nel sostenere processi di advocacy a livello territoriale (Benedetti, 2021), accentuando la prospettiva del 'senso' dei propri interventi rispetto a quella del 'fine':

'I contenuti hanno migliorato non solo la mia conoscenza in materia 0-6 ma hanno implementato la capacità di avere una visione chiara della complessità del sistema educativo, [accrescendo la mia] capacità di leggere e comprendere con più attenzione la complessità dei vari livelli di governance' [CP_comRM]

'Da consulente pedagoga esterno, sia per i Nidi che seguo in concessione che in convenzione, sia per l'anno svolto nelle Scuole dell'Infanzia Statali è stato per me utile capire dove ci collochiamo noi pedagogisti in questo sistema integrato. Utile il confronto tra i partecipanti, che appartengono a istituzioni diverse, nella logica di percorsi di continuità integrati' [CP_PVI_provBO]

Infine, l'aver messo a disposizione dei corsisti una serie di strumenti metodologici utili a sostenerne la riflessività rispetto alle prassi educative quo-

tidianamente agite nei contesti in cui essi operano, ha permesso loro di progettare azioni innovative centrate sui bisogni e sulle potenzialità di cui ciascuna realtà era portatrice. Questo passaggio è risultato centrale e fondamentale proprio nella prospettiva del lavoro sul *sensu* delle azioni da intraprendere (Bertolini, 1999): al di là del raggiungimento di singoli obiettivi, si è recuperata un'intenzionalità co-costruita e condivisa che non solo permette di ricostruire attraverso processi ermeneutici la direzione politica ed educativa scelta e intrapresa ma anche di connettere le diverse azioni progettate alle letture e ai vissuti di tutti i soggetti coinvolti in tali progettazioni, come emerge da questi passaggi emersi durante i focus group:

Ho rafforzato alcuni pensieri ma ho avuto anche la possibilità di conoscere nuove esperienze alle quali ispirarmi e raccontare al mio dirigente e alle mie colleghe per effettuare dei piccoli cambiamenti, per promuovere la continuità come qualcosa di più duraturo ed elaborato anche se chiaramente ci vuole la collaborazione di tutti (soprattutto degli ordini scolastici successivi) [FS_IC_provFO]

Mi ha dato la possibilità di ampliare gli orizzonti, di conoscere realtà vicine culturalmente ma con visioni diverse di continuità che valorizzano il bambino e i suoi vissuti: penso di aver acquisito maggiori conoscenze pedagogiche per poter "guardare" con occhi nuovi il rapporto con i genitori per lavorare su una prospettiva maggiormente inclusiva. [CS_provMO]

Sul piano dei contenuti indicati nei *project work*, appare evidente che la scelta dei corsisti si sia indirizzata prevalentemente alla costruzione/ rafforzamento di reti inter-istituzionali, considerate lo strumento fondamentale e necessario per la costruzione del sistema integrato 0-6. La formazione congiunta degli operatori dell'infanzia (educatrici nido, insegnanti di scuola dell'infanzia, coordinatori pedagogici e figure strumentali) e il coinvolgimento delle famiglie risultano essere gli strumenti prioritari per raggiungere tali obiettivi, con la consapevolezza della necessità di un ulteriore supporto a monte da parte dei dirigenti scolastici e delle amministrazioni locali. Il lavoro dei gruppi inter-istituzionali così organizzati si concentra, nei *project work*, prevalentemente sui temi della continuità educativa in senso sia orizzontale, richiedendo sempre più il coinvolgimento e la partecipazione dei genitori, sia nella prospettiva della verticalità, a supporto di transizioni fra i diversi gradi educativi e scolastici graduali e a misura di bambino, che salvaguardino la leggibilità dei contesti e le dimensioni dell'accoglienza VS quelle dell'anticipazionismo e della scolarizzazione.

I risultati di questa esperienza ci portano a ribadire la centralità che percorsi di ricerca-formazione partecipativa (Balduzzi & Lazzari, 2018) come quello illustrato nel presente contributo, possono assumere nel promuovere

iniziative di sperimentazione a supporto dei processi di implementazione della riforma sul sistema integrato 0-6. Come dimostrato da diversi studi internazionali, la chiave del successo di iniziative di sperimentazione pedagogica capaci di generare innovazione sul piano educativo e sociale risiede proprio nel riuscire ad attivare – e rendere sostenibile nel lungo periodo – questa reciproca interdipendenza tra processi di riforma orientati dall’alto e processi trasformativi avviati dal basso (Sharmahd, 2020; Milotay, 2016). In tal senso ci auspichiamo che il percorso portato avanti dal nostro gruppo di ricerca all’interno del progetto InTrans nella Regione Emilia-Romagna possa fungere da apripista e dialogare in futuro con esperienze simili portate avanti in altre regioni del nostro paese¹².

Riferimenti bibliografici

- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Balduzzi, L. & Lazzari, A. (2018). Ricerca-Form-Azione: implicazioni pedagogiche e metodologiche del fare ricerca con gli insegnanti. In Asquini, G. (a cura di). *La Ricerca-Formazione: temi, esperienze, prospettive*, (pp. 63-44). Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi, L., Falcinelli, F. & Picchio, M. (in stampa). *La partecipazione di educatori e insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi, L. (2021a). *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell’infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi, L. (2021b). Il coordinamento pedagogico territoriale. In Cerini G. & Spinosi, M. (a cura di). *Le linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, (pp. 103-112). Napoli: Tecnodid.
- Benedetti, S. (2021). Il coordinamento pedagogico nei servizi zerosei: ruolo, funzioni, competenze. In Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia. *Per i prossimi 40 anni*, (pp. 65-69). Bergamo: Zeroseiup.
- Bondioli, A. & Savio D. (2018). *Educare l’infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carrocci.
- Catarsi, E. (a cura di) (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l’infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.

¹² Vale la pena richiamare a questo proposito quanto riportato nello schema di delibera allegato all’*Intesa relativa al Piano di azione pluriennale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6 anni per il quinquennio 2021-2025* (approvata in sede di Conferenza Unificata l’8 luglio 2020) in cui si prevede che regioni e le province autonome destinino una quota non inferiore al 5% dell’importo del contributo annuale statale per interventi di formazione, da realizzarsi anche con azioni integrate rivolte congiuntamente al personale docente e al personale educativo, e per l’istituzione e il funzionamento dei coordinamenti pedagogici territoriali: www.istruzione.it/sistema-integrato-06/piano-di-azione.html.

- Cerini, G. (2017). La cornice emozionale dello zero-sei. In Cerini G. & Spinosi M. (a cura di). *Una bussola per le deleghe*, (pp. 80-90). Napoli: Tecnodid.
- De Rossi, M. (2019). La formazione degli insegnanti in prospettiva europea. *Nuova Secondaria Ricerca*, 10, pp. 19-25.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107*. GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Fonsen, E. & Oukainen, U. (2020). Sustainable pedagogical leadership in Finnish early childhood education (ECE): An evaluation by ECE professionals. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), pp. 213-222. Doi: 10.1007/s10643-019-00984-y.
- Erdas, E. F. (1991). *Didattica e formazione*. Roma: Armando Editore.
- European Commission (2020), *Education and Training 2020. Highlights from the ET2020 Working Groups 2016-2017*. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/education-training-et2020-working-groups-2016-2017_en.pdf (ver. 30/03/2022).
- Fabbri, L. (1998). *Insegnanti allo specchio. Teorie e pratiche della programmazione*. Roma: Armando Editore.
- Fabbri, L. (2018). L'approccio trasformativo e trans-disciplinare alla ricerca educativa. *Nuova Secondaria Ricerca*, 10, pp. 84-87.
- Fabbri, L. (2019). Per una Collaborative educational research come condizione per lo sviluppo professionale. *Nuova Secondaria*, 10, pp. 149-154.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2019). Engaging Transformative Organizational Learning to Promote Employability. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 163, pp. 53-65. doi: 10.1002/ace.20341.
- Gariboldi, A., Maffeo, R., Pelloni, A. (2013) (a cura di). *Sostenere, connettere promuovere: il coordinamento pedagogico nei servizi educativi per l'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Legge 6 dicembre 1971, n. 1044, *Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato*. GU Serie Generale n. 316 del 15-12-1971.
- Maviglia, M. (2021) Le sfide della continuità: in Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia. *Per i prossimi 40 anni* (pp. 57-59). Bergamo: Zeroseiup.
- Magrini, J., Traquandi, S. (2018) (a cura di). *Verso la costruzione del sistema del sistema integrato 0-6. La formazione in servizio del personale educativo e docente*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Manini, M. (2005). *I centri per bambini e genitori come istituzioni competenti*. In M. Manini, V. Gherardi, L. Balduzzi, *Gioco, Bambini, Genitori*. Roma: Carocci, pp. 119-137.

- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Milotay, N. (2012). Il gruppo di lavoro tematico della Commissione Europea sull'educazione e la cura della prima infanzia. *Bambini in Europa*, 2.
- Musatti, T., Mayer, S., Braga M.P. (2003). La gestione comunale e il coordinamento dei servizi in Italia. In T. Musatti, S. Mayer (a cura di). *Il coordinamento dei servizi educativi per l'infanzia. Una funzione emergente in Italia e in Europa*. Bergamo: Edizioni Junior, pp. 17-66.
- Perla, L. (2019). Un'idea di sviluppo professionale. In Perla L. & Martini B. (a cura di), *Professione Insegnante. Idee e modelli di formazione*, (pp. 30-48). Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L. (2020). Il modello DidaSco per lo sviluppo professionale dell'insegnante in servizio. In Tempesta I. (a cura di), *Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola* (pp. 89-97). Atti del Convegno GEO-Giovani Educazione Orientamento Università del Salento. Edizioni Università del Salento.
- Perla, L., & Vinci, V. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), pp. 38-67. doi: 10.15160/2038-1034/2325.
- Rivoltella, P. C. (a cura di) (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Nuova Edizione. Brescia: Editrice La Scuola.
- Romano, A. & Bosco N. (2022). *Metodologie trasformative per promuovere apprendimenti emancipativi. Un'esperienza di ricerca-formazione con insegnanti*. Educational Reflective Practices, 1, doi: 10.3280/erp1-2022oa13734.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sharmahd, N. (2020). Il coordinamento pedagogico in un sistema competente capace di inclusione: voci dal panorama europeo. *Rivista Zeroseiup*, 1, pp. 7-8.
- Stancarone, M.T. (2021). Le condizioni per realizzare il progetto 0-6'. In G. Cerini & M. Spinosi (a cura di), *Le linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6* (pp. 77-83). Napoli: Tecnodid.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Editrice Scholé.
- Taylor, E. (2009). Fostering Transformative Learning. In J. Mezirow, E. Taylor, & Associates (a cura di.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, (pp. 3-17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Terzi, N. (2021). A proposito del valore istituzionale della formazione in servizio. In Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia. *Per i prossimi 40 anni*. Bergamo: Zeroseiup, pp. 40-42.

- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- William, R., Grundnoff, L. (2011). Making sense of reflection: a comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice* (p. 281-291), 12(3), June.

The sound of silence: il potenziale inclusivo del silenzio

di *Alessio Di Paolo, Michele Domenico Todino**

Riassunto

L'obiettivo del presente contributo è condividere una prima riflessione circa il potenziale inclusivo e riflessivo del silenzio nell'ambito dei processi educativi. Spesso la società odierna si caratterizza per una ricerca costante della parola parlata, del suono, lasciando poco spazio alla riflessione, che può avvenire anche mediante l'esercizio del silenzio. Il contributo, partendo da una panoramica generale circa la polisemia del concetto di silenzio, secondo varie prospettive di interpretazione; successivamente, il focus viene spostato sull'importanza che il silenzio può assumere sotto il profilo educativo. Il contributo viene concluso con una riflessione circa il potenziale pedagogico del silenzio al fine di favorire processi inclusivi, fondati sul riconoscimento del sé e dell'altro da sé, sia nella prospettiva dell'educando che dell'educatore.

Parole chiave: silenzio, educazione, riflessione, inclusione

The sound of silence: The inclusive potential of silence

Abstract

The aim of this contribution is to share an initial reflection on the inclusive and reflective potential of silence in the context of educational processes. Today's society is often characterised by a constant search for the spoken word, for sound, leaving little space for reflection, which can also take place through the exercise of silence. The contribution starts with a

* Il presente contributo è il frutto della collaborazione scientifica dei due autori. Ai fini delle attribuzioni, tuttavia, Alessio Di Paolo è autore dei paragrafi 2. "La polisemia del termine silenzio", 3. "Il valore del silenzio in educazione", 4. "Il potenziale educativo del silenzio per favorire processi inclusivi"; Michele Domenico Todino è co-autore dei paragrafi 1. "Introduzione" e 5. "Conclusioni".

general overview of the polysemy of the concept of silence, according to various perspectives of interpretation; subsequently, the focus is shifted to the importance that silence can assume from an educational perspective. The contribution concludes with a reflection on the pedagogical potential of silence to foster inclusive processes, based on the recognition of the self and the other, both from the perspective of the student and of the educator.

Keywords: silence, education, reflection, inclusion

First submission: 07/03/2023, *accepted:* 26/04/2023

Available online: 25/07/2023

And in the naked light I saw
Ten thousand people, maybe more.
People talking without speaking,
People hearing without listening,
People writing songs that voices
Never share
And no one dared
Disturb the sound of silence.

(Simon & Garfunkel, *The sound of silence*, 1964)

Introduzione

“Silenzio” si presenta come termine polisemico e spesso antitetico, già avviando l’analisi dal suo etimo. Infatti, silenzio trae origine dal latino *sileor-silēris-silui-silēre*, ovvero *non far rumore, tacere*¹. Il verbo di origine latina sembrerebbe designare, quindi, l’assenza di suono, la mancanza di stimolazione melodica. Eppure, volendo andare indietro nel tempo, il lemma trova una sua collocazione anche nella radice sanscrita **si* (legare), dalla quale a sua volta deriva il verbo **si-nāmi* (io lego)². Il processo che si annoda all’applicazione di questo termine, pertanto, avrebbe una configurazione antitetica, ovvero di contrapposizione tra *stasi* e *dinamismo*, tra *solitudine* e *legame*. “Silenzio” è infatti condizione per la quale la parola non può essere espressa, rappresenta l’intervallo temporale, lo spazio riflessivo necessario prima di

¹ Etimologia tratta estratta da <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/silenzio/> (ultima data di consultazione 05/03/2023).

² Definizione tratta estratta da <https://www.etimoitaliano.it/2019/09/silenzio.html> (ultima data di consultazione 05/03/2023).

esprimersi, prima di operare con il linguaggio al fine di comunicare, trasmettere opinioni (Ephratt, 2008). Silenzio è anche riferito a ciò che è inesprimibile, a ciò che è indecifrabile e necessita pertanto di un'assenza di suono al fine carpirne il senso e il significato più profondo (Galimberti, 2018, p. 1178).

Il tentativo di decifrare il silenzio è una costante da parte dell'uomo, il quale da sempre si è interrogato su come tale condizione possa contribuire a nutrire il desiderio di *incontro*, di *dialogo*, *conoscenza* del sé e dell'altro da sé (Casadei, 2021). Il silenzio diverrebbe, in tale interrogativo, il *motore nella stasi*, lo sforzo di *spingersi in direzione di*, pur restando ancorati al sé, alle proprie idee, al proprio modo di pensare, pur nella fissità trova il dinamismo utile all'apertura. Il silenzio, pertanto, si prefigura come *azione*. Tale meccanismo è riscontrabile in ogni suo elemento di mediazione finalizzato alla comunicazione. Kandinskij (2014) non a caso, nell'analizzare il potenziale del punto, sottolinea che spesso gli elementi che sembrano assumere l'immobilità sono invece caratterizzati da una fluidità sottesa. Il punto, sia grammaticalmente che in arte, in musica designa la *pausa*, il fermarsi dallo scorrere, e quindi mezzi per dar vita alla mobilità. Il punto grammaticale si delinea, in tale prospettiva, come *antecedente al dialogo* (Johnstone & Bean, 1997), così come in arte il punto sommato ad altri punti consente di dipingere, di realizzare opere, quadri, espressione di un proprio pensiero, narrazione di vissuti ed esperienze che si trasferiscono sulla tela (Kandinskij, 2014, p. 31); la musica stessa prevede che dall'insieme dei punti, rappresentanti simbolicamente le note, si dia vita all'emissione melodica. L'elemento *statico*, pertanto, genera il *dinamico*, dona spazio all'*azione*... è esso stesso azione. In tale ottica, dunque, il silenzio si configura come incalzante urgere della rapidità, nonché come intervallo all'interno del quale lasciare accadere qualcosa: un nuovo significato, un nuovo *senso*, la scoperta di una relazione autentica tra parole, nuove forme di dialogo, nuovi modi di comunicare con l'altro da sé e riflettere sul modo migliore di relazionarsi (Khan, 2018).

Educare al dialogo e soprattutto *educare al silenzio* come *precursore del dialogo* implica l'attivazione di processi ulteriori quali la *riflessione*, nonché la *memoria*, scrigno del *dinamismo statico*, in quanto custodisce momenti di vita esperiti, utilizza "*il ricordo di un'esperienza passata per poter essere utilizzato nell'azione presente o per prevedere le conseguenze future*" (Berthoz, 2011, p. 15). Quindi il silenzio diviene fautore di processi riflessivi, spinge al *dialogo con il ricordo*, che in esso diviene "*agenda vocale che è presente e che realizza un dialogo interno, una voce con la quale ci parla la nostra coscienza*" (Sibilio, 2020, p. 81).

Il silenzio, dunque, assume una valenza plurima e diversificata ed è presente in ogni aspetto della nostra vita (Merton, 2010). Tuttavia, quale valenza

può assumere nel processo educativo, in particolar modo quando legato ad una visione inclusiva? In questo contributo si tenterà di analizzare proprio il valore pedagogico-educativo del silenzio, in particolare quando applicato al fine di favorire processi di tipo inclusivi. In una prima sezione dello scritto si rifletterà circa la polisemia del termine silenzio in relazione a determinati campi di applicazione; una seconda sezione dello scritto, invece, sarà incentrata sull'analisi del silenzio sotto il profilo educativo; lo scritto si chiuderà, nella sezione finale, con una possibile analisi del silenzio dal punto di vista pedagogico-inclusivo, esaminando come l'esercizio del silenzio possa divenire momento riflessivo sul sé e mezzo di riconoscimento dell'altro da sé, presupposto fondante dell'inclusione.

La polisemia del termine silenzio

Il termine silenzio assume una pluralità di interpretazioni, a seconda dell'accezione e della collocazione disciplinare che gli si attribuisce. Una prima forma di interpretazione del termine silenzio può riferirsi al campo della *fenomenologia*, nel quale il silenzio diviene termine contrapposto a *soggetto*, inteso come il tentativo di attribuire nomi e significati a tutti gli elementi circostanti, e spesso assegnando delle *etichette semantiche* immediate ad oggetti che necessiterebbero di un preventivo percorso riflessivo prima che di attribuzione di nomi e significati (Alerby & Alerby, 2003; Denham-Vaughan, 2010). In tale prospettiva il silenzio è interpretato come strumento che anticipa l'azione attributiva, momento di pausa meditativa antecedente il conferimento di senso e significato (Rovatti, 1992). Nel silenzio, pertanto, si trova il tempo necessario per rimodulare semanticamente il significato di termini, di valori assegnati ad oggetti e cose in maniera immediata. Il silenzio consente, in ciò, una maggiore *chiarezza semantica* (Bindeman, 2017).

Il silenzio assume una propria valenza anche nel campo dell'ermeneutica. In tale concezione ontologica il silenzio diviene momento di *destrutturazione* di ogni certezza, fautore di una continua costruzione e *de-costruzione* dei *perché*, finalizzato a generare altrettanti interrogativi e domande (Fabbri, Striano & Melacarne, 2008; d'Entremont et alii, 2014). Il silenzio si prefigura, quindi, come lo *spazio dell'interrogativo* (Barbier, 2008), come il momento della *morte della certezza* (Galimberti, 2018), in quanto nel silenzio si ha la possibilità di riflettere su ciò che nel passato è apparsa come certezza, conducendo alla nascita di nuovi interrogativi ai quali poter dare delle risposte, nuove forme di sapere da costruire, e che possono generarsi solo a seguito di momenti dedicati alla ponderazione, all'equilibrio del pensiero, raggiungibile solo nella tranquillità dell'*Es* (Freud, trad. 2010). Esso, tramite

processi di mediazione, conduce gradualmente il soggetto pensante a valutare nuovamente ciò che in precedenza ha pervaso la sua riflessione, offrendo opportunità conoscitive ed interpretative del tutto nuove rispetto quelle passate, mutevoli sulla base della mutevolezza dell'ambiente circostante e delle sue influenze (Fabbri & Romano, 2017). Il silenzio viene inteso, altresì, come momento di dialogo *dell'altro*, come spazio di espressione del diverso da sé (Nechanska et alii, 2020). Il silenzio si trasforma in un momento di *ascolto*, meditazione circa il punto di vista altrui, la forma diversa di interpretare un concetto, di leggere un oggetto del sapere al quale in precedenza l'*Io* aveva attribuito delle caratteristiche, consentendo un'apertura verso la *Sehnsucht*, il desiderio di scoprire aspetti nuovi, modalità differenti di approcciarsi ed interpretare cose, ambienti. Il silenzio, dunque, si configura come silenzio *delle cose, nelle cose, nei nomi e nei suoni che sono nelle cose*, suscitando nel soggetto la *meraviglia della scoperta*, lo stupore della novità derivante dal confronto, maturato grazie all'ascolto favorito durante il processo silente.

Il silenzio trova una sua modalità di interpretazione anche sul piano religioso. In moltissime culture il silenzio rappresenta lo spazio dinamico di connessione con il divino, con ciò che è al di sopra di noi (Maitland, 2009). Nel silenzio l'essere trova il tempo per riflettere sulla propria condizione, tentando di volta in volta di raggiungere la *verità*, agostinianamente insita nella profondità umana. Il silenzio assume quindi una duplice modalità di sviluppo: da un lato come mezzo per giungere in una dimensione estatica, fuori dal sé; dall'altra come mezzo per *ri-scoprire* il sé, la propria intimità. Eppure, ἔκστασις presuppone un dinamismo, una *turbolenza dell'anima*³. Questo renderebbe il processo riflessivo non più statico, bensì *dinamico*, in quanto il dinamismo insito durante la meditazione circa il sé, nonché il tentativo di raggiungere il divino, presupporrebbe un percorso interiore, un processo di evoluzione in vista della conoscenza, in vista del tentativo di giungere alla contemplazione del divino.

Il silenzio trova, inoltre, un'interpretazione anche nel campo sociologico, poiché la riflessione cade sulla società sempre più stimolata dal suono, dalla parola (Zerubavel, 2010). Spot pubblicitari, piattaforme su cui condividere video, spesso associati a suoni di supporto, che divengono espressione di uno stato d'animo, nuovi linguaggi che si diffondono tra i giovani per difendere una loro identità personale, sembrerebbero non lasciare abbastanza spazio a momenti di raccoglimento e riflessione personale (Chaudhry et alii, 2020).

³ Definizione tratta da <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/estasi/> (ultima data di consultazione 05/03/2023).

Spesso si assiste a momenti in cui la parola emerge nel momento in cui sarebbe necessario il silenzio e, contemporaneamente, il silenzio emerge quando invece dovrebbe essere preponderante la parola (Muraglia, 2014). Si potrebbe dire che la società è caratterizzata dalla parola; quindi, dal ricorso continuo al dialogo e la ricerca costante della comprensione mediante il sonoro con l'altro da sé. La parola permea la messaggistica, la velocità del messaggio, è direttamente proporzionale al desiderio costante di *dare, ricevere* contenuti, maturare significati, *rispondere, approvare e disapprovare*. Questa frenetica rincorsa all'immediato non lascia spazio a momenti di raccoglimento e di meditazione individuali, anche esercitati in forma alternata con momenti fondati sul dialogo, al fine di riflettere sulla comunicazione, su ciò che si è detto in precedenza, su quali aspetti dialogici possano essere risultati positivi nella comunicazione e quali negativi, consentendo di raggiungere un equilibrio utile per la relazione con l'altro.

Avere l'abilità di sviluppare il silenzio è utile, pertanto, al fine di sviluppare l'*equilibrio*, non lasciarsi trasportare eccessivamente dall'irruenza, dall'impeto e dall'emotività che possono rappresentare, se non adeguatamente equilibrati, degli elementi di compromissione delle relazioni sociali. Il silenzio, pertanto, opera come mezzo di moderazione, come strumento di bilanciamento delle proprie pulsioni, del personale desiderio di predominio nel dialogo.

Anche nel campo psicologico il silenzio diviene strumento importante per raggiungere l'equilibrio personale ed interpersonale. Infatti, esso rappresenta un mediatore in grado di consentire il raggiungimento giusto equilibrio del sé mediante il controllo diretto dello stress (Barbiero, 2021). L'equilibrato controllo dei propri meccanismi consente lo sviluppo di abilità metacognitive (Cornoldi, 1999), che supportano il soggetto *in fieri* verso non solo una propria stabilità personale, tramite la riduzione della *fatica mentale*, bensì lo rendono un soggetto attivo nel *dialogo con l'altro*, in quanto il silenzio consente di dare spazio a voci differenti, derivanti dalla riflessione circa le proprie azioni, da un dialogo attivo con l'alterità, conducente a forme nuove dell'attenzione, che fanno del silenzio e della riflessione legata al silenzio *lo spazio e il tempo della risposta*.

Il silenzio è *potenza in atto* di un dialogo equo, il quale consenta, mediante la pausa, di migliorare il *ritorno di risposta* grazie all'attenzione, che può essere raggiunta tramite il raccoglimento effettuato durante i momenti di serenità (Barbiero et alii, 2007).

Il silenzio, pertanto, si può configurare come triplice, ovvero:

- il silenzio legato alla *parola*, ovvero quello di chi formula la parola;
- il silenzio di *ascolta*;
- il silenzio di chi *conserva* ciò che si è detto.

La necessità di trovare gli spazi in cui coltivare questi silenzi, scoprire il mezzo per farli vivere con un interlocutore che *parli tacendo*, rappresentano momenti di riflessione e di crescita della propria personalità e consentono una migliore consapevolezza dell'altro da sé (Pozzi, 2013). Così come il musicista mentre suona, paradossalmente vive in un suo silenzio che incontra quello di chi ascolta, anche chi dialoga si trova a vivere lo stesso momento di *sospensione attiva*, fatta di ricerca di parole, verbi, per poter offrire risposte efficaci, oltre che tentativi di trovare risposte su interrogativi *auto* ed *etero*-posti. La pausa, l'interruzione, può rivelare quel momento in cui il silenzio di chi lo produce interseca quello di chi lo riceve, divenendo formativo, educativo. Il silenzio, quindi, trova una propria applicazione anche nei contesti educativi, ove diviene da un lato mezzo di *richiesta*, dall'altro strumento di supporto ed aiuto.

Il valore del silenzio in educazione

Il silenzio, dal punto di vista educativo, può essere inteso in un duplice modo: come *richiesta* e come *necessità*. Sovente ritrovare nei contesti scolastici e, più in generale, educativi, formatori, insegnanti che spesso richiedano il silenzio ai propri alunni. Questa richiesta può suscitare, come risposta, atteggiamenti contrapposti. Il silenzio, infatti, può essere interpretato da parte dell'alunno come *negazione di parola*, come necessità di mantenere una postura, un atteggiamento di silenziosità forzata, al fine di consentire al docente di condurre in maniera maggiormente serena la sua lezione. Il silenzio, in tale ottica, è connesso con la sofferenza, il sopruso, la violenza, la delegittimazione dell'altro e il suo costringerlo all'ignoranza, all'impotenza (Demetrio, 2005). Silenzio, però, è anche *necessità*, dettata da condizioni che possono dipendere da motivazioni di causa bio-psicologica, legate a disabilità che impongono la quiete come strumento di concentrazione, come *negazione del caos* che distoglie i pensieri, generando confusione e nervosismo quando non si ha la capacità di riuscire a gestirlo in maniera efficace. In questi casi, il silenzio è la condizione necessaria al fine di poter fare *ordine*, poter raggiungere un equilibrio necessario a mantenere l'attenzione e la tranquillità. L'esigenza del silenzio può essere però dettata anche da cause di tipo sociali e culturali, background che riversano le loro influenze sulla scuola e tutti i luoghi dell'istruzione (Romano, 2014). Condizioni familiari poco favorevoli sotto il profilo economico, storie di violenze e maltrattamenti che impongono il silenzio, che diviene *incapacità di comunicare* il proprio stato d'animo, rendere gli altri compartecipi dei propri vissuti e con essi poter trovare delle

traiettorie operative mediante le quali raggiungere la soluzione al problema, la denuncia di ciò che porta alla sofferenza (Volpe, 2003).

In questa prospettiva è necessario, pertanto, propugnare una vera e propria *educazione al silenzio*, imparare a far comprendere ai propri discenti su quando il silenzio debba divenire strumento di comunicazione e quando invece vada superato per lasciare spazio al dialogo, alla comunicazione. Maria Montessori, nei suoi studi sui fanciulli, affermava che il silenzio diventa una tappa fondamentale nella formazione, perché educa ad un *ascolto diverso*, che non si focalizza solo sulla mera parola, bensì sull' *ascoltare* ciò che ci circonda, la natura con le sue molteplici ed infinite sfaccettature, e che si compone di suoni differenti *“così, poco dopo, i bambini cominciarono ad accorgersi delle gocce di pioggia che cadevano in cortile, e del canto di un uccello posato su di un albero lontano. I bambini avevano cessato ogni movimento e prodotto un silenzio collettivo, che è stato per loro profonda esperienza artistica. E una liberazione. Di lì venne il desiderio di risentire il silenzio e perciò di produrlo”* (Montessori, 1970, pp. 151-156). Il silenzio, quindi, lascia spazio anche alla *creatività*, alla *scoperta*.

Esso diviene una modalità tramite la quale recuperare il rapporto con oggetti e cose che in apparenza sembrano scontati, e che invece mostrano di possedere, nella loro semplicità, grande valore. L'ascolto del suono della pioggia, lo scoprire come un uccello canta da un albero in lontananza, aiuta a distogliere lo sguardo dalle cose superficiali, rinsaldando il contatto con la natura, che rappresenta occasione di formazione. Il silenzio, in tale accezione, non è stato di immobilità, mancanza di parola, bensì armonia, orientamento. Eppure, l'idea di armonia, soprattutto in campo musicale, si lega indissolubilmente a quello di suono, perché l'unione equilibrata di suoni consente di ottenere delle consonanze. Scoprire che anche nel silenzio è possibile generare suono, dato dai propri pensieri, dalle proprie idee, è educativo. Il silenzio, infatti, favorisce la giusta concentrazione, aiuta l'educando a fare ordine nei suoi pensieri, a trovare delle risposte ai numerosi perché che soggiacciono alla vita.

Il silenzio si prefigura come *spazio educativo e innovativo* (Dawson, 2003) che supera la superficialità, data dal tentativo di leggere in maniera immediata le cose, trovare nella subitanità delle interpretazioni immediate ai problemi. L'esercizio al silenzio pertanto, in campo educativo, non è da intendersi come assenza di parola, bensì come *esplorazione ulteriore del sé*, che lascia spazio anche all'azione di quelli che sono gli altri organi di senso, come il tatto, la vista, l'olfatto, *vicarianti* (Berthoz, 2015; Sibilio, 2017) laddove la parola non sia sufficiente a dare la giusta interpretazione ai fenomeni o non consenta una comunicazione efficace con il proprio pari.

L'allievo, infatti, necessita spesso di parole che siano intrise di silenzio e di silenzi che si arricchiscano di parole (Balsamo, 2020). Questo perché la *paidéia* ricerca modalità differenti di intervento, fondate su sguardi, azioni, non parole eccessive. La *paidéia al silenzio* presuppone attenzione, ricorso alla prossimità fisica al fine di educare ed andare oltre un'educazione che sia meramente trasmissiva, ma che tenga conto delle necessità dell'allievo in termini di affetto, vicinanza. È auspicabile che tale vicinanza non sia realizzata solo da chi insegna, bensì anche da chi apprende, poiché molti studenti necessitano del contatto dei loro pari per potersi sentire più sicuri, per poter trovare conforto nel necessario silenzio.

La prossimità dei pari, la vicinanza di chi educa, rappresentano canali immediati che si intrecciano nei silenzi personali, colmando mancanze, riempiendo vuoti. Questo perché il silenzio è anche *vuoto*, è *desiderio di colmare il vuoto* (Bosacki, 2020). Intervenire con il proprio silenzio nel silenzio di chi è vicino implica un intreccio con l'altro da sé, conduce ad un ciceroniano *nutrix educat*, ovvero una dimensione del donarsi all'altro diversa, e che fa del silenzio lo strumento collante.

Lo stesso Freire sosteneva che è necessario, in campo educativo lasciare *spazio al silenzio* (Freire, 2002), ovvero strutturare delle azioni didattiche che siano incentrate sul silenzio al fine di favorire la concentrazione e l'attenzione del fanciullo. Restare in silenzio implica, in tal senso, un *esercizio della mente*, un compito della memorizzazione. Operare nel silenzio favorisce la meccanizzazione di abilità, la migliore fissazione di concetti, oltre a favorire il dialogo. Il dialogo, infatti, in senso democratico (Fleury et alii., 2018), si fonda proprio sull'alternanza di suono e silenzio, tra parole espresse che poi tacciono per lasciare spazio alla *parola diversa*, e così avviare un processo ricorsivo di *dare ed avere*.

Il silenzio è condizione dell'educazione perché sostiene nell'esercizio della *dia*-logicità, aiuta a comprendere quando sia il momento di poter esprimere una propria opinione e quando sia invece il momento di ascoltare ciò che ha da dire chi ci è vicino.

Il silenzio educa all'ascolto sia da parte del docente che del discente. Infatti, la dimensione dell'educazione al silenzio si interseca con quella dell'educazione al *saper ascoltare* chi si educa, e coinvolge direttamente il docente, lo chiama a riconsiderare costantemente i propri allievi, a saper investigare ed intervenire laddove nei silenzi percepiti si trovino delle esigenze didattiche da soddisfare (Freire, 2016). L'abilità di ascolto del proprio discente nel silenzio apre la porta ad un'azione riflessiva e conduce a riconsiderare gli studenti come esseri pensanti, come manifestanti dei bisogni, che possono esprimersi nel detto e soprattutto nel *non detto*. La visione di un'azione didattica che voglia rispondere alle esigenze di tutti e di ciascuno

implica, quindi, una riformulazione delle proprie azioni, caratterizzate da un porsi in condizione di *tacito ascolto*, nel quale poter riflettere sul come poter intervenire efficacemente al fine di supportare il proprio alunno (Korol, 2019).

La prospettiva del supporto, dell'aiuto mediante l'esercizio del silenzio apre un aspetto ulteriore sotto il profilo educativo, ovvero quello dell'inclusione. Includere, infatti, presuppone una propensione a mettersi in ascolto dell'altro, avendo cura contemporaneamente di individuare nei momenti di silenzio quali siano i bisogni educativi speciali manifestati dagli allievi. Implica un porsi costantemente in pausa per lasciare spazio a ciò che ha da dire il discente, provando a carpire anche quali possano essere le sue difficoltà e come poter intervenire al fine di dare supporto, offrire un proprio aiuto affinché si superi qualsiasi rischio di marginalizzazione o senso di inefficacia.

Il potenziale educativo del silenzio per favorire processi inclusivi

Considerare il silenzio come momento di riflessione finalizzato alla riscoperta del sé nonché alla consapevolezza circa la presenza dell'altro da sé, caratterizzato da un proprio pensiero, delle proprie opinioni che nel silenzio vengono ascoltate e meditate, rappresenta già un esempio di come il silenzio possa favorire processi inclusivi. Come già accennato, il silenzio rappresenta spesso una necessità del discente, dettata da cause che possono essere di tipo biologico e legarsi alla presenza di fattori scatenanti dal punto di vista socio-cognitivo, affettivo. Si pensi al silenzio di un alunno con disturbo dello spettro autistico o il silenzio di un bambino con sordità, la cui mancanza di suono, di parola è dettata dalla natura di processi interni che difficilmente possono mutare. Si pensi, però anche a silenzi di studenti provenienti da contesti difficili, ove il parlare spesso può essere un *rischio* più che una risorsa. Questi silenzi possono essere intesi come silenzi della *fragilità* (Canevaro, 2015).

Lo scopo del docente sarà non solo quello di *riconoscere il silenzio*, bensì interpretarlo, operare con esso, agire al fine di consentire al fanciullo il giusto grado di inclusione con il resto del gruppo classe. Si pensi a linguaggi come la LIS, che utilizzano il movimento per comunicare e per esprimere pensieri e concetti che, generalmente, sono associati ad un tipo di lavoro effettuata per lo più tramite l'ausilio del canale verbale. Il silenzio diviene uno strumento di comunicazione alternativo, si integra all'interno di altri canali al fine di raggiungere comunque la trasmissione di un contenuto, l'espressione di un concetto, di un pensiero.

Il silenzio, in tal senso, assume un *suono diverso* ma ugualmente efficace. Il silenzio può essere dato da una frase, da un pensiero scritto su carta e manifestante una necessità formativa, una denuncia sociale che verbalmente non si ha il coraggio di esprimere. In questi termini il silenzio supera anche i limiti, i confini imposti dal contesto, abbattendo qualsiasi barriera. Ciò presuppone che la predisposizione sia a far sì che il silenzio non diventi *paura*. La tendenza, infatti, è quella di concepire il silenzio come paura, come limite (Demetrio, 2018), soprattutto quando ci si relaziona a studenti con delle fragilità o dei particolari bisogni. Invece il silenzio rappresenta un momento in cui poter *comprendere*, nel senso etimologico del termine, ovvero *cum e prehendo* (prendere con)⁴, indicando un istante in cui poter raccogliere informazioni, elaborare strategie e modalità d'intervento affinché l'azione educativa e didattica diventi *significativa* per il proprio discente, specie se con bisogni educativi speciali. Riva (2022) sostiene che la dimensione educativa ed inclusiva del silenzio è possibile realizzarla solo nel momento in cui un educatore trova nella stasi un elemento di *attesa della risposta*. L'attesa della risposta assume un significato maggiore quando questa arriva, seppur dopo un'infinità di minuti, e consente efficacemente di svolgere la professione educativa interamente incentrandola sui fanciulli e sulle loro peculiarità, sulle loro fragilità. Il silenzio, pertanto, assume una valenza riflessiva e formativa in primo luogo per *chi forma*, per chi ha il compito di predisporre ambienti idonei a far sì che tutti operino e si esprimano nel rispetto delle loro peculiarità, realizzando concretamente l'inclusione.

Una volta compreso che il silenzio ha una valenza formativa per chi educa allora si potrà passare ad una *educazione al silenzio* (Casadei, 2019). L'educazione al silenzio alla quale generalmente si è abituati nei contesti scolastici è legata alla volontà di condurre ad un silenzio che possa consentire la giusta conduzione della lezione o un silenzio colmo di *pietas* rivolta a chi vive una condizione di disabilità, inteso quindi come silenzio per non disturbare il proprio pari. In verità educare gli studenti al silenzio può offrire un momento di crescita e formazione, perché mediante il silenzio possono essere maturate abilità empatiche, legate al riconoscimento dell'altro da sé (Kidd & Sayner, 2019). Insegnare a vivere delle condizioni nelle quali vi sia assenza di suono conduce ad un *dialogo partecipato*, caratterizzato da una pluralità di forme comunicative e che non siano solo ed esclusivamente quelle verbali. Il silenzio e l'empatia, se adeguatamente dosate, rappresentano delle strategie di interazione e di comunicazione, e si fondano su presupposti quali il riconoscimento pieno dell'altro, il comprendere come potersi relazionare in maniera

⁴ Etimologia tratta da <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/COMPRENDERE/> (ultima data di consultazione 05/03/2023).

efficace con chi è diverso da noi già per il solo fatto di possedere dei tratti che lo portano a differire da quelli personali e che si caratterizza, inoltre, per un modo diverso di comunicare al quale ci si può adeguare (d'Alonzo & Folci, 2013).

Il *riconoscimento silente* della presenza dell'altro da sé, la comprensione di una interazione diversa ma ugualmente efficace e che può essere raggiunta tramite processi riflessivi conduce ad una nuova forma di armonia, ovvero l'*armonia nel silenzio*. L'armonia nel silenzio avviene quando vi è il riconoscimento della diversità e *nella* diversità si generano *dialoghi*. Il silenzio, in tale prospettiva, è un *mediatore dell'armonia*, possiede in sé la forza di generare l'euritmia, perché consente il *riconoscersi nell'altro* ricorrendo all'ascolto, alla comprensione del suo linguaggio o dei suoi linguaggi.

Il riconoscimento della diversità consente lo sviluppo di un *narcisismo alternativo* (Canevaro, 2015, p. 17), per il quale l'educando non è in grado di riconoscere solo il sé, bensì procede al riconoscimento del sé nell'altro, vede l'altro come specchio nel quale riflettere le proprie fragilità e debolezze. Quindi, utilizzare il silenzio come strumento educativo implica, di conseguenza, lo sviluppo di una *compartecipazione nella fragilità* e la consapevolezza che solo dall'unione, dall'armonia nel silenzio, è possibile affrontarle insieme e superarle.

Educare al silenzio assume una prospettiva del tutto nuova, nella quale l'evoluzione e la maturazione è reciproca e nella relazione docente-discente e nella relazione tra gli stessi discenti, sviluppandosi in una traiettoria di *riflessione collettiva*, per la quale tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo riconoscono sé stessi nel riconoscimento dell'altro da sé, mediante un *silenzio vicariante* che funge da palestra dello spirito, della socialità, della scoperta del sé mediante l'altro da sé, in una visione inclusiva.

Conclusioni

In una società nella quale la ricerca costante della parola, il desiderio di restare sempre in dialogo con l'altro da sé, il tentativo di affermare verbalmente il proprio pensiero, lascia poco spazio al silenzio, soprattutto quando questo diviene strumento di riflessione e dialogo alternativo. Tentare di raggiungere l'affermazione dei propri ideali mediante il ricorso a suoni, video, immagini, che permeano i sistemi di comunicazione attualmente più diffusi quali YouTube, WhatsApp, TikTok, sopraffanno la necessità di ricercare degli spazi di meditazione individuali e che possono essere utili anche per riflettere sulla presenza della diversità, dell'alterità. Costruire degli spazi educativi nei quali il silenzio costituisca lo strumento comunicativo privilegiato risulta utile,

quindi, per poter consentire un efficace processo didattico incentrato sulla lontananza da elementi che potrebbero costituire dei limiti alla concentrazione, quali il rumore, e che in taluni casi divengono anche limitanti per un'efficace azione di insegnamento (Ianes in Booth & Ainscow, 2002).

Realizzare percorsi di insegnamento nei quali vi sia uno spazio ed un tempo interamente dedicati al silenzio può risultare formativo in quanto mediante la riflessione che si associa ad esso il docente può meglio comprendere quali siano le esigenze del proprio discente, i suoi personali bisogni e, contemporaneamente, il discente può riflettere sulla presenza del proprio pari, meditare sulle proprie peculiarità, i propri bisogni formativi che divengono altrui. Il silenzio diviene un *mezzo dialogico alternativo*, che può superare limiti imposti dal linguaggio, sviluppati mediante la compromissione della parola.

Diviene spazio di *condivisione*, di *comunicazione*, di *crescita comune*. Nel silenzio si scopre la diversità insita *nell'altro* ed insita *in sé*, consapevoli che un proprio intervento può offrire sicurezza, aiuto e forza a chi ne ha bisogno.

Il silenzio, denso di un *suono proprio* costituito di pensieri, azioni mentali che si intrecciano con i silenzi e le azioni altrui si costituisce, quindi, come spazio e tempo inclusivo e che rende il docente un professionista riflessivo (Schön, 1993; Aiello, 2018) in grado di agire nella diversità per far sì che la *diversità personale* possa scoprire la *diversità altra* in una parola non detta, in un gesto che diviene simbolo di vissuti, strumento di richiesta, sinonimo di necessità, e che fa del silenzio l'arma per supportare la fragilità, nel rispetto *di tutti e di ciascuno* (Sibilio & Aiello, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (2018). *Ronald Gulliford: alle origini del concetto di bisogno educativo speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Alerby, E., & Alerby, J. R. E. D. T. (2003). The sounds of silence: Some remarks on the value of silence in the process of reflection in relation to teaching and learning. *Reflective practice*, 4(1), pp. 41-51. DOI: 10.1080/1462394032000053503.
- Balsamo, E. (2020). *Alfabeto Montessori. Le parole che possono cambiare il mondo*. Torino: Il leone verde Edizioni.
- Barbier, R. (2008). *Le nozioni-chiave nella ricerca-azione*. Roma: Armando Editore.
- Barbiero, G., Benessia, A., Bianco, E., Camino, E., Ferrando, M., Freire, D. D., & Vittori, R. (2007). *Di silenzio in silenzio*. Cesena: Anima Mundi.
- Barbiero, G. (2021). Il silenzio attivo per rigenerare l'attenzione dei bambini. *Bambini*, 1. Reperibile su <https://www.univda.it/wp-content/uploads/2018/11/2021-Bambini-33-37-Il-silenzio-attivo.pdf>.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.

- Berthoz, A. (2015). *La vicarianza: il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Co-dice.
- Bindeman, S. (2017). *Silence in philosophy, literature, and art*. Brill.
- Bosacki, S. (2020). Silence, Solitude and Social Cognition in Adolescence: Implications for Research and Education. *Paedagogia Christiana*, 45(1), pp. 101-121. Doi: 10.12775/PCh.2020.007.
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili: processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: Edizioni Dehoniane.
- Casadei, R. (2019). Silence and time: veiled energies in education. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22(2), pp. 137-146. Doi: 10.13128/ssf-10786.
- Casadei, R. (2021). Il potere trasformativo del silenzio come matrice di dialogo tra pensiero, parola e azione. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), pp. 94-101. Doi: 10.7346/SE-012021-11.
- Chaudhry, I., & Gruzd, A. (2020). Expressing and challenging racist discourse on Facebook: How social media weaken the “spiral of silence” theory. *Policy & Internet*, 12(1), pp. 88-108. Doi: 10.1177/0093650219856510.
- Cornoldi, C. (1999). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Dawson, J. (2003). Reflectivity, creativity, and the space for silence. *Reflective Practice*, 4(1), pp. 33-39. Doi: 10.1080/1462394032000053512.
- Demetrio D. (2005). *Filosofia del camminare. Esercizi di meditazione mediterranea*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2018). *Scrittura è silenzio interiore*. Roma: Lit Edizioni.
- D'Alonzo, L., & Folci, I. (2013). A scuola di identità. Come la scuola può aiutare l'alunno nello sviluppo dell'identità personale e sociale. *SCIENZE DELLA FORMAZIONE*, pp. 75-84.
- D'Entremont, M., Smythe, L., & McAra-Couper, J. (2014). The sounds of silence – a hermeneutic interpretation of childbirth post excision. *Health Care for Women International*, 35(3), pp. 300-319. DOI: 10.1080/07399332.2013.838245.
- Ephratt, M. (2008). The functions of silence. *Journal of pragmatics*, 40(11), pp. 1909-1938. Doi: 10.1016/j.pragma.2008.03.009.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali: Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). Metodi per l'apprendimento trasformativo. *Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fleury, J. B., & Marciano, A. (2018). The sound of silence: A review essay of Nancy MacLean's democracy in chains: The deep history of the radical right's stealth plan for America. *Journal of Economic Literature*, 56(4), pp. 1492-1537. Doi: 10.1257/jel.20181502.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi* (ed. or. 1970). Torino: EGA.
- Freire, P. (2016). *Pedagogy in process. Letters from Guinea-Bissau*. Bloomsbury.
- Freud, S. (2010). *L'Io e l'Es. Inibizione, sintomo e angoscia* (Vol. 121). Newton Compton Editori.

- Galimberti, U. (2018). *Nuovo dizionario di psicologia: psichiatria, psicoanalisi, neuroscienze*. Milano: Feltrinelli.
- Ianes, D. (2002). L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità. In Booth, T., Ainscow, M. *Index per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Johnstone, B., & Bean, J. M. (1997). Self-expression and linguistic variation. *Language in Society*, 26(2), pp. 221-246. Doi: 10.1017/S0047404500020911.
- Kandinsky, W. (2014). *Punto, linea, superficie: contributo all'analisi degli elementi pittorici*. Roma: Adelphi Edizioni spa.
- Khan, M. M. R. (1963). Silence as communication. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 27(6), pp. 300.
- Kidd, J., & Sayner, J. (2019). Intersections of silence and empathy in heritage practice. *International Journal of Heritage Studies*, 25(1), pp. 1-4. Doi: 10.1080/13527258.2018.1475414.
- Korol, A. (2019). Silence in the Dialogue as a Problem of the Philosophy of Education. *Voprosy filosofii*, (4), pp. 6-11. Doi: 10.31857/S004287440004786-9.
- Maitland, S. (2009). *A book of silence*. Granta Books.
- Merton, T. (2010). *The silent life*. Farrar: Straus and Giroux.
- Montessori, M. (1970). *Come educare il potenziale umano*. Garzanti.
- Muraglia, M. (2014). Silenzio e parola tra i banchi. *Le nuove frontiere della scuola*, 35/14. Reperibile su <https://muraglia.files.wordpress.com/2011/02/silenzio-e-parola-tra-i-banchi.pdf>.
- Nechanska, E., Hughes, E., & Dundon, T. (2020). Towards an integration of employee voice and silence. *Human Resource Management Review*, 30(1), 100674. Doi: 10.1016/j.hrmr.2018.11.002.
- Pozzi, G. (2013). Le parole del silenzio. *Lettere Italiane*, 65(3), pp. 353-362. <https://www.jstor.org/stable/26240760>.
- Riva, C. & Rossoni, E. (2022). *La ludotecnica inclusiva: giocare con i bambini con disabilità come metodologia inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Romano, L. (2014). Il silenzio come pratica di cura nella relazione educativa. *Le nuove frontiere della scuola*, 1(35, XI), pp. 16-24.
- Rovatti, P. A. (1992). *L'elogio del silenzio*. Milano: Cortina Editore.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Bari: Edizioni Dedalo.
- Sibilio, M. (2017). Vicarianza e didattica. *Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdISES.
- Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Scholé.
- Volpe, R. (2003). L'immagine dell'infanzia. *Minori giustizia*, 3. Doi: 10.1400/71851.
- Zerubavel, E. (2010). The social sound of silence: Toward a sociology of denial. In *Shadows of war: A social history of silence in the twentieth century* (pp. 32-44). Cambridge University Press. Doi: 10.1017/CBO9780511676178.003.

Ricerca-formazione nel Service e-Learning: significare l'esperienza attraverso la scrittura riflessiva e immaginativa in rete

di *Federica Martino*

Riassunto

Nel presente articolo si analizza un percorso di Service e-Learning realizzato all'Università di Palermo, nell'anno accademico 2022/23, con 260 studenti iscritti al primo anno del Corso di Laurea Magistrale, in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis), per descrivere e comprendere come questo approccio pedagogico di ricerca-formazione può determinare uno sviluppo professionale sostenendo processi di riflessione critica e autovalutazione. Nello specifico l'indagine vuole approfondire da un lato la prospettiva della scrittura riflessiva e immaginativa come un utile dispositivo critico-riflessivo finalizzato a supportare processi di apprendimento emancipativo, e, dall'altra, l'idea che lo studente è perennemente in costruzione e agisce tramite la mediazione del mondo, tale per cui la competenza come capitale privato/sociale fornisce un modo per riflettere, analizzare e trasformare le pratiche didattiche.

Parole chiave: service learning, formazione, e-learning, esperienza, apprendimento emancipativo, scrittura riflessiva

Research-training in the Service e-Learning: signifying Experience through reflective and imaginative writing on web

Abstract

This paper analyses a Service e-Learning course carried out at the University of Palermo, in the academic year 2022/23, with 260 students enrolled in the first year of the Bachelor of Science in Primary Education (LM-85bis), in order to describe and understand how this pedagogical research-training approach can determine professional development by supporting critical reflection and self-assessment processes. Specifically, the investigation aims to explore on the one hand, the perspective of reflective and imaginative writing as a useful critical-reflexive device aimed at

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2023

Doi: 10.3280/erp2-2023oa15905

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

supporting emancipative learning processes, and, on the other, the idea that the learner is perpetually under construction and acts through the mediation of the world, such that competence as private/social capital provides a way to reflect, analyse and transform teaching practices.

Keywords: service learning, education, e-learning, experience, emancipative learning, reflective writing

First submission: 27/02/2023, *accepted:* 26/04/2023

Available online: 25/07/2023

Introduzione

Nella società contemporanea caratterizzata da incertezze continue, segnata da trasformazioni che investono la conoscenza e i comportamenti etico-sociali in cui i giovani hanno necessità di punti di riferimento di qualità, di adulti che li aiutino a costruire in modo critico proprie chiavi interpretative della realtà, istituzionalizzare il Service Learning (SL) all'Università sembra essere un investimento formativo e funzionale per fronteggiare queste minacce, promuovendo lo sviluppo autentico della persona.

Orientamento-formazione-professionalità è ormai diventata una triangolazione cruciale e attuale per la costruzione dell'identità dello studente come futuro docente (Mariani, 2014, p.11); e in questa, la riflessione svolge un ruolo strategico, rinnovando un'azione didattica più matura (CUNSF, 2019).

Il Service Learning rappresenta quel luogo privilegiato per l'acquisizione di competenze indispensabili per affrontare con successo le diverse transizioni della vita, capace di sviluppare una consapevolezza teorica, storica e culturale, di senso del suo compito formativo e educativo. Offrire agli studenti quegli strumenti intellettuali, culturali ed esistenziali per prepararli a partecipare attivamente alla vita democratica, contribuisce allo sviluppo di una società sempre più inclusiva; ricordando che non si può parlare di sperimentazione laddove non siano previsti dei fallimenti. Il compito è quello di progettare e organizzare specifici percorsi formativi al fine di congiungere flessibilmente metodologie, strategie, contenuti e tecniche formative-didattiche (Scarinci, Furia, & Peconio, 2022).

Oggi, tra le molte competenze richieste ad un docente si evidenzia in particolare quella della riflessione sull'azione mentre essa si svolge, favorendo processi di consapevolezza, di decisionalità e di responsabilità, elementi che sono considerati alla base dei percorsi di formazione, della riflessione continua e

dello sviluppo professionale (La Rocca, 2020). L'identità è legata ormai all'acquisizione di una pluralità di competenze che siano le più trasversali possibili, collegate ad una continua contaminazione di saperi e di life skills.

Non sempre è facile delineare la nascita di un evento; tuttavia, la nascita della *educational technology* si può far risalire alle ricerche sull'uso delle macchine, nei processi di apprendimento di Skinner (Miranda, 2022). L'evoluzione tecnologica ha aperto nuovi orizzonti per la ricerca, l'esplorazione, la gestione, la presentazione e la comprensione dei dati. Adams e Gunn (2012) hanno descritto le Digital Humanities (DH) come un movimento emergente, interdisciplinare il cui scopo è migliorare e ridefinire le discipline umanistiche tradizionali attraverso l'impiego di strumenti digitali.

In linea con le metodologie delle Digital Humanities, si è proposto un nuovo approccio formativo di Service Learning: il Service e-Learning, restituendo un valore pedagogico, e duraturo, non solo agli ambienti partecipativi digitali, ma soprattutto ai processi di ricerca basati sulla progettazione creativa, collaborativa, generativa e sperimentale, dove il processo è preferito rispetto al prodotto. Questo spirito di gruppo, o di comunità, riflette la natura cooperativa e interdisciplinare del lavoro, ma anche l'impegno e l'apertura di molti studenti verso nuove modalità di collaborazione accademica, impegno pubblico, e pratiche didattiche responsabili.

È indubbio che all'interno dell'ambito universitario si pongono le basi per ridefinire e auspicare la costruzione di una "testa ben fatta". Porre gli studenti nella condizione di poter riflettere e classificare criticamente le informazioni provenienti dall'esterno, significa insegnare loro a sapersi adeguare davanti situazioni mutevoli, imparare a conoscersi per sfruttare al meglio le proprie risorse interne, fronteggiare i problemi che via via si presentano lungo il loro percorso di sviluppo personale e professionale.

Al mutamento dei processi e dei contesti, muta il profilo degli studenti, mutano i linguaggi così come le metodologie utilizzate e di conseguenza muta l'identità professionale che deve continuamente e attivamente ridefinirsi per essere in grado di favorire questo cambio di paradigma dell'apprendimento. Muovendoci in questa direzione è necessario comprendere che per promuovere l'innovazione, tanto tecnologica quanto pedagogica, e quindi socioculturale, è indispensabile ripensare alle identità professionali e dunque alla formazione dello studente in chiave didattica.

Service e-Learning: un approccio significativamente potenziale tra tecnologia e riflessione

L'emergenza pandemica ha messo in evidenza l'importanza del digitale,

tanto che oggi è evidente la necessità di integrare la didattica in presenza con la didattica digitale, formare piccoli gruppi di lavoro, per favorire una didattica laboratoriale di qualità, che sia perno per la motivazione, creatività, riflessione, collaborazione e autovalutazione (Landri et al., 2021).

Una nuova proposta pedagogica di recente acquisizione che favorisce la didattica attiva, intesa come collaborazione, esperienzialità, project-work, ricerca-azione, è il Service e-Learning (Se-L). Sebbene la letteratura sul Service e-Learning è scarsa, sta ricevendo una maggiore considerazione come strumento didattico praticabile all'Università (Marcus et al., 2020; Olberding & Downing, 2021) che, grazie all'uso delle tecnologie multimediali, favorisce il miglioramento della qualità dell'apprendimento, facilitando l'accesso alle risorse e ai servizi, così come agli scambi in remoto e la collaborazione. Si tratta di un approccio pedagogico complesso, che propone un percorso suddivisibile in più fasi attraversate da processi trasversali, cioè continui lungo tutto il percorso e riferiti a riflessione, comunicazione e valutazione. Ognuna di queste fasi e processi trasversali possono usufruire di diverse strategie didattiche, riferibili in genere al protagonismo, al dialogo e alla partecipazione attiva.

Come già noto il Service Learning è un approccio didattico che unisce due elementi: il “Service” (servizio per la comunità) e il “Learning” (l'acquisizione di competenze professionali, metodologiche e sociali). Questa metodologia, che molte Università in tutto il mondo inseriscono nel proprio curriculum, permette agli studenti di sviluppare le proprie conoscenze e competenze grazie a una pratica di servizio nei confronti della comunità (Eyler & Giles, 1999; Butin, 2010).

Un'altra competenza che deve oggi sviluppare, per la realizzazione e lo sviluppo personale, è la “*personally responsible citizen*” (Westheimer & Kahne, 2004); un cittadino responsabile che, rispettando le regole della comunità, si impegna nella vita sociale in maniera attiva utilizzando anche gli strumenti che la Rete mette a disposizione (Richards, 2010; Baumann, 2012).

Il Service e-Learning si propone così come approccio potenziale in grado di trasformare sia il Service Learning che la didattica, dotando l'apprendimento online di strumenti, tecnologicamente didattici, per promuovere l'impegno sociale e l'identità professionale.

Questo approccio innovativo si caratterizza principalmente da lavori in piccoli gruppi, perché la collaborazione, oltre a rappresentare una componente essenziale dell'apprendimento del servizio (Hoy & Johnson, 2013), assicura che tutti i membri, che ne fanno parte, siano attivamente coinvolti. Immaginando situazioni ipotetiche d'intervento, questo percorso di forma-

zione prima da agli studenti l'opportunità di sperimentare un web-based training, e poi la possibilità di mettere in pratica le proprie conoscenze, traslandole in competenze, per vedere il possibile impatto reale.

In questi termini, l'apprendimento, che avviene attraverso un ciclo di ricerca-azione e riflessione, offre agli studenti la possibilità di analizzare una più profonda comprensione delle competenze personali; difatti, elemento centrale del Se-L è il legame fra lo sviluppo personale e interpersonale con lo sviluppo cognitivo e il percorso curricolare.

Investire su autentiche condizioni di soggettività, e di conseguenza promuovere la produzione di conoscenza significativa, verso parametri di ricerca, nella e con la società, racchiude la possibilità di collaborare ed interagire con una pluralità di attori portatori di diversi interessi, letture e prospettive; e così di realizzare processi di conoscenza in chiave di fattibilità, applicabilità alla vita reale, comunitaria.

La riflessione è un elemento imprescindibile in un progetto di Service Learning di qualità, perché se da una parte aiuta gli studenti a connettere ciò che osservano e sperimentano, nella comunità in cui fanno servizio, con i contenuti che imparano in classe; dall'altra, permette ai docenti di capire se ciò che hanno insegnato fin ora riesce ad andare "oltre" l'aula, generando strategie efficaci e possibili apprendimenti significativi. Difatti, uno strumento di crescita interessante, che costituisce un utile approccio autoformativo, relativo ad un'esperienza, da cui estrarre materiali significativi e tracce del proprio apprendimento personale, è l'impiego della scrittura riflessiva e immaginativa.

La riflessione non è una singola fase, ma percorre tutto il processo, perché incorporata nell'intera esperienza di SL; infatti, nella progettazione di un percorso di Se-L, il primo passo da fare è individuare i concetti più importanti che gli studenti incontreranno una volta "gettati in situazione", quelle conoscenze che dovranno acquisire e le competenze che gli stessi dovranno maturare per lavorare sinergicamente all'interno del contesto. Garantire agli studenti il tempo e lo spazio necessario per comprendere, valutare e padroneggiare le proprie competenze sociali, emotive e civiche, che via via si attivano nell'esperienza, risulta essere un principio determinante. Perché si possa definire di "qualità", un percorso del genere richiede uno sforzo (che possiamo chiamare impegno) di spingere (motivare) gli studenti oltre la conoscenza e la comprensione di base, verso livelli più profondi di comprensione (crescita).

Gli studi sullo sviluppo professionale dei docenti (Fabbri, 2018; Perla, 2020; Rivoltella & Rossi, 2017) già da tempo stanno convergendo verso un interesse spiccato per quei dispositivi metodologici e tecnologici in grado di

sostenere processi critico-riflessivi (Taylor, 2009; Rivoltella & Rossi, 2017; Rossi, 2017).

Il Service e-Learning si caratterizza come un campo di indagine multimedico e multiparadigmatico, dove la costruzione di un sapere dipende dalla ricerca intenzionale, dalla collaborazione e dell'interrelazione che si genera tra tutti gli attori protagonisti impegnati nell'azione didattica.

All'interno di questo campo di ricerca si possono rilevare le traiettorie che indagano come e a quali condizioni è possibile sostenere lo sviluppo delle identità e la formazione degli studenti, ovvero quali metodologie, tecnologie e dispositivi facilitano la riflessione e l'autovalutazione.

Un'esperienza di ricerca-formazione

Questo contributo pone l'attenzione alla dimensione emancipatoria della riflessione critica (Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018; Merriam & Baumgartner, 2020), per la quale i processi riflessivi sono critici se conducono ad una riesamina delle prospettive di significato con cui gli studenti costruiscono una lettura interpretativa della realtà e agiscono secondo questa (Fabbri, 2018; Fedeli & Frison, 2018).

Gli studi hanno esplorato: (a) come e attraverso quali strumenti coltivare processi di apprendimento significativi; (b) a quali condizioni la riflessione produce cambiamento delle prospettive di significato; (c) quali sono gli approcci metodologici più promettenti nel sostenere processi di apprendimento dall'esperienza (Fabbri & Romano, 2017).

Urge sottolineare che in un percorso di Se-L, valutare l'esperienza solo al suo termine non determina automaticamente un cambiamento nel modo di agire della persona (Hoggan, 2016), è riflettere sull'azione lungo tutto il processo che conduce ad una coscientizzazione, in quanto gli studenti riflettendo criticamente maturano coscienza del loro ruolo e di come l'Altro, nel contesto, influisce sul pensiero e, ancora di più, sulle azioni (Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018).

Secondo Mezirow (2003), "significare l'esperienza", ovvero, saper individuare nello sviluppo una consapevolezza critica rappresenta il prerequisito per liberare l'azione personale e sociale, per mobilitare risorse interne al fine di una prassi collettiva (Romano, 2016; 2021).

Significare la soggettività della propria esperienza all'interno di questo contesto formativo implica centralizzare la riflessione come terreno di azione didattica. In questo modo, il soggetto che interpreta sé stesso, decifrando i simboli socioculturali che incontra, passa dall'essere cogito cartesiano, all'esistente che scopre, ovvero colui che è posto nell'essere prima ancora di

porsi e di possedersi (Ricoeur, 1969, p. 25). L'azione diventa così opportunità e luogo in cui è possibile riflettere in modo autentico su sé stessi attraverso lo scambio intersoggettivo.

Non è possibile, infatti, parlare di educazione e di formazione trascurando le immagini, le rappresentazioni e le diverse forme linguistiche attraverso cui i significati si esprimono (Franza, 2018).

La revisione della letteratura ha messo in evidenza profonde connessioni tra narrazione e riflessività: molti autori usano pratiche discorsive come strumento d'intervento, come approccio metodologico; per esempio, Taylor e White (2000) usano una strategia abduktiva (uso di metafore, linguaggi letterari, comunicazione non verbale), basata sulla tradizione ermeneutica e interpretativa, per mettere a fuoco le costruzioni narrative dell'esperienza da parte dei professionisti.

L'esperienza di ricerca-formazione che viene qui descritta pone in attenzione due aspetti specifici dello sviluppo professionale dello studente: da una parte, l'utilizzo di strategie per il raggiungimento di un preciso obiettivo comunicativo volte a sostenere apprendimenti emancipativi che possano essere applicati nei futuri contesti di lavoro; da un'altra, la valorizzazione della scrittura come "pratica situata", processo e azione ricostruttiva della persona che promuove pensiero critico e creativo; e dall'altra, l'autovalutazione del materiale prodotto nel percorso di formazione, la cui lettura permette di porre in luce se e a quali condizioni le traiettorie formative sostengono lo sviluppo dell'identità professionale (Fabbri, Bracci, & Romano, 2021).

La ricerca-formazione, che rende un Service Learning di qualità, è vista come una scelta metodologica che valorizza l'impegno e il lavoro di ciascuno, la cui implementazione non solo permette il raggiungimento di obiettivi/risultati connessi con lo sviluppo professionale ma anche potenziali applicazioni volte supportare e ad apportare benefici a tutto il contesto comunitario. La ricerca-formazione permette quindi di erigere la riflessione sulle proprie pratiche, gli interventi e le strategie applicate oltre l'aula in collaborazione con gli altri, facilitando l'emergere di nuove prospettive di significato, create e condivise.

Le esperienze e le riflessioni presentate in questo lavoro si collegano ad un percorso esplorativo di Service e-Learning realizzato all'Università di Palermo, nell'anno accademico 2022/23, con 260 studenti iscritti al primo anno del Corso di Laurea Magistrale, in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis), per descrivere e comprendere come questo approccio pedagogico può approfondire la prospettiva della scrittura riflessiva e immaginativa (Howie & Bagnall, 2013), un utile dispositivo critico-riflessivo.

L'immaginazione può aiutare gli studenti a comprendere la propria identità professionale poiché si basano sulla connessione tra esperienze passate e

presenti, possibilità in divenire che possono essere immaginate e alle quali si può attribuire un significato prossimo (Campbell, Parr, & Richardson, 2009). Durante la formazione, la scrittura immaginativa ha assunto un ruolo centrale poiché ha richiesto agli studenti di porsi in una posizione critico-riflessiva e di “ridefinirsi” come futuri docenti (Hoggan, 2014).

Per lo svolgimento della formazione laboratoriale è stata predisposta una classe virtuale utilizzando la piattaforma Microsoft Teams. La formazione al Service e-Learning si è svolta in quattro incontri di 4 ore ciascuno, durante i quali si è scelto di dare voce, consistenza, alle azioni e alle scelte metodologiche degli studenti universitari che, attraverso attività specifiche, hanno potuto esprimere il potenziale della riflessione come strumento rilevante per promuovere l’impegno e l’apprendimento, fattori concatenati nel SL.

Come dispositivo critico-riflessivo è stata utilizzata la scrittura immaginativa per esplorare i saperi impliciti attribuiti alle proprie esperienze, poiché riflettere nuove possibilità e ridisegnare nuove potenziali azioni da poter applicare nei contesti educativi emergenziali contribuisce ad una formazione integrale della persona (Hoggan, 2014). Scrivere nasce dalla capacità di autoriflessione e dalla necessità di dare un ordine logico alla propria esistenza, rappresenta un bisogno generalizzato di autodeterminarsi, che aiuta ad affermare il proprio ruolo nel mondo, significa raggiungere una nuova consapevolezza del presente, apprezzabile in maniera diversa e nuova grazie alla riscoperta di altre modalità interpretative che prima non si coglievano.

Di seguito (Tab. 1) vengono riportati gli otto step che sono stati condivisi con gli studenti e che hanno reso possibile lo sviluppo della formazione al Service e-Learning la cui analisi viene presentata a seguito:

	Esperienza di ricerca-formazione attraverso la scrittura riflessiva	Attività
1° step	Immaginando di dover aiutare un alunno con scarsa autostima e motivazione, è stato chiesto in che modo il supporto scolastico può contribuire al miglioramento di sé, rafforzando le capacità e identificando le esigenze personali.	In coppia
2° step	Immaginando di dover aiutare un alunno che presentava delle evidenti difficoltà nell’assimilare contenuti, è stato chiesto di pensare ad una metodologia efficace in grado di facilitare un apprendimento promuovendo il pensiero critico e creativo.	In coppia
3° step	Immaginando un’ipotetica situazione di forte svantaggio che si potrebbe incontrare durante un’esperienza di servizio, è stato chiesto di descrivere come si può aiutare un alunno a scoprire il valore della scrittura.	Individuale

4° step	Riflettendo sul valore e sullo scopo della scrittura come “pratica situata”, processo e azione ricostruttiva del soggetto, è stato chiesto di formulare una strategia per il raggiungimento di un preciso obiettivo comunicativo: spiegare, convincere, argomentare.	In gruppo
5° step	Progettando un’attività che aiuti gli alunni a regolare l’apprendimento, considerando una delle tre motivazioni intrinseche fondamentali: autonomia, competenza e relazione, è stato chiesto di sviluppare un metodo su misura e di qualità, utilizzando il modello proposto da Hayes e Flower (1980), caratterizzato da: (a) fase di pianificazione; (b) fase di trascrizione; (c) fase di revisione.	In coppia
6° step	Rispetto alle attività svolte è stato chiesto di valutare criticamente se il proprio operato rispondeva ai seguenti criteri: intenzionalità, accettabilità, situazionalità, compiutezza, coerenza e coesione.	Individuale
7° step	Per creare valore in ciò che si fa bisogna trovare un obiettivo sfidante rispetto al quale misurarsi, sia dal punto di vista morale che dal punto di vista intellettuale, è stato così chiesto, rispetto la propria persona, in quale tra i 4 fattori S.W.O.T. meglio ci si rappresentava.	Individuale
8° step	Partendo da una riflessione di gruppo, è stato chiesto di identificare se e quale «relazione», tra fattori interni ed esterni, permette di ottenere risultati migliori prima/durante/dopo l’elaborazione di una strategia/metodologia/attività.	In gruppo

Tabella 1 – Step della ricerca-formazione nel Service e-Learning

Analisi dei risultati

In seguito ad un’analisi dei prodotti realizzati dagli studenti è stato possibile osservare come la maggior parte di questi, promuovendo il protagonismo nel processo di apprendimento, ha cercato di discriminare la causa e l’effetto rispetto le proprie scelte.

Promuovendo scenari riflessivi, la formazione al Service e-Learning ha contribuito a sviluppare un approccio “capacitante”, favorendo l’attivazione di responsabili, e ipotetiche, azioni didattiche.

Qui, l’immaginazione è stata considerata come un evento cognitivo prima ancora che linguistico, poiché coinvolgere il pensiero in un gioco associativo, attiva una “tensione” tra è, non è e è come, trovando nel linguaggio scritto la sua forma espressiva più incisiva.

In ambito apprenditivo, documentare e valutare l’esperienza (riflettere quindi criticamente su quanto si è realizzato) non solo favorisce un maggior

coinvolgimento dei discenti in termini di attenzione e interazione, ma permette anche di riconsiderare i tempi e il ritmo della lezione, che non possono e non devono essere gli stessi della didattica in presenza (Fiorentino & Salvatori, 2021).

Dal punto di vista strettamente pedagogico, l'interesse per la scrittura riflessiva e immaginativa si è focalizzato sugli aspetti legati alle sue implicazioni ermeneutico-educative, sottolineando come le sue dimensioni di figuratività, dinamicità e creatività contribuiscono a generare una visione soggettiva, propulsiva ed espressiva di sé e del mondo. Accompagnare lo studente verso una coscientizzazione, ovvero aiutarlo a superare ciò che è già noto in vista di qualcosa di creativo e generativo nella lettura dell'esperienza, apre la strada a forme alternative di conoscenza.

I risultati ottenuti sono stati più che positivi, infatti la scelta di strategie volte a sostenere apprendimenti emancipativi, calati in problemi e situazioni di vita reale, la valorizzazione della scrittura che incentiva il pensiero critico e creativo e l'autovalutazione come processo che permette di esporsi a nuove traiettorie formative per lo sviluppo dell'identità professionale, sono state tutte occasioni per stimolare una riflessione metacognitiva sui temi affrontati; soprattutto ha messo alla prova le abilità di ciascuno e la percezione di autoefficacia nella ricerca e nell'applicazione di possibili soluzioni operative e concrete da attuare. Se da un lato progettare attività dirette allo sviluppo dell'autodeterminazione e dell'autoregolazione dell'apprendimento significa promuovere una crescita formativa, dall'altro, potenziare la competenza di riflessione permette non solo una crescita formativa e una maggiore comprensione-connessione con il proprio Io interiore (forma indelebile di un pensiero) ma anche la consapevolezza che con la riflessione scritta spesso si comunica, ci si esprime, più di quanto la parola stessa possa fare.

Rispetto alle attività svolte durante la formazione è stato chiesto di valutare criticamente se il proprio operato rispondeva ai seguenti criteri di intenzionalità, accettabilità, situazionalità, compiutezza, coerenza e coesione; poiché investire su autentiche condizioni di soggettività, e di conseguenza promuovere la produzione di conoscenza significativa, racchiude non solo la possibilità di collaborare ed interagire con una pluralità di attori portatori di diversi interessi, letture e prospettive, ma anche di co-costruire processi di conoscenza in chiave di fattibilità, applicabilità alla vita reale, comunitaria.

Si fa presente che dell'esperienza laboratoriale, la lettura dei valori medi dei punteggi attribuiti ci ha consentito di evidenziare che complessivamente gli studenti hanno avuto un buon feed, più precisamente, i criteri che hanno ottenuto una maggiore risposta positiva sono stati intenzionalità (l'88%) e coerenza e coesione (l'82%).

Ciò ha dimostrato che la riflessione, ergendola ad elemento chiave del

processo di apprendimento, mira a sostenere e ad aiutare il miglioramento dello studente, fondamentale non solo per il processo di conoscenza, ma anche e soprattutto per la rimodulazione della propria futura azione didattica.

Sostenere il processo riflessivo degli studenti, ha portato ad esplorare anche aspetti emotivi e cognitivi, che non devono essere visti come ambiti separati, ma come parte del tutto. “Rispondere” dei propri sentimenti ed atteggiamenti avuti durante l’esperienza di SL significa essere consapevoli del fatto che le componenti affettive e cognitive hanno un impatto sul comportamento, e che la dimensione comportamentale della riflessione nel SL integra quella emotiva: il pensare con l’agire.

Dare valore a ciò che si fa significa e trovare un obiettivo sfidante rispetto al quale misurarsi è un processo di trasformazione continua, un processo circolare, ricco di apprendimento e di opportunità, grazie al quale gli studenti, e con loro la comunità, continuano a crescere.

Da questa riflessione è stato chiesto ai 260 studenti in quale tra i 4 fattori S.W.O.T. meglio si rappresentava come persona, poiché riconoscersi e simultaneamente riconoscere il proprio sapere esperienziale rappresenta l’elemento cruciale per una formazione autentica.

Dall’analisi delle risposte che riguardano la percezione che gli studenti hanno di sé è emerso che il 44% si vede come un’opportunità, il 40% come un punto di forza e solo il 3% come una minaccia. I risultati ottenuti confermano come un orientamento riflessivo, inteso come capacità di dare senso e prospettiva al proprio agire, sia associato ad efficaci ed innovative strategie di apprendimento, alla capacità di pianificare e gestire i propri limiti, e a un solido impegno motivato.

Riflettere sulle potenzialità e sulle criticità emerse dall’esperienza permette di ragionare su chi si è e su chi si vorrebbe essere, in termini di miglioramento. Si tratta, dunque, di un percorso che favorisce lo sviluppo della consapevolezza di sé, di responsabilizzazione e maturazione personale, con il duplice obiettivo di promuovere il pieno sviluppo della persona e, allo stesso tempo, inserire l’individuo nel contesto sociale e nei processi di cambiamento in corso.

Riconoscersi come professionisti significa infatti intravedere le interazioni, a volte sinergiche altre conflittuali, tra identità e contesto sociale nel quale si opera, tra principi e valori, tra vincoli e possibilità offerti dalla comunità nel qui e ora.

Conclusioni

Attuare un Se-L, prima di un SL tradizionale, si è rivelata una strategia

promettente per lo sviluppo personale e per la formazione preparatoria degli studenti come futuri professionisti della relazione d'aiuto. Grazie alla sua capacità di traslare una conoscenza solita di un contesto di tipo formale-educativo (tradizionale) ad una competenza in una molteplicità di contesti organizzativi-progettuali-digitali (innovativo), si tutela l'armonizzazione tra la riflessione sull'esperienza, propria e altrui, e, a partire da questa, la costruzione di conoscenza pratica sull'azione e soprattutto di identità sociale, considerato che, in un mondo sempre più globalizzato, la nostra identità oltrepassa i limiti del corpo fisico e mentale.

La competenza riflessiva diventa una via per la com-posizione delle diverse soggettività coinvolte nei processi di tutela, nonché chiave centrale per lo sviluppo personale, professionale e comunitario.

Nel Se-L l'operazione è empowering, perchè rafforza il pensiero riflessivo, l'identità e il senso di autoefficacia (Villa, 2008). Si tratta di trovare nel quotidiano (digitale) dei modi responsabili e concreti per navigare l'incertezza (sociale) verso una maggiore consapevolezza del fatto che l'uso del web non è un "qualcosa" di separato ma parte della nostra identità. L'obiettivo da perseguire, dunque, è quello di permettere agli studenti di essere attori delle varie estensioni sociali e fruitori attivi di azioni formative per sé e per gli altri.

La riflessività si configura così come una meta-competenza e uno strumento di crescita professionale permanente, perchè trasferibile a tutti i contesti dell'esistenza, interroga in profondità la costruzione del sé.

Pertanto, l'approccio trasformativo e critico-autovalutativo del Service e-Learning (Se-L), se implementato all'Università, può contribuire a costruire una nuova impalcatura metodologica per sostenere processi di riflessione critica individuale e collettiva (Fedeli & Taylor, 2017). Processi in cui l'esperienza diventa oggetto di discussione continua, in setting di gruppo, al fine di re-visionare quegli schemi di significato distorti che hanno orientato giudizi, pregiudizi inconsciamente e culturalmente assimilati (Perla, 2019, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Adams, J.L., & Gunn, K., B., (2012). *Keeping up with... Digital Humanities* (Web log)., da http://www.ala.org/acrl/publications/keeping_up_with/digital_humanities.
- Baumann, P. (2012). Civic Engagement through Digital Citizenship: Engaging Youth in Active, Participatory Citizenship through Digital Media. *The Progress of Education Reform*, 13(1). Education Commission of the States.
- Butin, Dan W. (2010). *Service-Learning in Theory and Practice: The Future of Community Engagement in Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan.

- Campbell, T., Parr, M., & Richardson, C. (2009). From implicit intention to exquisite expression: Finding metaphors for who we are and what we do. *Journal of Transformative Education*, 7(3), pp. 209-229.
- Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione. (2019). La formazione dei docenti è strategica per la qualità della scuola. In Proposta sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti della secondaria. *Ricerca azione: Six-monthly Journal on Learning. Research and Innovation in Education*, 11(2).
- Eyler, J., & Giles Jr, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc.
- Fabbri, L. (2018). L'approccio trasformativo e trans-disciplinare alla ricerca educativa. *Nuova Secondaria Ricerca*, 10, pp. 84-87.
- Fedeli, M., & Frison, D. (2018). Metodi per la facilitazione dei processi di apprendimento nei diversi contesti educativi. *Form@re*, 18(3).
- Fedeli, M., & Taylor, E.W. (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorentino, G., & Salvatori, E. (2020). La didattica a distanza, dall'emergenza alle buone pratiche. *Umanistica Digitale*, 8, pp. 165-182.
- Franza A.M. (2018). *Teorie della pratica formativa. Apprendimento dall'esperienza e "clinica della formazione"*. Milano: FrancoAngeli.
- Hoggan, C. (2014). Transformative learning through conceptual metaphors: Simile, metaphor, and analogy as levers for learning. *Adult Learning*, 25(4), pp. 134-141.
- Hoggan, C. (2016). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), pp. 57-75. doi: 10.1177/0741713615611216.
- Howie, P., & Bagnall, R. (2013). A beautiful metaphor: Transformative learning theory. *International Journal of Lifelong Education*, 32(6), pp. 816-836.
- Hoy, A., & Johnson, M. (2013). Future possibilities: High-impact learning and community engagement. In A. Hoy & M. Johnson (Eds.). *Deepening community engagement in higher education* (pp. 273-281). Palgrave Macmillan.
- La Rocca, C. (2020). *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi narrare, condividere, includere in epoca digitale*. Roma: RomaTre-Press.
- Landri, P., Mangione, G. R. J., Cannella, G., Parigi, L., Bartolini, R., Taglietti, D., & Tancredi, A. (2021). *Nel crepuscolo dell'ora di lezione. La "normalità" post-pandemica nell'immaginario degli insegnanti*.
- Marcus, V. B., Atan, N. A., Yusof, S. M., & Tahir, L. (2020). A systematic review of service e-learning in higher education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 14(06), 4. Doi: 10.3991/ijim.v14i06.13395.
- Mariani A. (2014). *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: Firenze University Press.
- Merriam, S. B., & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons.

- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Miranda, S. (2022). Orientare gli atteggiamenti dei futuri docenti verso interventi efficaci: ristrutturare misconcezioni e punti di vista didattici ingenui. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (25), pp. 141-160.
- Olberding, J. C., & Downing, M. (2021). "Extreme" e-student philanthropy: Expanding grantmaking into fully online classes and assessing outcomes for students as learners, community members, and social activists. *Journal of Nonprofit Education and Leadership*, 11(2). Doi: 10.18666/jnel-2021-10697.
- Perla, L. (2019). Un'idea di sviluppo professionale. In Perla L. & Martini B. (a cura di). *Professione Insegnante. Idee e modelli di formazione*, (pp. 30-48). Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L. (2020). Lo sviluppo professionale del docente universitario. Vision, organizzazione e co-progettazione nell'esperienza TLL dell'Università di Bari. Scuola democratica. *Learning for Democracy*, 3, pp. 561-572. Doi: 10.12828/99904.
- Richards, R. (2010). Digital citizenship and web 2.0 tools. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), pp. 516-522.
- Ricoeur P. (1969). *Le conflit des interprétations. Essai d'herméneutique*. Paris: Seuil (trad. it. *Il conflitto delle interpretazioni*. Milano, Jaca Book, 1977).
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Nuova Edizione. Brescia: Editrice La Scuola.
- Romano, A. (2016). *Quando l'apprendimento trasforma. Percorsi teorici e strategie didattiche per l'educazione nei contesti sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Romano, A. (2021a). Il potenziale emancipativo della ricerca trasformativa. *CQIA RIVISTA. Formazione, Persona, Lavoro*, 34, pp. 51-66.
- Scarinci, A., di Furia, M., & Peconio, G. (2022). Ambienti di apprendimento digitali innovativi: nuovi paradigmi. *Formazione, lavoro, persona*, 36, pp. 22-38.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Editrice Scholé.
- Taylor, C., & White, S. (2000). *Ragionare i casi. La pratica della riflessività nei servizi sociali e sanitari*. Trad. it. Trento: Erickson, 2005.
- Taylor, E. (2009). Fostering Transformative Learning. In J. Mezirow, E. Taylor, & Associates (Eds.). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, pp. 3-17. San Francisco: Jossey-Bass.
- Villa L. (2008): *Il lavoro pedagogico nei servizi educativi: tra promozione, controllo e protezione*. Milano: FrancoAngeli.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2).

Not cognitive skills for master students. Reflective practice and pedagogical reflections

di Valeria Caggiano, Antonio Ragusa*

Abstract

The forum highlighted the set of 10 skills considered most valuable for qualified professionals in the 21st century, such as soft skills, transversal skills, personal skills and the like. a broad semiological spectrum of human skills that always involve two elements: acting and relating. Non-cognitive skills are not only a way of responding more effectively to the current needs of the world of work, but can become the basis on which people's social-ethical training can be founded, so that they are able to cope with the complexity of the future, its unknowns and the uncertainties that accompany everyone's life. Analysing the existing literature, the term non-cognitive skills is identified by favouring a multidisciplinary approach and enriched by international research evidence. The contribution consists of empirical research with master's students, whose data show students' interest in learning non-cognitive skills. Pedagogical reflections suggest attention in the design of educational programmes in higher education.

Keywords: non-cognitive skills, master students, education, curriculum

First submission: 01/04/2023, *accepted:* 26/04/2023

Available online: 25/07/2023

Introduction

Since the 1990s, driven by efficiencyism of the economic kind and the dominance of an environment of relativism, a predominant technical-

* Valeria Caggiano is the author of paragraph 1-2 and paragraph, Antonio Ragusa is the author of paragraph 3 and paragraph 4.

nihilistic pedagogy has emerged, in so far as only the positive data have been recognised as legitimate and valid, without paying attention to people's individual and unique dispositions, which are considered invalid since they are vitiated by questionability. Consequently, there was not just an shift towards perfecting and strengthening cognitive processes, but also a reduction of learning to a real 'product', prepackaged, measurable and remotely manageable. The heavy emphasis on its measurement has fatally stressed its objective characteristics (World Economic Forum, 2016). Nowadays, it is realised that the exclusive or almost exclusive interest in cognitive skills constitutes a limitation that is now recognised even by its strongest and most convinced supporters. The World Economic Forum involves the most prominent political, economic, and cultural leaders as well as other sectors of society to define global, regional and industrial agendas (World Economic Forum, 2020). This Report presents a study on human skills, among which the forum highlighted the set of 10 skills considered most valuable for skilled professionals in the 21st century. In this sense, there are a number of reports published recently by important study and research centres committed, among other things, to strengthening the relationship between education and training systems and economic development. The framework of the latest European Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning of 2018 (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604>) enhances the above-described meaning of the term competence. The view adopted is that of the transferability of skills from one occupation to another, both in a transversal and vertical sense. The most transferable competences are referred to as soft skills. For example, in the New Vision for Education project drawn up as part of the initiatives promoted by the World Economic Forum, about one third of the qualities (six out of sixteen) considered necessary for the future of an 'active citizen' and his or her well-being belong to the genre of non-cognitive skills. For some time now, the OECD has not only been expanding the horizon of the notion of skills as the focus of human training, but research has also been conducted to assess the socio-emotional skills, an expression used by the OECD to indicate non-cognitive skills. The non-cognitive skills perspective has the potential to challenge the techno-nihilistic framework we have described, if it is not conceived in purely functionalist terms: the person returns to centre stage with those skills that make him or her a human being who acts, works and naturally also produces together with other people, and not just as an actor in a story dominated by the laws of profit that dominate and sometimes cancel him or her out.

Non cognitive or character skills?

It may be useful to try to clarify some of the meanings of words that have become very common in recent years, such as soft skills, transversal skills, personal skills and the like. a broad semiological spectrum of human capacities that always involve two elements: acting and relating. To avoid misunderstandings, Aristotle speaks of virtues, or competences, proper to thinking (dianetic virtues) and virtues, or competences, proper to acting (ethical virtues), but it is always the whole person that comes into play, in its different dimensions: cognitive, affective and behavioural (Pellerey, 2019). The ancient Greek term *meraki*, which has now re-emerged in political debate, indicates dedicating oneself wholeheartedly to a task, including one's reference values. In the Anglo-Saxon world of work, it is consequently preferred to speak of soft skills, instead of personal competencies, attributing to them certain specific characteristics that would hardly characterise personal competencies, such as an easier possibility of development, measurement, and articulation according to the tasks to be performed, the projects to be drawn up, and the rules to be followed. Moreover, they seem to be more easily transferable (Ragusa et al., 2022). A different approach appears to be the expression soft skills, developed in relation to the world of work by contrasting soft skills with hard skills. This distinction indicates the need to describe two different but both necessary components of the ability to perform in the working environment. the expert in this field – James Heckman – is a prominent economist who for more than thirty years has studied how to improve the performance of individuals, working from their earliest school years and investigating the different characteristics of the human personality in order to enhance their best qualities for their reliability in the world of work. The cultural background in which the irruption of the theme of non-cognitive skills has occurred over the last decade, and on the other hand explain the reasons for some mistrust and critical reactions. Contrary to what some critics believe, non-cognitive skills are not only a way of responding more effectively to the current needs of the world of work, but they can become the basis on which to base people's social-ethical training so that they are in a position to cope with the complexity of the future, its unknowns, and the uncertainties that accompany each person's life. The link between the focus on the result of performance and its possible contribution to the formation of the moral character makes it possible to move beyond a certain reductionism into which non-cognitive skills may end up falling if they were limited to the results relating to perseverance and tenacity in positively completing one's commitments or fundamental tasks, regardless of whether they are of study, work or every day and social life. These

elements, seen from a pedagogical perspective and not only functional to the world of work, can be enhanced, we repeat, precisely in function of the formation of a moral conscience. (Broccoli, 2022)

In the American pedagogical culture, the theme of non-cognitive skills is addressed in two different ways: the more psychological one (with the Big Five theory) on which Heckman's reflection is based, and the more ethical-moral one as in the proposals and experiences of the movement known as Character education. According to the leaders of this movement Lawrence Kohlberg and his pupils, the best known of whom is Thomas Lickona), what counts more than standardised, proceduralised teaching practices and impersonal assessment is the environment in an educational establishment (in particular, the ability to create a real community), the quality of the relationship with teachers (and adults in general), the motivation to study, the ability to personalise cognitive effort and make it easily manageable. The topic has had a significant relaunch in Italy as well, with various initiatives including the translation of the volume by James Heckman, and Tim Kautz introduced by Giorgio Vittadini, *Formazione e valutazione del capitale umano* (2016), the booklet edited by Michele Pellerey, *Soft skills e orientamento professionale* (2017) and other contributions within the framework of the research conducted by CNOS-FAP.

The author's arguments are based on evidence largely from his studies, applied to the field of vocational education and training, asking whether the *General Educational Development (GED)*, i.e. the set of tests that qualify students at the end of secondary school, is predictive of success in life and in the world of work. These are the competences that Heckman calls cognitive skills. He goes so far as to affirm their lack of validity when considered in isolation, while other types of personal qualities, those that can be described as non-cognitive skills, are increasingly emerging as determinants. A review of Heckman's contribution highlights, however, a lack of consideration of what has been developed over the last few decades by the so-called character education movement, a movement that is widespread, not only in the United States (Grządziel, 2014). The framework developed by pedagogues, philosophers and psychologists converges from a perspective with what has been identified by Heckman, Humphries, and Kautz (2014), but more evidently valorises a long educational tradition that goes back to Aristotle and that in the United States flourished again with John Dewey and, later, with Alasdair McIntyre, Thomas Lickona, Dacia Narvaez, Mark Berkowitz and many others. Studies on feedback in organisations have shown that it is necessary to learn how to control and direct one's emotional reactions in different environments, especially at work, and not to let oneself be led astray by them (Pellerey, 2022). It seems that a large part of job abandonment is

due to emotional and/or relational problems. In part, this is fostered from childhood by promoting one of the elementary capacities of self-management, known as emotion control. A child, like a boy, or a young person, must become capable of modulating and controlling his emotional responses.

Training Not cognitive skills. Coaching session: A concrete proposal

But the actual availability of this personal competence is linked to a multiplicity of factors that characterise different contexts. These are, in fact, personal qualities that today are as intimately connected to everyday life as they are to work. For the latter, even more demanding and continuous training courses must be designed. All this will lead us in the following to take a closer look at two intimately connected issues: assessment and the training of soft skills. Insistent with the above-mentioned use of the term soft skills in the world of work, a number of new training needs arising from developments in the digital transition have recently been highlighted. Thus, one speaks today of digital soft skills, i.e. the personal competences needed to know how to move in the digital technological context. Some of these are new and concern the area of confidentiality and attention to security and privacy (Eizaguirre et al., 2020). This also applies to one of the most considered personal skills, the ability to collaborate, to be able to contribute to a common goal, to be able to communicate with other members of the group, and to be able to coordinate and integrate one's contribution with them. Consequently, the range of possible concrete implementations of the activities and relationships between the different members of a working group widens considerably. In this regard, it is useful to recall how it is preferred to speak of working teams, six participants making different contributions, implying different competences, useful, however, or necessary to achieve the intended common results. Digital evolution has led to more and more virtual teams being considered and used (Arzarello et al., 2019). It is not only about being able to interact and collaborate between humans, but also between humans and machines, which claim to be intelligent. These machines are therefore referred to as cobots, i.e. collaborative robots, and research is being done on how to make them capable of valid and positive interactions with people and each other, designing them as human as possible. (Bastos et al., 2022). From a formative point of view, a current of pedagogy of work well done has developed (GarciaHoz, 1994), which focuses on the development of a taste for doing

one's work well, completing it in the manner and within the timeframe envisaged. It is an ethical-aesthetic dimension based on motivation and volition. Ethical, because it evokes a sense of responsibility. Aesthetic, because it brings into play the taste, the pleasure of doing well, the beauty of a harmony between what one urges and what one actually does (O'Connor, 2007).

Humanistic management aspires to provide value to the community in which it serves, by improving the citizens' quality of life. This concept, demanding a mindset change, requires that as the standard of referencing there are human beings as the benchmark of everything (Dierksmeier, 2015). The first step of the training path consists in deepening the awareness of one's personal competences to be promoted in relation to a professional field, the second step consists in designing and implementing a set of actions aimed at their development.

The training methodologies generally taken into consideration in the work environment go under the name of training and coaching (Tucciarelli, 2014). In these situations, it seems more coherent to adopt methodologies that go under the term of coaching and that simply clarify to the subject the nature of the competence which he/she intends to promote, specifying the conditions of personal commitment that enable this; suggesting ways of acting consistent with it, nurturing the desire to dedicate oneself to it and taking into account the professional context. In this endeavour, the coach also helps to clarify the subject's problems and desires and to find ways of exercising that meet his/her personal aspirations and existential and practical orientations.

Several initiatives focus on not cognitive skills. One such initiative is provided by the Rome Business School, an international business school with students from 150 countries. At the Rome Business School, the hard sciences are complemented by human skills training. In the last 5 years, the Rome Business School has included in the curriculum of all its Masters and MBAs a dedicated module on soft skills such as Emotional Intelligence, Communication, Leadership, Team Work, Mindfulness, Conflict Negotiation and Management, Reflective Thinking and Complex Problem Solving. The participants attend the programme on a cross-curricular level, and 10 hours individually coaching session. In parallel to soft skills training, the Rome Business School has structurally incorporated a module focusing on corporate social responsibility, Innovation and Leadership as part of the Value Proposition of all its Masters courses. Considering that this would be a pilot test, we set a maximum enrolment of ten. The success is that now with the help of many it is a 10-year course with ranking success.

Furthermore, the module design takes into account the various learning styles by preparing inclusive educational materials.

The Applied research

Method and tools: The research is classified as descriptive, since the general objective was to determine the skills possessed by graduates. In this sense, we have tried to identify and characterize a series of not cognitive skills, highlighting the qualities and characteristics of these. It is a non-experimental cross-sectional design in which the data is collected at the same time. In this research, they were collected in particular during the months of April 2022 to December 2022. The research focused on a population of Master graduate, of this population, an accidental sample was developed through the Research Center from Rome Business School, through personal contacts with a snowball sampling, and thanks to the publication of the questionnaire in different social networks. Likewise, the confidentiality of personal data is guaranteed, requesting permission to treat them according to the Italian law D'Lgs 196 of June 30, 2003. The next step of research will be collect data from a graduates in an international countries.

Sample: A representative sample of 200 master students from business school. Among all respondents, there were 70.38% male students and 29.62% female students all aged between 22 and 27 years. The 49.7% of them are executive master students and 50.3% Masters degree students. Regarding the type of first degree 38.2% are engineering students, and 33.8% of bachelors economic studies and marketing. The graduates come from computing and Economics Studies (72,1%), STEM (29,7%); the remaining percentage is divided between different branches of Law. Literature, Pedagogy.

Procedures and Tool: The consent of the participant was obtained before undertaking the study. The students volunteered and indicated their agreement to participate in the study through a consent form. They were informed that their participation was completely voluntary and that all the information collected would be anonymous and confidential. The questionnaire used included the following sections: Sociodemographic characteristics and studies. The next section was the Business-focused Inventory of Personality (BIP). Additionally, the questionnaire has been adapted to the Italian population by Luissa Fossati and Matteo Ciancaleoni (2013). The current version of the BIP is the result of an intense revision (Fossati and Ciancaleoni, 2007). The evaluated scales are grouped into two areas: *Intra-personal area* includes: Emotional stability. The focus is on

management appropriate to one's emotional reactions. It concerns the ability to react positively to stressful or difficult situations in life. Self-confidence: it is the conviction or security of what is capable of doing a good job. When there is no self-confidence, other personal skills can be ignored. The ability to work under pressure: gives us the image they have of themselves on the ability to perform their functions in adverse circumstances, maintaining a constant level of efficiency. *Interpersonal area*: Communication: is assessed through assertiveness, a social ability that allows us to express our rights, opinions, ideas, needs and feelings in a conscious, clear, honest and sincere way without harming others. It includes the ability to convince others, persevering in supporting one's position. Relationship building: is close to the Big Five Model's extroversion construct (McCrae and Costa, 2003), but there are differences with the present research. In this case, it concerns the development of interpersonal relationships and the creation of a network of contacts. Orientation to group work: The preference to work in a group or individually is evaluated, as well as the ability to integrate into work groups and whether it is better individually or in a group.

Data analysis: SPSS (IBM Corp. Released 2015. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0. Armonk, NY: IBM Corp.) was used for all analyses. Descriptive statistics for individual item scores of the competency level of the soft skills were analyzed to establish a general profile of the engineer students' self-assessment qualification patterns. The BIP is a questionnaire that refers to statistical rules. The normative scores are expressed as stanine points, that are on a scale that has average 5.5 and standard deviation 2. Then, a psychometric validation was performed for the item set. The reliability analysis of the questionnaire was carried out with the sample of master students, using Cronbach's internal consistency method. The comparison between means of different groups (age, gender) was carried out through: independent samples T-test, checking first if the variances are similar by Levene contrast test. Nonparametric tests for two independent samples: Kolmogorv-Smirnov and U di Mann-Whitney.

Results and Discussion

The statistical data indicate scores above the average, so they were considered far from one of the main objectives of the project: to design a university program to improve these skills. Furthermore, the evaluated sample is considered significant to draw conclusions from this descriptive analysis. Master students who participate in the research have more self-confidence than the reference sample, which means they rely fully on their ability to perform tasks in their field. They are active people who are

confident when they face new challenges. This area is potential training can be very useful. Self-confidence is something that is not usually programmed in us, and we must try to develop it.

The Levene test for the difference in means between each of the variables observed and the gender is not significant in any case. With parametric variables, it was used T-Student, and there are no significant differences between men and women, although it is true that some yes there is some small difference. With non-parametric variables, two independent samples: Kolmogorov-Smirnov and U of Mann-Whitney. In conclusion, there are no significant differences between the two age groups in Interpersonal Area, since the “p” associated with the statistical T is greater than the level of significance = 0.05 prefixed. Although an increase in the mean is observed as the years increase. In the interpersonal area there is not significant differences. The “p” associated with the statistical T is greater than the level of significance = 0.05 prefixed. The Levene test is not significant in any of the analysis s performed, so the mini-mum differences that may exist between the different age and gender groups are not significant. The table 1 show Intrapersonal Area show that the scores are below the average respect the international data.

The results observed in Table 2 show that the scores on the variable Relationship building, Orientation to group work , Sensitivity and Sociability, belonging to the interpersonal area, are below the average with respect to the reference group.

Table 1 - Intra-personal area

Variable	The ability to work under pressure:	Emotional Stability	Self-confidence
N	200	200	200
Average	5,74	6,31	6,34
Standard deviation	1,74	2,13	1,69

Table 2 - Number of responses, average, and standard deviation for Master students on Interpersonal Area

Variable	Communication	Relationship building	Orientation to group work
N	200	200	200
Average	5,67	3,42	3,30
Standard deviation	1,61	0,88	1,03

Table 3 - Reliability Evidence of the Soft Skill Scales

Soft Skill Scale	m.	Number of items
Relationship building	0,86	14
Orientation to group work	0,89	14
Communication	0,78	14
Emotional stability	0,88	14
Ability to work under pressure	0,77	14
Self-confidence	0,84	14

Table 4 - T-test for different between means and U-Mann Whitney/Kolmogorov Smirnov in gender and age in the Interpersonal area

	Gender			Age		
	Levene	T	P	Levene	T	P
Relationship building	0,343	-1.018	0.310	0,849	0,103	0,918
Orientation to group work	0,742	-0,665	0,507	0.512	0.976	0.330
Communication	0,011	U- MW:0,510 K-S:0,526		0.915	-1.006	0.315

Table 5 - T-test for different between means and U-Mann Whitney/Kolmogorov Smirnov in gender and age in the Intrapersonal area

	Gender			Age		
	Levene	T	P	Levene	T	P
Emotional stability	0.535	-1.380	0.169	0,532	-0,741	0,322
Self-confidence	0,719	-0.126	0.900	0,167	-1,901	0,058
The ability to work under pressure	0,157	0,577	0,564	0.535	-1.380	0.169

The questionnaire included another important question: he wondered whether the respondent was willing to be an active researcher by participating in the training project for the development of these skills. 62.1% showed interest by responding positively to the proposal to participate in the Soft Skills Training Laboratory. The study of the internal consistency (CI) of the Business Focused Inventory of Personality(BIP) scales with the master students' samples was measured by calculating the Cronbach's alpha coefficient. As can be seen in the table 4, the reliability of the scales is very good in: Self-Control, in Relationship building, in Orientation to Team Workin, Communication, in Emotional Stability, in Ability to work under pressure and in self-confidence.

The results also show a great commitment in setting job goals and following projects. A good emotional adaptation to social situations is observed, since attitudes for a good problem solving are involved. With the total sample and the rest of the variables, some conclusions have been drawn. The perception on the ability to work under pressure that master students have of themselves is in the normative average. The subjects show that they are ready to deal with challenging tasks. This ability can be achieved by managing stress and correctly organizing the tasks to achieve the proposed objectives. An important aspect in the field of interpersonal relationships is the ability to communicate. Assertiveness is a way to firmly communicate one's rights. The score shows that master students are able to express positive and negative ideas and feelings in an open, honest and direct way, finding themselves in the reference average. The data reflect the fact that sometimes they avoid social gatherings and have some difficulties in establishing personal contacts, particularly with strangers. It is important to highlight that the perception of their social relationships is characterized by friendliness and respect. Although the data also show that in conversations it is possible that they can't understand the moods of those who are facing them and, therefore, may also have difficulty in understanding what their expectations are. From the results, it has been interpreted that there are some difficulties in working as a team compared to other people in the reference sample. They feel more comfortable and show greater efficiency by working individually and at their own pace.

Conclusion

For some decades the most widespread pedagogic research production has been largely dominated by themes concerning learning in its various and diverse psychological and socio-organisational modes. Driven by powerful centres of economical elaboration, there has been in recent decades a strong acceleration towards the strengthening of education in a cognitive sense in order to improve the conditions for a more effective alignment of the world of education and training with the needs of the productive world. Economists, sociologists, organisation experts and evaluation technicians have assumed the majority in designing the future of education and training systems, substituting philosophers, pedagogues and even psychologists who have long exercised these functions. It is unavoidable that the focus has shifted to the issues of training structures and their functioning, ending up by paying less attention to the biography of individuals.

Teaching students to think is a global goal of educational institutions. Business schools have approached this goal by integrating human skills activities into their curriculum. While some universities pay attention to providing training for soft skills as part of their modules, this is the exception, not a rule. In reality, non-cognitive skills content is hardly always specifically addressed in devoted modules or lectures. Rather, a business school's specific approach is to integrate the provided material and associated tasks on not cognitive skills into both undergraduate and graduate courses, developing non-cognitive skills through group tasks and exercises.

The applied research and data confirms the need to work on assessment and training not cognitive skills, the theoretically references show us the landscape to orient the training proposal especially for business school and stem work professions, but also in a trasversal way to increase the wellness and guarantee the human flowersh.

References

- Arzarello, F., Chiappini, G. P., Lemut, E., Malara, N., & Pellerey, M. (2019). Learning programming as a cognitive apprenticeship through conflicts. In *Cognitive Models and Intelligent Environments for Learning Programming* (pp. 284-298). Springer Berlin Heidelberg.
- Bastos, S. M., Silva, M. M., & Caggiano, V. (2021). University Students' Perceptions on E-Learning: Cross-Study in Portugal and Italy. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(5), pp. 2324-2335.
- Botke, J. A., Jansen, P. G., Khapova, S. N., & Tims, M. (2018). Work factors influencing the transfer stages of soft skills training: A literature review. *Educational Research Review*, 24, pp. 130-147.
- Broccoli, A. (2022). Between public and private. The family system in the face of the pandemic emergency. *LA FAMIGLIA*, 56(266), pp. 23-32.
- Caggiano, V., & Ragusa, A. (2022). Leadership and Emotions Lessons from Sant'Ignazio de Loyola and Martha Naussbaum. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 25(2), pp. 123-130.
- CNOS-FAP. Competenze strategiche. <https://www.competenzestrategiche.it/> (ver.15.01.2023).
- Dierksmeier, C. (2015). Human dignity and the business of business. *Human Systems Management*, 34(1), pp. 33-42.
- EC-European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion(2019). *Transferability of skills across economic sectors: role and importance for employment at European level. Publications Office.* <https://data.europa.eu/doi/10.2767/40404> ver. 15.01.2023.

- Eizaguirre, A., Alcaniz, L., & García-Feijoo, M. (2020). How to develop the humanistic dimension in business and management higher education?. *Virtuous Cycles in Humanistic Management*, pp. 3-20.
- Gardner, H. (2002). *Good work. When excellence and ethics meet*. New York, NY: Basic Books.
- Grządziel, D. (2014). *Educare il carattere. Per una pratica educativa teoricamente fondata*. Roma: LAS.
- Heckman, J. J., Humphries, J. E., & Kautz, T. (Eds.). (2014). *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life*. Chicago, IL: University of Chicago Press
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interactions. In Boekaerts et al. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). San Diego, CA: Academic Press.
- O'Connor, C., & Michaels, S. (2007). When is dialogue 'dialogic'?. *Human Development*, 50(5), pp. 2
- OECD, Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), Paris, Oecd, 2003. Pp. 75-285. Les compétences transversales en question. Paris: ESF. Raccomandazione 2018/C189/01 del Consiglio Europeo, 22 maggio 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\) \(ver. 15.01.2023\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01) (ver. 15.01.2023)).
- Pellerey, M. (2023). On competences, and in particular on personal competences often called soft skills: their role in the world of work. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 23(1), pp. 5-20.
- Pirson, M. (2017). *Humanistic management: Protecting dignity and promoting well-being*. Cambridge University Press.
- Ragusa, A., Caggiano, V., Trigueros Ramos, R., González-Bernal, J. J., Gentil-Gutiérrez, A., Bastos, S. A. M. C., ... & Santamaría-Peláez, M. (2022). High Education and University Teaching and Learning Processes: Soft Skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10699.
- Savickas, M.L., & Porfeli, E.J. (2012) Career Adapt-Abilities Scale: Construction, Reliability and Measurement Equivalence across 13 Countries. *Journal of Vocational Behaviour*, 80, pp. 661-673. Doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.012 (ver. 15.01.2023).
- Tucciarelli, M. (2014). *Coaching e sviluppo delle soft skills*. Brescia: La Scuola.
- Whitmore, J. (2003). *Coaching*. Milano: Sperling& Kupfer.
- WORLD ECONOMIC FORUM, New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology, 2020 http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2020.pdf.

Il “PF”: sperimentazione di uno strumento per sostenere le competenze riflessive e metacognitive di studenti e studentesse all’università, in ottica inclusiva

di Paola Damiani, Antonella Pugnaghi*

Riassunto

Sostenere processi riflessivi nell’ambito del percorso di studi universitario, mediante la sperimentazione di strumenti e azioni finalizzati a promuovere e a potenziare lo sviluppo delle competenze personali e trasversali fondamentali per la realizzazione del percorso accademico di ciascuno, significa in ultimo realizzare dei contesti formativi inclusivi.

In questa prospettiva, il percorso denominato “Progetto Formativo: sperimentazione di uno strumento di sostegno allo studio”, avviato nell’a.a. 2021-2022 presso il Corso di Studi in Scienze dell’Educazione dell’Università di Modena e Reggio Emilia, mira a fornire a tutti gli studenti e le studentesse iscritti un sistema di sostegni allargato finalizzato a promuovere l’acquisizione di competenze fondamentali per l’apprendimento, lo studio e la partecipazione in ambito accademico, attivando importanti processi di individualizzazione e di orientamento in itinere.

Nel contributo, oltre a delineare le principali finalità del percorso di ricerca e analizzare i dati raccolti nella prima fase di sperimentazione dello strumento, si tratteggiano delle possibili prospettive future, al fine di disporre anche in ambito accademico di forme di sostegno che consentano a tutti gli studenti e le studentesse di acquisire competenze emancipative e capacitanti che concorrono alla realizzazione del successo formativo di tutti e di ciascuno.

* Il contributo è frutto di un lavoro condiviso. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Paola Damiani è Autrice dei paragrafi: Il Progetto Formativo (PF) per gli studenti e le studentesse di UniMoRe e Conclusioni e Prospettive; Antonella Pugnaghi è Autrice del paragrafo: I primi dati e considerazioni: l’analisi dei Progetti Formativi compilati nell’a.a. 2021/22.

Parole chiave: Università, strumento formativo, inclusione, riflessività, sviluppo, capacitazione

The ‘PF’: Experimentation of a tool to support the reflective and metacognitive competencies of university students, in an inclusive perspective

Abstract

Supporting reflexive processes within the university study path, through the experimentation of tools and actions aimed at promoting and enhancing the development of personal and transversal skills essential for the realization of each individual’s academic path, ultimately means creating inclusive formative contexts.

In this perspective, the experimentation called “Formative Project: experimentation of a study support tool” launched in the a.a. 2021-2022 at the Course of Studies in Educational Sciences of the University of Modena and Reggio Emilia aims to provide all students enrolled an expanded support system aimed at promoting the acquisition of fundamental skills for learning, study and participation in the academic life, activating important processes of individualization and ongoing orientation.

In this article, in addition to outlining the main purposes of the research process and analyzing the data collected in the first phase of experimentation of the tool, possible future prospects are outlined, in order to have forms of support available also in the academic field which allow all students to acquire emancipatory and capability skills that contribute to the realization of the educational success of all and everyone.

Keywords: University, inclusion, educative tool, reflectivity, capability approach

First submission: 06/03/2023, *accepted:* 02/05/2023

Available online: 25/07/2023

Il Progetto Formativo (PF) per gli studenti e le studentesse di UniMoRe

Perchè? Lo scenario: il “bisogno” e il “valore”

L’idea di progettare strumenti e azioni volti a promuovere i processi inclusivi a livello universitario, a supporto e integrazione di quanto già previsto

e disposto in osservanza della normativa nazionale dalle Linee Guida emanate dalla CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità) nel 2014, si fonda essenzialmente su due ordini di ragioni, di tipo politico-pratico e scientifico-culturale, che possono essere sintetizzate rispettivamente dalle seguenti parole-chiave: il “bisogno” e il “valore”.

Tali istanze, considerate in prospettiva teleologica, comprendono al contempo le motivazioni e le finalità attorno alle quali si articola l’esperienza oggetto del presente contributo.

Sinteticamente, la prima ragione si riferisce al bisogno di sostenere e rinforzare la continuità e la coerenza con le politiche e le pratiche inclusive presenti nel segmento formativo antecedente (6-18 anni), a partire dalle azioni previste per gli allievi con Disturbi Specifici dell’Apprendimento (DSA) e con disabilità – per i quali, come noto, sono state emanate normative dedicate in entrambi i segmenti (scolastico e universitario) – al fine di presidiare e/o costruire passaggi e strumenti nella prospettiva del *longlife* e del *longwide learning* (Baldacci, Frabboni, Margiotta, 2012).

Entro tale cornice, l’interruzione dell’utilizzo degli strumenti per la progettazione individualizzata e personalizzata (PEI e PDP *in primis*) che hanno accompagnato studenti e studentesse e orientato le riflessioni, le scelte e le pratiche di tutti gli attori fino all’uscita dalla scuola rappresenta un nodo critico, che può acuire le discontinuità e le difficoltà insite nel complesso passaggio dal mondo scolastico al mondo universitario per la costruzione del nuovo ruolo di studente/studentessa giovane adulto/a.

Tale impatto, attualmente, viene in parte mitigato dalle disposizioni normative e dalle Linee Guida CNUDD che sanciscono il diritto di usufruire di strumenti compensativi e misure dispensative anche per gli studenti e le studentesse universitari/e che presentino una certificazione di DSA o di Disabilità e che ne facciano esplicita richiesta ai Servizi di Ateneo competenti (SDDA). Tuttavia, le dimensioni riflessive, co-progettuali, dinamiche e proattive e i processi comunicativi e collaborativi che connotano (o, meglio, dovrebbero connotare) l’utilizzo di PEI e PDP rimangono generalmente sottotraccia in ambito accademico, ove – in assenza di dispositivi progettuali specifici – tende a prevalere una mera assegnazione di misure e strumenti scarsamente condivisa e contestualizzata (con gli studenti e con i docenti), secondo logiche deterministiche (“a tal diagnosi corrispondono tali strumenti e misure”) che si configurano come “erogazione di servizi”. In effetti, come rilevano Marchisio e colleghi (2022), «le disparità che gli studenti con disabilità affrontano negli Atenei sono multifattoriali (Daley *et al.*, 2018) e riguardano un ampio raggio di elementi: dall’accessibilità fisica alle barriere comunicative, dalle barriere finanziarie agli stereotipi che colpiscono questa

popolazione (Seidel, Crowe, 2017)» (p. 248). Pertanto, le azioni per la riduzione di tali disparità necessitano di una programmazione articolata, che comprende la formazione dei docenti sul tema degli accomodamenti ragionevoli (Musio, 2018), anche nel campo delle attività didattiche, affrontando in particolare «atteggiamenti, stereotipi e credenze relative ai comportamenti necessari nei confronti degli studenti con disabilità, che la ricerca mostra essere in grado di limitare l’inclusione in ambito universitario tanto quanto le barriere fisiche (Roth *et al.*, 2018)» (Marchisio *et al.*, *ibidem*).

Al contempo, all’università “scompaiono” dai documenti istituzionali gli altri profili riconosciuti come disturbi del neurosviluppo al pari dei DSA e delle disabilità intellettive (DSM-5, 2013), il cui impatto sulle capacità di apprendere e di partecipare efficacemente, con massimo risultato e minor sforzo, permane anche in età giovanile e adulta (si veda ad esempio il disturbo da deficit di attenzione e iperattività – ADHD) e “scompaiono” anche altre forme di differenze, identificate anch’esse come “Bisogni Educativi Speciali” in ambito scolastico (pur con tutte le criticità che l’adozione di tale costruito comporta), le quali, in alcuni casi, beneficerebbero ancora di sostegni personalizzati/differenziati, a garanzia dell’equità e delle pari opportunità nei contesti dell’*Higher Education*.

Un ulteriore elemento di criticità, che necessiterebbe di approfondimenti, riguarda la tendenza di studenti e studentesse a misconoscere i diritti precedentemente acquisiti, rinunciando a chiedere gli “aiuti” anche quando effettivamente utili. Tra le possibili spiegazioni, sono ipotizzabili una ancor scarsa consapevolezza sul proprio funzionamento (capacità riflessiva e metacognitiva) da parte di alcuni/e di essi/e e la presenza di dinamiche di stigma, vergogna e discriminazione, reali o percepite, evidenti o subliminali, nel contesto accademico.

Ponendo come condizione imprescindibile l’impossibilità (e la non opportunità) di trasferire *tout court* pratiche, strumenti e costrutti – come nel caso del concetto di “BES” – dalla scuola all’università, emerge la necessità di mantenere un pensiero critico e intenzionale su come promuovere/disporre nuove forme di sostegni che consentano uno sguardo prospettico e un agire formativo maggiormente inclusivo delle differenze di tutti gli studenti e le studentesse, al di fuori dalle categorizzazioni, e, al contempo, favoriscano la valorizzazione di strumenti e pratiche “ghost”, sinora sottotraccia anche nel mondo scolastico, come il progetto individuale per le persone con disabilità e la prospettiva del progetto di vita, che nella cultura inclusiva riguarda tutti e tutte, e che interessano da vicino anche – e soprattutto – il segmento post-scolastico.

La seconda ragione per pensare e realizzare uno strumento per favorire l’inclusione degli studenti e delle studentesse all’università fa riferimento

alle evidenze della ricerca scientifica in ambito psicologico, neuroscientifico e pedagogico sui processi di apprendimento, sui meccanismi di base che facilitano od ostacolano lo sviluppo delle abilità personali e sui fattori ambientali che concorrono alla realizzazione del successo formativo di tutti e di ciascuno. Alla luce di tali contributi si delinea una traiettoria evolutiva di tipo ecologico-relazionale, multidimensionale e non lineare, che mette al centro il valore dell'inclusione e l'emancipazione della cultura inclusiva attraverso un doppio focus, micro e macro.

A livello micro, si evidenzia la necessità di continuare a promuovere e a potenziare lo sviluppo delle competenze personali e trasversali fondamentali per la realizzazione del percorso accademico di ciascuno, con un'attenzione sapiente e intenzionale nel fornire i sostegni essenziali a coloro che presentano fragilità o differenze "specifiche".

A livello macro, si apre la possibilità di implementare lo sviluppo delle competenze inclusive dei docenti universitari e dei contesti accademici nella direzione di "rendere competenti i contesti" (Canevaro, 2021), promuovendo conoscenze e consapevolezze e progettando azioni di sistema, in coerenza con lo sviluppo professionale sostenuto dalle politiche del *Faculty Development* e con il paradigma dei diritti (Convenzione ONU, 2006).

Nel nostro Paese, in alcuni Atenei si parla di Piano Didattico Personalizzato (PDP) per gli studenti con DSA, ai sensi della Legge 170/2010 (si veda l'Università Federico II di Napoli), anche se, come rilevato, le significative differenze politiche e strutturali non consentono una "semplice" traslazione delle disposizioni normative e degli strumenti dalla scuola all'università.

La strada per costruire risposte alle istanze precedentemente enucleate è complessa e non esente da rischi, derive e semplificazioni; richiede un'articolata azione di sistema con il coinvolgimento dei differenti attori, ma soprattutto necessita della condivisione di un chiaro quadro di riferimento pedagogico sui significati e sulle pratiche dello sviluppo inclusivo a livello accademico, un aspetto che, attualmente, non pare possibile dare per scontato.

Nel presente articolo, al di fuori di ogni pretesa di esaustività, intendiamo fare cenno ad un primo tentativo in questa direzione.

Che cosa? La sperimentazione del "Progetto Formativo" (PF)

Nell'a.a. 2021-2022, è stato avviato il percorso denominato "Progetto Formativo: sperimentazione di uno strumento di sostegno allo studio" presso

il Corso di Studi in Scienze dell'Educazione dell'Università di Modena e Reggio Emilia¹.

Il primo elemento caratterizzante di tale percorso è dato dalla stretta interconnessione tra lo strumento sperimentale e il progetto di ricerca, esemplificato dalla realizzazione di uno strumento per gli studenti e le studentesse denominato “progetto” (Progetto Formativo-PF), al fine di evidenziarne la dimensione processuale e il potenziale trasformativo nelle due direzioni sopra enunciate (quella del bisogno e quella dei valori) su entrambi i livelli: micro – individuale e macro – collettivo, di sistema.

L'introduzione di uno strumento formalizzato, con valore di “documento progettuale istituzionale” riconosciuto a livello di Ateneo, rappresenta infatti un tentativo di risposta al bisogno di continuità rilevato, costruendo un ponte con la documentazione precedente (PEI e PDP), pur con validità “giuridica e politica” differente, e fornendo a studenti/esse un elemento di coerenza e una concreta opportunità di recuperare, rielaborare e sistematizzare dati e informazioni a sostegno del proprio percorso formativo (prima scolastico, ora accademico).

Tuttavia, coerentemente con l'epistemologia inclusiva assunta a suo fondamento, lo strumento “Progetto Formativo” (PF) non si rivolge esclusivamente a studenti/studentesse con una certificazione di DSA o disabilità, bensì viene proposto come un dispositivo riflessivo e progettuale per tutti e tutte, finalizzato al sostegno e al potenziamento di competenze fondamentali per l'apprendimento, lo studio e la partecipazione in ambito accademico, nella direzione del “successo formativo”, non senza un'attenzione a eventuali processi di individualizzazione e di orientamento in itinere.

In effetti, per quanto concerne la seconda direzione (l'istanza dei valori scientifici e culturali) a livello micro-individuale, lo strumento rappresenta un'occasione per avviare un percorso di sostegni “allargato” (oltre le “categorie” individuate dalla normativa) e sistematico, per lo sviluppo e il potenziamento di competenze metacognitive, orientative e progettuali, che sono essenziali e che non possono essere date per scontate e definitivamente acquisite dopo la scuola, ma che al contrario meritano un'attenzione e un ripensamento in relazione al nuovo ambiente di apprendimento universitario e alle nuove sfide che esso pone.

La letteratura scientifica ha dimostrato che tutti gli studenti e tutte le studentesse beneficiano di un lavoro mirato su conoscenze e abilità alla base di

¹ Elaborazione dello strumento PF e responsabilità scientifica del progetto di ricerca a cura di P. Damiani. Gruppo di coordinamento della sperimentazione per gli aa.aa. 2021-2023: A. Contini; P. Damiani; A. Gariboldi; A. Pugnaghi, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia.

tali competenze, lavoro che diventa dirimente in presenza di disturbi, disabilità o altre situazioni di fragilità, al fine di migliorare gli apprendimenti, lo studio e la partecipazione. A partire dalle evidenze sulla relazione tra metacognizione e apprendimento (Cornoldi, 1995), la competenza metacognitiva (Flavell, 1979; Brown, 1987) è stata indagata come costrutto essenziale anche per orientare la didattica, nella prospettiva inclusiva (Ianes, 2001; Mitchell, 2014; Dettori, Letteri, 2021). A livello individuale, la competenza metacognitiva viene esplorata in relazione alla capacità di un approccio autoregolato allo studio nell'ambito del filone di studi definito *Self-Regulated Learning* (Boekaerts, 1999). Viene confermata l'associazione positiva tra un buon livello di apprendimento e un approccio autoregolato allo studio (Fischer e Baird, 2005; Zimmerman, 2002), identificando l'autoregolazione come un fattore protettivo contro la dispersione scolastica (Senécal, Koestner e Vallerand, 1995; Albanese, De Marco e Fiorilli, 2008). Come evidenziano Albanese e colleghi, (2010),

«ciò risulta particolarmente rilevante a livello universitario, dove la dispersione è spesso provocata da un'incapacità di affrontare uno studio qualitativamente – e non soltanto quantitativamente – differente da quello di livelli accademici inferiori (Dembo e Seli, 2008). In università agli studenti è richiesta una sostanziale autogestione del lavoro a fronte della compresenza di compiti di apprendimento vari e diversificati che devono essere svolti nello stesso momento (Albanese *et al.*, 2004). Questo implica di fatto che lo sviluppo di significative competenze autoregolative sia sul piano metacognitivo che su quello motivazionale possono favorire lo studente universitario nella gestione dei compiti di studio che deve affrontare (Cornoldi, De Beni e Gruppo MT, 2001)». (p 51).

Le ricerche indicano l'assenza di una correlazione positiva tra età dello studente e sviluppo della competenza metacognitiva e di studio; non sempre lo studente più anziano mostra di possedere un metodo di studio migliore (Cornoldi, De Beni, 2015) e molte strategie di comprovata efficacia non vengono necessariamente maggiormente utilizzate dai ragazzi più grandi (Cornoldi, 1995).

Tali considerazioni sono ancora più rilevanti in presenza di disturbi o fragilità, per i quali le capacità di tipo autoregolativo e riflessivo possono costituire una barriera, in quanto punto di debolezza; come evidenziano Cornoldi *et al.* (2010), un efficace metodo di studio rappresenta il primo e più potente strumento compensativo per gli studenti con dislessia. Un soggetto che esercita un controllo attivo di apprendimento impara più e meglio di un soggetto passivo e una maggiore elaborazione produce generalmente una memorizzazione migliore, in base al principio della “generatività” (Rohwer, Thomas,

1987) che trae spunto da un effetto di memoria chiamato “effetto di generazione” (Cornoldi, De Beni, *ib.*). Dal punto di vista strategico, occorre precisare che la letteratura *Evidence Based* ha dimostrato l’importanza di fornire istruzioni puntuali e una guida esperta per la co-costruzione della conoscenza (cfr. Trincherò, 2021; Calvani, 2022), anche di tipo riflessivo e metacognitivo.

Alla luce di tali contributi, lo strumento “Progetto Formativo” intende agire a livello individuale fornendo una sorta di guida, uno scaffolding per gli studenti e le studentesse a sostegno dello sviluppo delle capacità di metacognizione, intesa come “conoscenza metacognitiva” (le idee sul proprio funzionamento mentale, incluse le impressioni, le intuizioni, le auto-percezioni) e come “processi metacognitivi di controllo” (i processi che stanno alla base di qualsiasi funzionamento cognitivo, che includono la previsione, la valutazione, la pianificazione, il monitoraggio) (De Beni, Cornoldi, 2015).

L’auto-riflessività metacognitiva che permette agli studenti di riflettere sul proprio modo di apprendere (Albanese *et al.*, 2010) e di partecipare alla vita universitaria viene sostenuta e orientata alla pianificazione di azioni e di strategie per il miglioramento attraverso l’utilizzo del PF, il quale prevede ancoraggi concettuali, cognitivi ed emotivi (insiti nella struttura dello strumento) e operativi (accompagnamento alla compilazione da parte di tutor e del gruppo di ricerca, possibilità di confronti con i docenti).

La disposizione di un sistema di “ancoraggi e monitoraggio” rappresenta un passaggio fondamentale della sperimentazione del PF, in quanto, se da un lato all’università ci si confronta con persone adulte che devono essere sostenute nella direzione dell’autonomia e dell’autodeterminazione (la scelta di utilizzare lo strumento e di condividerlo con compagni e con docenti è su base volontaria), dall’altro, come già evidenziato, la richiesta di investire sulla propria capacità di metacognizione, autoregolazione, pianificazione va a impattare proprio su quelle dimensioni critiche per chi ha un disturbo o esperisce altre situazioni di fragilità, rischiando di alimentare le disegualianze e riprodurre processi di selezione ed esclusione.

Come? La struttura dello strumento e il progetto di ricerca triennale

Lo strumento PF è strutturato in tre sezioni, ciascuna con una funzione specifica. La prima sezione è dedicata all’“autopresentazione” per lo sviluppo della consapevolezza sul proprio funzionamento apprenditivo e della propria agency, attraverso la pianificazione di azioni per il miglioramento. In questa sezione, lo/la studente/studentessa riporta i suoi dati anagrafici e approfondisce gli aspetti di funzionamento personali, riflettendo su punti di

forza e di criticità, su bisogni e desideri, attraverso la compilazione di una scheda di auto-osservazione, al fine di orientare al meglio la scelta delle strategie di studio e l'eventuale richiesta di confronto con i docenti e/o con i tutor della sperimentazione. La seconda sezione, che viene compilata alla luce di quanto emerso nella precedente, prevede la progettazione, e l'eventuale co-progettazione con i docenti, delle attività accademiche. Al suo interno comprende una parte dedicata a studenti/studentesse con certificazione di DSA o di disabilità, i/le quali compilano tale sezione in autonomia od – ove necessario – (e comunque sempre su libera scelta) confrontandosi con il docente delegato di Dipartimento o di Ateneo. Nel caso in cui studenti/studentesse si avvalgano di strumenti compensativi e/o di misure dispensative durante gli esami, viene ricordato loro di contattare i docenti degli insegnamenti, secondo le modalità e le procedure previste dall'Ateneo. L'ultima sezione, dedicata all'autovalutazione, viene compilata al termine di ciascun anno accademico al fine di documentare il percorso compiuto e rilevarne i punti di forza e di criticità; tale rilevazione è utile per ri-orientare la progettazione per il successivo anno accademico (compilando un nuovo PF o rivedendo/integrando il vecchio) e per tracciare le competenze acquisite, quelle emergenti e quelle da potenziare, realizzando in tal modo una sorta di portfolio, che potrà anche essere utilizzato per la costruzione del proprio Curriculum Vitae.

Il percorso sperimentale è stato articolato in tre fasi corrispondenti a tre annualità: la prima fase, di elaborazione e sperimentazione dello strumento PF, si è conclusa con l'analisi/valutazione dei dati raccolti ex ante ed ex post (a.a. 2021-2022); la seconda è stata dedicata alla diffusione dello strumento e all'implementazione delle azioni a sostegno del suo utilizzo (a.a. 2022-2023); la terza prevede la messa a sistema dello strumento e dei dispositivi di accompagnamento e di ricerca e lo sviluppo delle azioni a sostegno dei processi inclusivi a livello di Ateneo e di *Faculty Development* (a.a. 2023-2024).

L'approccio adottato, finalizzato a produrre “conoscenza contestualizzata” (Trincherò, 2001) per il miglioramento dei processi e delle pratiche all'interno del contesto accademico, connota il percorso come un progetto di ricerca azione, fondato sulla circolarità fra azione e riflessività a più livelli (Griffiths, 1990).

La scelta di avviare la fase pilota di sperimentazione dello strumento presso il Corso di Studi in Scienze dell'Educazione è avvenuta alla luce dei dati e delle riflessioni condivise con il Presidente del CdS, inerenti l'alto tasso di abbandoni dopo il primo anno e i ritardi nell'acquisizione dei CFU, oltre alla presenza di un significativo numero di studenti con DSA e disabilità.

Il secondo anno, attualmente in corso, ha visto l'ampliamento della sperimentazione ai Corsi di Studi di Fisica (con il più basso numero di studenti con DSA e disabilità) e di Scienze della Formazione Primaria e il coinvolgimento di due studentesse tutor per la strutturazione di dispositivi riflessivi, di accompagnamento, in itinere.

Prima di iniziare a utilizzare lo strumento PF, gli studenti e le studentesse sono invitati a compilare un questionario on line composto da tre scale (Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti, Manganelli, Alivernini, Mallia e Biasi, 2015; *Academic Motivation Scale*, Alivernini e Lucidi, 2008; Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita, Pastorelli e Picconi, 2001), che viene riproposto alla fine dei corsi. Segue una seconda rilevazione finalizzata a valutare l'efficacia dello strumento utilizzato, che dall'anno accademico 2022-23 sarà integrata da focus group. È previsto un momento di restituzione dei risultati, a cui sono invitati a partecipare studenti e docenti.

Primi dati e considerazioni: l'analisi dei Progetti Formativi compilati nell'a.a. 2021-2022

In base all'articolazione complessiva dello strumento PF sin qui delineata, in questa sezione si intende effettuare una prima restituzione circa quanto riportato dagli studenti e dalle studentesse partecipanti alla sperimentazione, focalizzando l'attenzione sui principali aspetti posti in evidenza nelle varie sezioni del dispositivo, in particolare nell'area riservata all'autovalutazione, ossia quella nella quale si chiede al singolo studente di tracciare le competenze acquisite, quelle emergenti e quelle da potenziare, in un'ottica di ri-progettazione continua.

In generale, i PF compilati sono stati 48 e sono stati consegnati, su base volontaria, da parte di studenti e studentesse afferenti alle diverse annualità in cui si articola il Corso di Studi in Scienze dell'Educazione per il Nido e le Professioni Socio-Pedagogiche (2 iscritti al primo anno; 35 iscritti al secondo anno e 11 iscritti al terzo anno), di cui in 4 dichiarano di essere in possesso di una diagnosi di DSA.

Entrando nel merito delle diverse aree che compongono lo strumento, per quanto concerne la prima sezione, tutti i partecipanti hanno risposto, con gradi diversi di articolazione, in modo coerente alle domande stimolo in essa presenti.

Nello specifico, risultano particolarmente interessanti e significative le risposte fornite ai seguenti quesiti "*Quali competenze penso di sviluppare e quali risultati mi pongo per questo anno accademico?*" e "*Come penso di poter contribuire sostanzialmente al raggiungimento di questi risultati?*"

tramite i quali si incentiva lo studente a riflettere ed esplicitare non solo gli obiettivi e le finalità che intende perseguire, ma soprattutto le strategie che riconosce essere più efficaci per poterli conseguire. Dalle risposte fornite, infatti se da un lato si rileva un certo grado di consapevolezza circa il proprio funzionamento apprenditivo, in quanto tutti gli studenti sono in grado di riportare alcuni dei loro punti di forza (ad esempio la determinazione nel perseguire gli obiettivi prefissati e la motivazione intrinseca connessa alle attività di studio e ricerca) e le possibili aree di criticità (ad esempio, le difficoltà riguardanti la gestione dell'ansia e dello stress connesse soprattutto ai vari momenti valutativi che costellano la vita universitaria), dall'altro lato emerge in maniera netta la necessità di migliorare il metodo di studio, soprattutto di acquisire e/o perfezionare le capacità di auto-organizzazione e di pianificazione, dotandosi di strumenti adeguati e imparando a limitare eventuali distrazioni. Inoltre, pur rilevando degli elementi contestuali in grado di ostacolare i processi di studio e apprendimento, quali ad esempio l'obbligo di seguire le lezioni a distanza durante l'emergenza sanitaria connessa alla pandemia da Covid-19, gli studenti e le studentesse partecipanti si soffermano principalmente ad analizzare quali strategie e strumenti considerano funzionali per raggiungere gli obiettivi autonomamente prefissati, tra i quali quelli più ricorrenti risultano essere le mappe concettuali, che vengono indicate come degli importanti organizzatori cognitivi tramite i quali diviene possibile rintracciare le principali aree tematiche dei vari argomenti di studio e le relative connessioni.

In linea con quanto indicato nella prima sezione, successivamente veniva richiesto ai partecipanti di indicare nella seconda area del PF le strategie, le azioni e gli strumenti che ritenevano utili progettare, ed eventualmente co-progettare con i docenti, per raggiungere gli obiettivi di miglioramento riportati in precedenza. In tal senso, per quanto concerne le eventuali azioni da intraprendere per favorire la partecipazione attiva degli studenti durante le lezioni, oltre a sottolineare l'importanza di utilizzare delle mappe concettuali e/o degli strumenti e strategie di analisi e rielaborazione, confermando quindi quanto emerso dalle indicazioni riportate nella sezione precedente, la maggior parte dei partecipanti concorda nel ritenere importante avere la possibilità di chiedere in anticipo o a scadenza concordata il materiale digitale o cartaceo che verrà utilizzato a lezione, ma anche materiali di supporto/informativi. Mentre è interessante rilevare una certa eterogeneità nelle risposte per quanto concerne l'utilità di realizzare delle attività in piccoli gruppi e/o a coppie in aula, ma anche in altro contesto extra-accademico, per rielaborare i contenuti proposti durante le lezioni. In tal senso, risulta importante approfondire ulteriormente le ragioni alla base di tale eterogeneità di risposte per comprendere meglio le reali esigenze formative degli studenti, ma allo stesso

tempo occorre tener presente che la maggior parte dei partecipanti alla sperimentazione ha frequentato almeno un anno di attività accademiche (insegnamenti e laboratori) a distanza a causa della particolare situazione pandemica, la quale ha indubbiamente influenzato le modalità didattiche utilizzate dai docenti, in molti casi limitandone le possibilità.

Oltre alle lezioni, in questa sezione del PF si è chiesto agli studenti di riportare delle loro riflessioni in merito ad altre attività formative presenti nel loro piano di studio, focalizzando l'attenzione in particolare sul tirocinio e sui laboratori. Nello specifico, nel rispondere alla domanda stimolo "*che cosa mi serve per la mia vita e per la mia professione futura?*" tutti i partecipanti riconoscono nelle attività laboratoriali e di tirocinio la possibilità di connettere quanto appreso dal punto di vista teorico alle pratiche osservate e realizzate all'interno di specifici ambiti e/o servizi. Si tratta infatti di contesti formativi nei quali gli studenti riconoscono non solo di apprendere delle competenze essenziali per la loro professione futura, riguardanti alcune strategie chiave quali l'osservazione, la progettazione e la documentazione dei diversi interventi formativi, ma in cui sottolineano anche come la possibilità di sperimentarsi in prima persona, la quale viene sempre accompagnata da momenti di riflessione e confronto con le diverse figure professionali e accademiche coinvolte. La possibilità di apprendere dall'esperienza, in particolare durante il tirocinio, si concretizza quindi non solo nello sperimentarsi in situazioni concrete, ma anche nel sospendere l'azione e nell'analizzare le processualità che attraversano e contraddistinguono i vari contesti professionali, permettendo dunque allo studente di compiere una valutazione in itinere del percorso intrapreso e di acquisire la riflessività come *habitus* professionale permanente (Crotti, 2017), ossia divenire consapevoli che occorre «accettare la precarietà del sapere e insieme ad essa un'etica della fragilità, che consiste nell'imparare a rendere porosa ogni nostra convinzione, pronta a frantumarsi sotto l'urto di uno sguardo costitutivamente critico [...]» (Mortari, 2013, p. 90). Infine, agli studenti con DSA è stato chiesto di indicare quali strategie di personalizzazione (strumenti compensativi e misure dispensative) vengono attuate nelle diverse prove di esame, al fine di rispettare quanto stabilito in sede di primo colloquio con il Servizio Accoglienza Studenti con DSA o con disabilità di Ateneo. In tal senso, senza entrare nel merito delle esigue risposte fornite in relazione a tale sezione specifica, si intende sottolineare l'importanza di approfondire tale area, sollecitando anche una maggiore partecipazione a queste iniziative da parte degli studenti con DSA e con disabilità, ma anche la necessità di condividere tali informazioni tra i docenti del Corso di Studi, al fine di attivare dei momenti di confronto volti a individuare delle strategie di intervento condivise e in grado di rispondere alle diverse esigenze formative dei vari studenti.

Infine, per sostenere la capacità di soffermarsi a rileggere criticamente il percorso di studi intrapreso, in un'ottica di riprogettazione continua, nell'ultima sezione, dedicata all'autovalutazione, agli studenti veniva richiesto di delineare le principali competenze acquisite, quelle emergenti e quelle da potenziare, realizzando in tal modo una sorta di portfolio. Nello specifico, tra le competenze acquisite ed emergenti la maggior parte degli studenti partecipanti rileva un significativo miglioramento nella capacità di organizzazione e pianificazione dei propri processi di studio e apprendimento, per il quale il PF si è dimostrato particolarmente utile, in quanto ha permesso loro di definire ed esplicitare degli obiettivi e individuare delle priorità, attivando dei momenti di riflessione critica circa il proprio funzionamento apprenditivo.

Tuttavia, in molti casi, un'area di criticità su cui gli studenti continuano ad avvertire la necessità di rintracciare dei supporti e di ricercare degli strumenti e delle strategie efficaci riguarda la gestione dell'ansia e delle emozioni che contraddistinguono i vari momenti della vita universitaria, soprattutto quelli di carattere valutativo.

In questo senso, anche per arginare il rischio di scadere in una compilazione asettica e burocratica dello strumento proposto, risultano particolarmente interessanti i suggerimenti e le proposte di miglioramento riportate dagli studenti nel rispondere alla domanda stimolo "*Che cosa potrebbe essere modificato/migliorato?*". Infatti molti partecipanti sottolineano la necessità di sostenere i processi riflessivi attivati tramite la compilazione del PF prevedendo in itinere dei momenti di discussione e confronto tra gli studenti e i docenti coinvolti, e incentivando la partecipazione a tali iniziative a partire dal primo anno accademico, in modo tale da poter monitorare i progressi e i possibili inciampi in un intervallo temporale più esteso. Infine, si rileva inoltre la necessità di approfondire e riflettere maggiormente in merito alla dimensione emotiva e relazionale che contraddistingue la vita universitaria, inserendo in particolare delle domande riguardanti la relazione con i docenti, in quanto essa viene percepita come una componente chiave, in grado di influenzare in maniera significativa i processi di apprendimento e di studio.

Se si condivide quindi la necessità di formare professionisti in grado di riflettere sulle proprie esperienze, esplicitando le differenti coordinate teoriche di riferimento, condividendo i vissuti e acquisendo una pluralità di strumenti e strategie operative, allora, anche in base ai dati sin qui presi in esame, si evince che l'introduzione e la proposta di adottare strumenti di sostegno alla riflessività, quale il presente PF, diviene un'occasione formativa rile-

vante, in quanto consente di sostenere gli studenti e le studentesse nell'acquisizione di competenze personali e trasversali fondamentali per la realizzazione del percorso accademico di ciascuno.

Conclusioni e prospettive

La complessità dei processi formativi nella prospettiva inclusiva impatta significativamente sulle sfide che l'Università è chiamata a compiere negli ultimi anni. La crescente attenzione ai bisogni "speciali" di alcuni studenti e studentesse deve essere letta in chiave critica, problematizzante e proattiva, come occasione di riflessione e miglioramento per tutti e tutto e non come mero adempimento occasionale da assolvere. La sperimentazione dello strumento PF rappresenta un piccolo passo in tale direzione.

Alla luce dei primi dati raccolti sull'utilizzo del PF, emergono come punti di criticità la necessità di sostenere gli/le studenti/studentesse già interessati e coinvolti e, soprattutto, di promuovere la partecipazione di tutti/e gli/le altri/e, raggiungendo in particolare coloro che hanno già usufruito di qualche forma di sostegno e/o che stanno incontrando maggiori difficoltà. Come abbiamo rilevato, infatti, la maggior parte delle risposte nei PF mostrano un buon livello di consapevolezza e capacità riflessive e l'assenza di specifiche difficoltà. Durante il primo anno dell'esperienza – pilota, non sono infatti stati intercettati studenti con disabilità (o quantomeno non si sono dichiarati) o altre fragilità, ma, al contempo, sono emerse "nuove" aree di bisogni educativi, non direttamente rapportabili ai paradigmi categoriali tradizionali (i "BES"), che interessano tutti/e - come quelle inerenti le capacità emotivo-relazionali - e investono differenti livelli e dimensioni, da quelle personali a quelle socioculturali e organizzative, a sostegno di un cambiamento nella direzione inclusiva "più matura".

Come argomentato, l'utilizzo del PF si fonda sul passaggio dagli *strumenti compensativi* per alcuni alle *competenze compensative* per tutti (capacità di metacognizione, di pianificazione, ecc. ...), contribuendo alla ridefinizione di tali aspetti in termini di *competenze emancipative e capacitanti* nella prospettiva ecologico-relazionale.

In questo senso, viene favorito lo spostamento dell'attenzione, dagli "studenti con problemi" ai contesti formativi capacitanti, attraverso la descrizione delle relazioni tra le persone (nella loro globalità, differenze e unicità) e i contesti con le loro caratteristiche (emancipative e inclusive o discriminatorie ed esclusive).

Tra le prospettive di sviluppo, si prevede per il prossimo anno accademico la revisione di alcune sezioni dello strumento al fine di una sua riorganizzazione strutturale che sia maggiormente coerente con il modello ecologico e del Capability Approach (Nussbaum, 2012), oltre quello della compensazione, e della progettazione universale (Burgstahler, 2015).

Anche il disegno di ricerca generale necessita di una fase di implementazione; oltre alla rilevazione di alcune dimensioni delle competenze degli studenti e delle studentesse tramite somministrazione di questionari ex ante ed ex post l'utilizzo dello strumento, sono in fase di definizione dispositivi integrati per l'analisi e la valutazione (a partire dall'autoanalisi e autovalutazione di studenti e docenti) a livello della cultura e delle pratiche didattiche inclusive, coerentemente con le ipotesi e con le teorie assunte, a sostegno dello sviluppo di contesti riflessivi competenti, oltre che di studenti riflessivi competenti.

Riferimenti bibliografici

- Albanese, O., Fiorilli C., Farina E., Maltempo L. (2004). Autoregolazione nell'attività di studio e concezioni dell'intelligenza. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 5(2), pp. 14-29.
- Albanese, O., De Marco, B., & Fiorilli, C. (2008). Processi di autoregolazione e obiettivi di apprendimento nell'attività di studio. Una ricerca per orientare all'università. In F. Petruccioli (a cura di). *Dalla scuola all'università: una scelta di vita*, pp. 123-140. Milano: FrancoAngeli.
- Albanese, O., Businaro, N., Cacciamani, S., De Marco, B., Farina, E., Ferrini, T., Vanin, L. (2010). Riflessione metacognitiva in ambienti online e autoregolazione nell'attività di studio nei corsi universitari. *TD-Tecnologie Didattiche*, 49, pp. 50-61.
- Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U. (2012). *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Mondadori.
- Boekaerts, M. (1999). Self-Regulated Learning: Where We Are Today. *International Journal of Educational Research*, 31, pp. 445-457. Doi: 10.1016/S0883-0355(99)00014-2.
- Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanism. In F.E. Weinert e R.H. Kluwe (a cura di). *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum, pp. 65-116.
- Burgstahler, S. (Ed.) (2015). *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice*. Boston: Harvard Education Press.
- Canevaro, A. (2021). L'inclusione è a rischio?. Bisogni reali ma anche tanti fraintendimenti. *Rivista dell'Istruzione*, 3.
- Cornoldi, C. (2001). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.

- Cornoldi, C. (2006). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Cornoldi, C. (2017). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: il Mulino.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Gruppo MT (2001). *Imparare a studiare 2. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., Tressoldi, P. (2010). Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio, *Erickson*, 7(1), pp. 77-87.
- Crotti, M. (2017). Anche gli insegnanti imparano dalle differenze. *Rivista Formazione, lavoro, Persona*, 7(20), pp. 120-130.
- Daley, A., Phipps, S., Branscombe, N.R. (2018). The social complexities of disability: discrimination, belonging and life satisfaction among Canadian youth. *SSM population health*, 5, pp. 55-63.
- Dembo, M.H., & Seli, H. (2008). *Motivation and Learning Strategies for College Success*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dettori F., Letteri, B. (2021). L'importanza della meta-cognizione per un apprendimento inclusivo. Un'indagine con docenti di classe e di sostegno. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 20(1), pp. 102-123. doi: 10.14605/ISS2012105.
- Fisher, M., & Baird, D.E. (2005). Online learning design that fosters student support, self-regulation, and retention. *Campus-wide Information Systems*, 22(5), pp. 88-107.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), pp. 906-11.
- Griffiths, M. (1990). Roots practice or management tool?. In Lomax P. (ed.). *Managing Staff Development in Schools* (pp. 37-51). Bristol: Multilingua Matters.
- Ianes, D. (2001). *Metacognizione e insegnamento*. Trento: Erickson.
- Marchisio, C.M., Ghislieri, C., Bigotti, E., Ricucci, R. (2022). Attenzione alle specificità e inclusione di studentesse e studenti. In C. Coggi (a cura di). *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI*. Milano: FrancoAngeli.
- Mitchell, D. (2013). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Mortari, L. (2013) (ed.). *Azioni efficaci per casi difficili*. Milano: Mondadori.
- Musio, A. (2018). Differentemente. Per un'etica dell'accomodamento ragionevole. *Medicina e Morale*, 6, pp. 641-652.
- Nussbaum, M. (2012). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Tr. it. (2013). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- ONU-Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. New York.
- Rohwer, W.D., Thomas, J.W. (1987). The Role of Mnemonic Strategies in Study Effectiveness. In: McDaniel, M.A., Pressley, M. (eds). *Imagery and Related Mnemonic Processes* (pp. 428-451). New York, NY: Springer.
- Seidel, E., & Crowe, S. (2017). The state of disability awareness in American medical schools. *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, 96(9), pp. 673-676.

- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. (1995). Self regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), pp. 607-619.
- Trincherò R. (2001). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), pp. 64-70.

La formazione nel lavoro in prospettiva socio-materiale. Studio di un modello ecosistemico

di *Claudia Banchetti*

Riassunto

La presente ricerca tenta di contribuire all'esplorazione delle pratiche formative all'interno di un ecosistema della formazione. Situandosi all'interno della tradizione degli studi sulla sociomaterialità, in particolare la Teoria dell'attività storico-culturale, questo lavoro mira a comprendere come e in che modo gli oggetti della formazione vengono generati e costruiti con logiche innovative, che tengono assieme l'esigenza di una formazione strumentale ma che non possono non rispondere alle esigenze dei professionisti che vedono sempre più nel lavoro occasione di crescita personale e autorealizzazione. Per comprendere le potenzialità e quelli che sono i limiti degli ecosistemi della formazione sono state studiate le Academy aziendali, in cui da anni sono sedimentate esperienze innovative di gestione della formazione basate sulla collaborazione tra sistemi formali e non formali di formazione. Il disegno della ricerca è qualitativo e viene utilizzato uno studio di caso analizzando in particolare una Academy aziendale italiana di un'organizzazione leader nel settore ICT. Il piano della ricerca ha previsto l'esplorazione delle pratiche di formazione all'interno dell'Academy attraverso un'analisi documentale e l'utilizzo di interviste semi-strutturate.

Parole chiave: Academy aziendali, modelli formativi, organizzazione educativa, sociomaterialità.

Training at work in a socio-mainstreaming perspective. Study of an ecosystem model

Abstract

The research attempts to contribute to the exploration of training practices within a training ecosystem. Situated within the tradition of sociomateriality studies, in particular the theory of cultural-historical activity, the present work aims to understand how and in what way training objects are generated

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2023

Doi: 10.3280/erp2-2023oa15910

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

and constructed with innovative logics, which hold together the need for instrumental training but which cannot fail to respond to the needs of professionals who increasingly see work as an opportunity for personal growth and self-fulfillment. In order to understand the potential and what are the limits of training ecosystems, corporate academies were studied, as they are experiences in which innovative training management experiences based on the collaboration between formal and non-formal training systems have been settled for years. The research design is qualitative and a case study is used, analysing in particular an Italian corporate Academy of a leading organisation in the ICT sector. The research plan involved the exploration of training practices within the Academy through a documentary analysis and the use of semi-structured interviews.

Keywords: corporate academies, training models, educational organization, sociomateriality.

First submission: 03/05/2023, *accepted:* 09/05/2023

Available online: 25/07/2023

La progettazione formativa: i paradigmi

La relazione tra organizzazione, lavoro e formazione è oggetto di riflessione da molteplici anni (Fabbri, 2007; Lipari, 1995; 2002; Maggi, 1988; Morelli & Varchetta, 1998; Quaglino, 1985; 2005). Nonostante la continua contaminazione tra mondo organizzativo e mondo formativo l'approdo a una visione integrata è stato un processo che ha seguito un'evoluzione, tutt'altro che facile e scontata: (1) da una netta e separata distinzione tra prospettive teoriche e pratiche si è passati a (2) configurazioni interpretative in cui affiora un interesse a far collimare la dimensione teorica e pratica, fino ad arrivare (3) al crescente rafforzamento del pensiero secondo cui la formazione da un lato è parte delle stesse pratiche organizzative e dall'altro è associata alla dimensione dell'apprendimento dei professionisti che abitano l'organizzazione stessa (Fabbri, 2007). In questo scenario, numerosi sono stati i contributi che hanno messo in luce il rapporto tra lavoro, organizzazione e formazione (Rossi, 2008). Fabbri (2007) pone il focus sulle pratiche di lavoro. Gli ancoraggi teorici concettuali sono il costrutto di pratica, comunità di pratica professionale (Wenger, 2000; 2007), apprendimento trasformativo (Mezirow, 1990; 2003) e riflessività (Schön, 1993). La tesi di fondo è che sia plausibile progettare processi di sviluppo organizzativo e professionale tramite congegni riflessivi che, corroborando la formazione come una pratica situata

in grado di sviluppare logiche trasformative (Mezirow, 2003) accompagnino i processi di apprendimento e di conoscenze condivise all'interno dei setting organizzativi. Il focus è sulle opportunità formative che possono essere utilizzate per sostenere e accompagnare processi e sviluppi di crescita professionale. La formazione è intesa dunque come azione situata e dispositivo riflessivo in grado di supportare processi di apprendimento messi in atto da professionisti all'interno di setting lavorativi, con obiettivo di fondo della formazione che diventa la promozione di apprendimenti trasformativi tramite la progettazione di traiettorie di partecipazione (Fabbri, 2007).

Bertagna (2017) si sofferma sul rapporto lavoro-formazione ponendo il focus sull'alternanza scuola-lavoro. Questi due mondi non possono essere concepiti più come poli opposti o come due concetti che si susseguono in maniera temporale. Anche Potestio (2017) si concentra sull'alternanza formativa come principio generale della pedagogia (Potestio, 2020). I soggetti necessitano di essere immersi in setting che consentano loro di fare esperienze professionali, volti a interpretare in modo critico la complessità della dimensione esperienziale dell'apprendimento.

In alcuni sui lavori, Costa (2017) ha approfondito il rapporto tra lavoro e formazione in relazione al concetto di competenza. Competenza che si presenta come un concetto multimodale, collegato a differenti variabili, le quali non misurano la prestazione ma le varie opportunità che trasformano il fare in un processo di significazione e realizzazione progettuale.

Lipari (2002) descrive l'evoluzione del rapporto tra organizzazione e formazione: vengono delineati vari contributi riguardanti gli studi sulla formazione tracciando un'evoluzione progressiva di teorie e pratiche organizzative, articolata in una successione di tre prospettive paradigmatiche: (1) approccio Modernista o approccio taylor fordista (2) approcci Neomodernisti od organici e sistematici e (3) culture e approcci organizzativi Postindustriali o Postmodernisti (Lipari, 1995; 2002). Nell'approccio Modernista o taylor fordista la progettazione formativa segue schemi di azioni basati su visioni iper-razionalistiche, deterministiche e standardizzate che pongono al centro del processo formativo obiettivi prestabiliti e legati al singolo compito lavorativo che il professionista svolge. Al secondo approccio – Neomodernista – corrispondono azioni che rimangono collegate ancora a una visione funzionalista, nonostante emerga un'attenzione alla dimensione processuale del progetto e al contesto organizzativo. Infine, al terzo e ultimo approccio corrisponde una progettazione formativa ispirata non più a logiche deterministiche ma a logiche flessibili, legate in modo minore a obiettivi prestabiliti e a fasi sequenziali da susseguirsi, aperti al nuovo e a ciò che succede in corso d'opera (Quaglino, 1995). Nel corso di questa evoluzione, la cultura e le pra-

tiche formative prendono sempre più le distanze dagli ambiti originari circoscritti all'educazione tradizionale, collocandosi in contesti d'azione contraddistinti da un riferimento diretto al mondo del lavoro; dunque, si dà formazione solo e se nella misura in cui essa è associata a un'idea di accrescimento di competenze professionali (Lipari, 1995).

La formazione, dunque, è transitata da forme di semplice affiancamento del lavoratore nel periodo pre-taylorista (Bocca, 2000), all'addestramento (Perrone, 2016) con la diffusione dello *Scientific Management*, funzionale all'ottenimento di determinate competenze per lavorare nella catena di montaggio, fino all'epoca della produzione integrale che introduce l'esigenza di formare profili in grado di gestire risorse umane, facilitare gli scambi di informazioni, supportare e motivare i lavoratori e promuovere percorsi formativi in grado di generare competenze molto più complesse e articolate. Nell'economia del capitale umano, la conoscenza è una risorsa cui attingere, rappresenta un'intrapresa e un investimento, si dispiega come specializzazione professionale e cultura della ricerca (Malavasi, 2017).

La gestione dei processi formativi: verso ecosistemi della formazione

Il quadro evolutivo descritto nel precedente paragrafo concernente i modelli formativi e organizzativi ci permette di ricostruire il processo.

All'interno delle aziende "mature" prende progressivamente forza e consistenza l'idea che sia possibile una differente organizzazione del lavoro, meno preoccupata della (iper)produttività e maggiormente interessata non tanto al lavoratore-individuo quanto al lavoratore-persona, alla sua formazione, alla qualità del lavoro e alla qualità della sua vita (Rossi, 2011 p. 99).

Alla luce di queste evoluzioni, il contesto socioeconomico ha imposto di rivedere il tradizionale modello di lavoro e formazione. I modelli organizzativi sono divenuti più democratici, orizzontali e orientati a un'ottica collaborativa anche con le altre organizzazioni. Si sono dunque configurate logiche strategiche e organizzative guidate alla ricerca di un vantaggio competitivo, co-costruito e sostenibile attraverso *l'open innovation* con altre imprese (Nacamulli & Lazzara, 2019). All'interno di questo scenario la formazione riveste un ruolo cruciale, diviene infatti la condizione che permette ai professionisti di consolidare e validare la propria professionalità. I processi di formazione sono meno focalizzati sull'organizzazione, si caratterizzano infatti per essere pluralistici, costituiti da differenti gruppi di attori che interagiscono a

livelli diversi: individuale, di gruppo, organizzativo e inter-organizzativo. La formazione, dunque, è chiamata a rispondere a più sfide, ovvero trovare un punto di incontro tra quelli che sono gli interessi del professionista, del sistema organizzazione e degli stakeholders esterni. Sembra dunque delinarsi un nuovo scenario sulla formazione, quello degli ecosistemi formativi¹. Un ecosistema della formazione si caratterizza per essere un sistema aperto, non lineare, caratterizzato dalla pluralità di una rete di attori (università, organizzazione, stakeholder e territorio), dalla cospicua capacità di dare risposta ai feedback e alla continua trasformazione strutturale, sia esogena che endogena (Adner, 2017). Le organizzazioni risultano immerse in un ambiente che richiede loro di essere aperte a rapporti di co-creazione del valore attraverso lo sviluppo di relazioni tra partnership reciprocamente vantaggiose con altre organizzazioni aventi risorse conoscitive e competenze complementari, con i propri clienti e fornitori ma anche con istituzioni, come università e ricerca (Nacamulli & Lazzara, 2019). Per molto tempo università, scuola, organizzazioni ed enti territoriali hanno operato separatamente, oggi, invece cooperano intrecciando partnership fondate sul mutuo interesse (Tino & Fedeli, 2015). Le organizzazioni stanno adottando sempre più logiche di collaborazione e scambio nella gestione e promozione della conoscenza, dando origine a network attraverso i quali viene promossa e trasmessa la conoscenza, generando capitale intellettuale e sociale all'interno dell'ecosistema stesso (Garavaglia & Serio, 2019). Il costrutto di ecosistema ha acquistato importanza sia per quanto riguarda la strategia aziendale (Moore, 1996; Iansiti & Levien, 2004), sia nella pratica. Sapere e formazione vengono considerate come risorse strategiche all'interno degli ecosistemi, quali terminali intelligenti della rete produttiva (Bonomi & Rullani, 2005). La conoscenza viene co-prodotta, la significatività è strettamente interconnessa alla situatività (Scaratti, 2013), in quanto i professionisti attribuiscono valore simbolico alla vita organizzativa, partecipando a pratiche e divenendo attori competenti attraverso un apprendere in relazioni d'ordine che permettono di identificare circostanze e utilizzare regole e convenzioni e di introdursi nei processi che caratterizzano il sistema di attività prodotto socialmente nei differenti contesti.

¹ Il termine ecosistema deriva dalla biologia. È apparso per la prima volta a metà degli anni Trenta del Novecento grazie al lavoro dell'ecologo botanico Tansley (1935). Nell'articolo "*The use and abuse of vegetational concepts and terms*" lo studioso introduce il termine ecosistema, descrivendolo come unità basilare della natura, composto da fattori organici viventi, raffigurati insieme come un'unica entità autonoma. Tale concetto nel corso degli anni è stato ripreso anche da altre discipline, tra queste economiche, studi di business e studi sulla formazione.

Le Academy aziendali. Un esempio di ecosistema della formazione

Il presente lavoro si basa sull'idea che le Academy aziendali possono essere considerate come uno tra gli esempi più interessanti da studiare per comprendere gli ecosistemi formativi.

In letteratura sono presenti numerosi contributi ed esempi di studio che sono stati affrontati approfondendo altri contesti, quali le esperienze di gestione di apprendistato (Bertagna, 2011; d'Aniello, Copparoni & Girotti, 2014; Potestio, 2020; Magni & Feltre, 2015; Tiraboschi, 2014) e le forme di alternanza scuola-lavoro (Bertagna, 2011; Tino & Fedeli, 2015). In questo studio - come detto in precedenza - ci siamo concentrati sullo studio di Academy aziendali che sempre più incorporano modelli formativi tipici con università e altri stakeholders, sviluppando e generando – nella maggior parte dei casi – innovazioni tra le stesse università ed enti terzi. Le Academy aziendali risultano essere un vero e proprio esempio di ecosistema formativo. I processi formativi risultano essere maggiormente pluralistici e meno centrati nell'organizzazione, fondati sull'idea di ecosistema della formazione costituito da differenti gruppi di attori che interagiscono a diversi livelli in cui l'apprendimento stesso può avvenire a ciascun livello o fra l'interazione di diversi livelli. Viene dunque a delinearci una struttura emergente, la quale dà forma a un ecosistema, al cui interno il pensare e l'agire divengono generativi, creativi e cooperativi (Ellerani, 2017). Il concetto di apprendimento assume quindi una prospettiva più ampia di una semplice visione organizzativa (Engeström, 1999), enfatizza come la ricerca sulla progettazione dell'apprendimento sposta il focus dal concentrarsi sui singoli individui alle ecologie dell'apprendimento (Ellerani, 2017).

Academy aziendali o Corporate University? Definizioni, nascita e storia

La letteratura disponibile fino a oggi sullo studio delle Academy aziendali proviene in larga parte da studi manageriali e di business originari dal mondo anglosassone. Sebbene la nascita delle prime Academy risalga alla prima metà del Novecento i primi studi rilevanti si hanno a cavallo tra gli anni Novanta e i primi del Duemila (Moore, 2002; Rademakers, 2001; Allen, 2002). La peculiarità della letteratura è la sua eterogeneità, all'interno della comunità scientifica non esiste un modello teorico e condiviso, sia sulla terminologia da utilizzare – Academy aziendali o Corporate University? – sia sulla pura definizione.

Per quanto concerne la terminologia da utilizzare, Soriani Bellavista, Faggin, & Aloisio (2016) affermano che entrambi i termini possono essere utilizzati per indicare lo stesso concetto. Cerni (2016) afferma che questa distinzione con il tempo è divenuta sempre meno marcata ma che è stata effettuata in funzione di molteplici fattori, tra cui le strategie dell'impresa, il livello di managerializzazione dell'organizzazione, la portata innovativa sia di prodotto/servizio, sia di processo e le esigenze formative dei professionisti. Da studi più recenti sembra prevalere una tendenza a utilizzare il termine *Academy Aziendale* piuttosto che *Corporate University* per le finalità prefissate rispetto a quelle che sono le classiche università tradizionali: promozione, accrescimento e sviluppo di conoscenze e competenze per l'organizzazione di riferimento.

Per quanto riguarda la definizione e la classificazione delle AA sono state individuate ben diciassette definizioni da Wang et al., (2010). Tali definizioni includono due gruppi di parole chiave: il primo gruppo racchiude i processi di apprendimento, le risorse di conoscenza, lo sviluppo e formazione dei dipendenti, l'apprendimento individuale e organizzativo, la formazione e lo sviluppo di carriera; il secondo include la strategia aziendale e gli obiettivi strategici. Per riportare alcune definizioni Meister le definisce come “un ombrello strategico per sviluppare personale, clienti e fornitori in modo da supportare strategie di business di un'organizzazione” (Meister, 1998); Moore afferma che le CU sono uno “strumento strategicamente utile ad un'organizzazione per raggiungere la propria missione” (Moore, 2002); Allen le ha definite come “an educational entity that is a strategic tool designed to assist its parent organization in achieving its mission by conducting activities that cultivate individual and organizational learning knowledge and wisdom” (Allen, 2002, p. 9).

In Italia, la maggior parte delle AA si focalizza sulla diffusione di conoscenze (Assoknowledge, 2015). Le AA italiane risultano così promuovere un ampio processo di apprendimento basato sul lavoro nel quale il ruolo del soggetto formato è necessariamente attivo al fine di divenire egli stesso motore e promotore di una cultura comune (Antonelli, Cappiello & Pedrini, 2013 p. 325).

Obiettivi e prospettiva di analisi

La presente ricerca adotta la prospettiva teorica dell'attività storico-culturale (CHAT) (Fenwick et al. 2011; Engeström, 1999). Tale lente teorica ci consente di comprendere un ecosistema formativo come uno spazio modellato da regole (esplicite e implicite), strumenti, norme quotidiane, divisione

del lavoro, da relazioni comunitarie e dalle prospettive degli attori al loro interno. Un ecosistema, dunque, non è un contesto neutro, attori, oggetti, artefatti materiali, immateriali e tecnologici non sono decontestualizzati e astratti (Melacarne, 2011). Il concetto di teoria dell'attività (Engeström, 1999) tematizza la pratica come un sistema di attività in cui il sapere e il fare non sono due categorie distinte e separate, l'apprendimento è visto come un'attività sociale e non meramente cognitiva. All'interno di un ecosistema sono necessarie delle tecno-strutture, basate su flussi coordinati di procedure, regole, modalità di messa in ordine delle variabili, ma anche di professionisti che interpretano come copioni da recitare e tradurre in pratica. Non solo si parla di organizzazioni all'interno di ecosistemi, ma anche di organizzare il ruolo dei soggetti, la rilevanza dei risultati inattesi, quella delle condizioni socio-materiali esistenti, la presenza di dinamiche di potere e di influenza e i limiti attribuiti alle dimensioni della razionalità (Scaratti, 2014b).

All'interno di questa prospettiva, la ricerca intende studiare quali sono gli oggetti della formazione generati da un ecosistema formativo e come tali oggetti vengono generati.

Metodologia

La ricerca si situa all'interno dell'approccio qualitativo (Creswell, 2012). Adottare un orientamento qualitativo in una ricerca inerente alle tematiche del lavoro e delle organizzazioni significa avere una rappresentazione del rapporto tra individuo e organizzazione come processo di costruzione identitaria (Scaratti, 2021). Per condurre la ricerca in questione ci siamo avvalsi dello studio di caso (Creswell, 2012) con un campionamento di convenienza.

Lo studio di caso è rappresentato da un'azienda che ha sede nell'Italia centrale e presenta circa 540 dipendenti. Si occupa di progetti di informatizzazione nell'ambito della Pubblica Amministrazione nella gestione dell'informatica della mobilità italiana ed è leader nel settore dell'informatica. Tale azienda da alcuni anni presenta un'attenzione verso i processi formativi dei propri professionisti, e, nel mese di settembre 2020 è stato deciso di formalizzare la struttura di Academy aziendale. Inoltre, sempre nello stesso anno l'organizzazione e l'Università di Siena hanno stipulato una convenzione, tra le azioni figurano anche attività congiunte tra Università e azienda.

La procedura di raccolta dati è stata suddivisa in due parti. La prima parte ha visto la raccolta dati attraverso gli incontri formali e informali e la consultazione di fonti e testi documentali. In particolare, sono stati eseguiti n. 11 incontri. Agli incontri hanno preso parte il Direttore Generale, n. 3 dirigenti,

il Responsabile della formazione – il *gatekeeper* (Creswell, 2012) – n. 1 consulente esterno incaricato di supportare l'implementazione della stessa Academy. Sono stati raccolti dati aventi la comprensione dei processi formativi all'interno dell'organizzazione.

Nella seconda parte è stata elaborata e somministrata la traccia dell'intervista semi-strutturata. Sono state somministrate n. 11 interviste semi-strutturate individuali tramite piattaforma Gmeet. I n. 11 intervistati sono stati selezionati in base alle due macroaree produttive in azienda, area dei Servizi Informatici e area dei Servizi non Informatici di supporto.

Di seguito i settori di appartenenza degli intervistati:

- n. 1 professionista responsabile Formazione (M);
- n. 2 professionisti settore Direzione Personale (1 F; 1 M);
- n. 3 professionisti settore IT Development (1 F; 2 M);
- n. 2 professionisti settore PMO & Servizi (2 M);
- n. 3 professionisti settore Amministrazione (2 F; 1 M).

Sulla base di un percorso di indagine pre-strutturato è stata elaborata la traccia dell'intervista semi-strutturata, volta alla comprensione di come e in che modo viene costruito l'oggetto della formazione.

La durata media di ciascuna intervista è stata di 45 minuti. Ogni intervista è stata registrata prendendo appunti in diretta. (Lucisano & Salerno, 2002). Il periodo di somministrazione è stato marzo 2021-aprile 2022.

Analisi dati

Di seguito verranno presentati i dati ricavati dall'indagine qualitativa, nella prima parte del paragrafo verranno riportati i dati emersi dall'analisi testuale dei documenti e delle fonti mentre nella seconda parte i dati emersi dalla somministrazione delle interviste semi-strutturate.

Analisi dati testuali

La documentazione consultata riportava i dati relativi alla formazione in ACI Informatica nel triennio 2019-2020-2021. Da tale consultazione è emerso che la formazione in ACI Informatica segue le classiche fasi della progettazione formativa descritte da Lipari nel Paradigma Post-modernista (Lipari, 2002). L'analisi dei bisogni è un processo che viene co-costruito con gli stessi professionisti. Dal mese di gennaio 2021 l'azienda ha introdotto uno strumento per la rilevazione delle esigenze formative: i responsabili sono chiamati a definire quelle che sono le competenze necessarie per i ruoli svolti

dai propri collaboratori e il relativo grado di importanza, in un range che va da un minimo di 1 fino a un massimo di 10. Successivamente, ciascun responsabile chiede ai singoli collaboratori di indicare il loro grado di conoscenza per ciascuna competenza e la rispettiva frequenza con cui viene impiegata. Il risultato è costituito da una scheda per ogni risorsa o gruppo che viene analizzato, con un'esigenza formativa in un range che va da un minimo di 1 fino a un massimo di 10.

Gli incarichi di docenza possono essere svolti sia da docenti interni che esterni. I docenti interni sono professionisti che lavorano all'interno dell'azienda, individuati dai colleghi i cui riconoscono una determinata conoscenza e un *expertise* dell'argomento da trattare in sede di formazione. La comunità professionale riconosce al suo interno degli esperti che possono fare formazione ai propri colleghi, ciò ci porta a elencare tre aspetti: (a) tale formazione è più economica rispetto all'aver una formazione erogata da docenti esterni; (b) la persona interna conosce e riconosce le pratiche situate dell'organizzazione; (c) le stesse persone vengono formate per fare formazione attraverso dei corsi di formazione inerenti alla comunicazione avanzata in aula.

Analisi interviste semi-strutturate

Per l'analisi dati è stata utilizzata la *Thematic analysis* (AT) (Braun & Clarke, 2006) che ci ha consentito di ricavare dalle unità testuali 15 categorie che sono state raggruppate in 3 temi chiave: (1) formazione generale (rivolta a tutti i dipendenti della struttura); (2) formazione professionale e di livello (suddivisa per profili professionali e ruoli ricoperti); (3) formazione per futuri talenti (futuri manager). L'attività formativa si situa a più livelli, di conseguenza anche l'oggetto della formazione avviene a più livelli.

La formazione generale è trasversale a ciascun profilo e ruolo professionale. Indica quali conoscenze, abilità e competenze deve possedere ciascun professionista affinché sia integrato in modo efficace all'interno dell'azienda e nei suoi cicli produttivi. Dovrebbe includere una conoscenza della storia dell'azienda: natura e attività di Aci Informatica, la dislocazione sul territorio, gli stakeholders e le best practices.

Dovrebbe sapere che è un ente pubblico non economico; quali sono le principali attività di ACI. Dovrebbe conoscere le tre macroaree di ACI. ACI Informatica offre il supporto informatico ai soci, il supporto informatico al Pra, il supporto informatico alla tasse – secondo me andrebbe capito quello che fa ACI, non solo il settore con cui uno si interfaccia. (PMO & servizi)

Ogni dipendente dovrebbe sapere che ACI vuole essere vicina a tutti gli automobilisti ed essere punto di riferimento per il mondo dell'automobilismo. Dovrebbe conoscere le diverse direzioni e varie società controllate del gruppo e sapere che ACI Informatica si occupa anche di comunicazione. Tutti dovrebbero sapere che il profitto non è il nostro driver principale” (Amministrazione).

La formazione generale comprende le competenze di base, tecniche e trasversali. Gli intervistati hanno condiviso determinate caratteristiche che dovrebbero contraddistinguere la formazione sulle competenze di base. Accanto a quelle trasversali vengono menzionate quelle più *hard*: competenze di informatica di base (conoscenza Pacchetto Microsoft, conoscenza delle rete intranet, sicurezza informatica e Google) ma anche strumenti di *project management* e *HR management*.

Ci sono delle competenze di base che possono riguardare banalmente gli strumenti aziendali [...] possono essere quelli base, i soliti Microsoft nelle piattaforme ma anche gli strumenti interni che riportano procedure e attività da svolgere sugli strumenti interni. (IT Development)

Secondo me sono fondamentali delle competenze trasversali più legate alle soft skills. [...] I rapporti umani sono quotidiani, a prescindere dal ruolo che uno ha, ed è fondamentale secondo me da un buon rapporto umano può nascere una buona collaborazione professionale; se il rapporto umano è scarso, ci saranno problemi. (PMO & Servizi)

La formazione professionale si contraddistingue per essere specifica e definita per ciascun profilo professionale. Difatti, se le competenze di base (*soft e hard*) sono trasversali per tutti i professionisti le competenze per ruolo e profilo richiedono una loro “specificità”. Gli intervistati fanno riferimento a quelle che sono le aree di competenza standard; per chi lavora all'interno dei servizi sono necessari dei fondamenti riguardanti l'economia e l'amministrazione, chi opera nel settore delle HR nozioni di diritto del lavoro. Si rileva che tutti sottolineano che per ciascuna professionalità sia importante avere una formazione trasversale, oltre che una tecnica-specialistica.

Mi occupo della parte amministrativa e contabile, quindi le conoscenze che riguardano la parte amministrativa, fiscale, contabile. (PMO & Servizi)

Buona istruzione dal punto di vista giuridico, economico, la gestione di progetti; l'utilizzo di Word, Excel, Access in misura minore, internet, saper scrivere. Dal punto di vista non tecnico: capacità di gestire gruppi di lavoro, colleghi e interfacciarsi con tutte le aree aziendali. (Personale)

Oggi come oggi credo di avere una forte competenza tecnica mista a ottime doti di comunicazione, interpersonale e di gruppo. (IT Development)

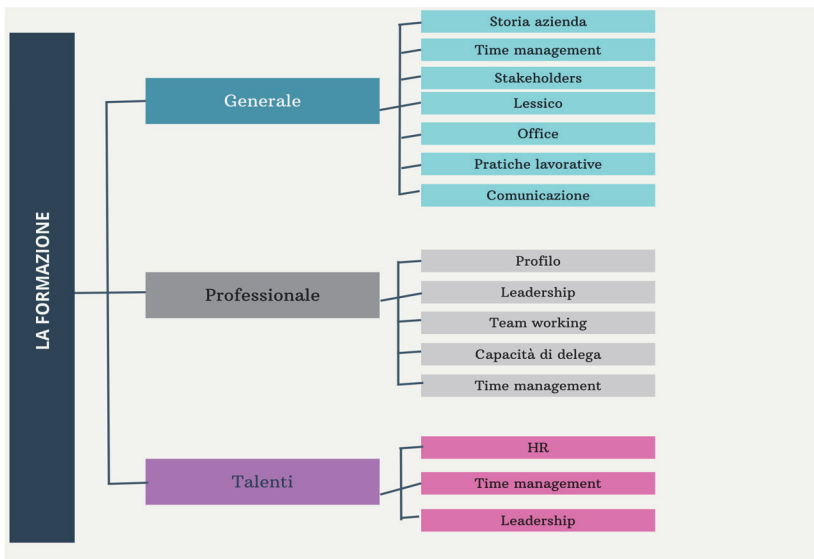
Mentalità aperta, aggiornamenti sulla contabilità, corsi di informatica, uso di LOTSUS, gestione documentale. (Amministrazione)

La formazione talenti sarà destinata a tutte quelle figure individuate dal vertice come “talenti”. Sebbene dalle interviste sia emerso che non esiste una formazione specifica per diventare talenti, ma che proficua sia l’esperienza sul campo attraverso l’osservazione delle pratiche lavorative e il dialogo tra esperti e novizi, la formazione consentirebbe ai giovani talenti di consolidare e acquisire nuove competenze manageriali e di gestione delle risorse umane.

Ragionare su un’autocandidatura, anche perché un direttore che sceglie sulla base delle proprie valutazioni potrebbe non sapere che in quel momento io sto facendo poco ma sono disponibile a fare molto di più [...] è importante che l’azienda sappia chi è disponibile a far un percorso di crescita, poi ci sarà sicuramente la candidatura diretta dal responsabile come ulteriore criterio di selezione. (IT Development)

Prenderei un periodo di riferimento abbastanza lungo [...] bisogna, senza far sapere niente alla persona, conoscerla. Conoscere e intervistare le persone con cui lavora, sia i collaboratori che trasversalmente le persone che hanno avuto occasione di lavorare con lui, piuttosto che i vari responsabili, per conoscere la persona a 360 gradi. Perché la difficoltà maggiore è che magari il direttore ha una percezione, mentre i colleghi o i sottoposti ne hanno completamente un’altra. [...] Farei sicuramente degli assesment di valutazione, ma ad ampio raggio.” (Personale)

Fig. 1 - Temi e sottotemi



Riflessioni conclusive

La ricerca ha voluto, da un lato, esplorare le pratiche formative all'interno di un ecosistema formativo italiano e, dall'altro, comprendere come e in che modo vengono generati e costruiti gli oggetti della formazione all'interno dell'ecosistema stesso.

Le riflessioni conclusive si situano su tre livelli. In primo luogo, gli oggetti della formazione si caratterizzano per essere situati, socialmente costruiti, negoziati sulla base di interazioni tra attori umani (che agiscono e operano a differenti livelli tra di loro), artefatti materiali, norme e regole, implicite ed esplicite (Engestrom et al., 1999; Fenwick et al., 2011).

In secondo luogo, tali oggetti non sono solamente di natura professionale. Negli ultimi anni si è verificata una transizione da bisogni di natura professionale a quelli di natura personale, con conseguente acquisizione di competenze che possono essere utili e spendibili sia all'interno del setting lavorativo ma anche in contesti di vita differenti. Ciò porta a dire che alcuni oggetti della formazione presentano delle caratteristiche prettamente culturali, che si intersecano e collimano con lo sviluppo professionale ma anche di vita e personale dei professionisti. Una conseguenza di questo può essere dovuta al fatto che i contesti di lavoro si stanno trasformando sempre più in contesti di vita, le organizzazioni stanno convertendo sempre più i loro spazi in luoghi in cui i professionisti vivono nel "ben-essere" (Rossi, 2008), colmando sempre più quel divario che c'era tra esigenze dell'organizzazione e necessità dei singoli individui. Ovviamente le organizzazioni non possono erogare formazione tenendo conto solamente delle esigenze dei singoli individui, ma anche di quello che necessita l'organizzazione per andare avanti nel tempo. Emerge però un elemento importante: non è rilevante solamente l'eccellenza tecnico-professionale ma sono rilevanti anche altri fattori, quali il benessere dei propri professionisti e tutta una serie di competenze trasversali che consentono agli individui di abitare differenti contesti (di lavoro e di vita quotidiana).

In terzo luogo, fare formazione implica l'utilizzo di un dispositivo di ricerca. All'interno degli ecosistemi della formazione risulta importante adottare approcci collaborativi (Shani, Guerci & Cirella, 2014; Fabbri & Bianchi, 2018). Nell'ecosistema viene utilizzato il dispositivo della ricerca, ad esempio nelle fasi di analisi dei bisogni e della progettazione delle attività. In questo spazio, viene ad attenersi la distanza epistemologica tra ricercatore e attore organizzativo, permettendo a entrambi di riflettere e pensare da punti di vista differenti le sfide emergenti.

Riferimenti bibliografici

- Adner, R. (2017). Ecosystem as Structure. *Journal of Management*, 43(1), pp. 39-58. Doi: 10.1177/0149206316678451.
- Allen, M. (2002). *The Corporate University Handbook: Designing, Managing, and Growing a Successful Program*. New York: Amacom.
- Antonelli, G., Cappiello, G., & Pedrini, G. (2013). The Corporate University in the European utility industries. *Utilities Policy*, 25, pp. 33-41. Doi: 10.1016/j.jup.2013.02.003.
- Assoknowledge (2015). *Corporate University. Rapporto sul mercato delle Corporate University in Italia*. Recuperato da <https://www.assoknowledge.org/>.
- Bertagna, G. (2011). Ripensare il rapporto tra scuole e imprese. Quando il lavoro diventa formativo, in Laicata C.G. & Poggio P.P., a cura di, *Scienza, tecnica e industria nei 150 di Unità d'Italia*. Milano: Jaca Book.
- Bertagna, G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, pp. 49-89. Milano: FrancoAngeli.
- Bocca, G. (2000). *Pedagogia della formazione*. Milano: Guerini&Associati.
- Bonomi, A., & Rullani, E. (2005). *Il capitalismo personale vite al lavoro*. Torino: Einaudi.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, pp. 77-101.
- Cerni, E. (2016). *Le academy aziendali: cultura, competenza e formazione in azienda*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa M., (2017). Formatività e innovazione: un nuovo legame per industry 4.0. In G. Alessandrini (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, pp. 219-236. Milano: FrancoAngeli.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- D'Aniello, F., Copparoni, L., & Girotti, L. (2019). Apprendere per il futuro. L'apprendistato tra riflessione pedagogica ed esperienza formativa. *Formazione, lavoro, persona*, 5.
- Ellerani, P. (2017). Modelli educativi e formativi per gli ambienti innovativi. In G. Alessandrini (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, pp. 276-296. Milano: FrancoAngeli.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.). *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge University Press.
- Fabbi, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbi, L., & Bianchi, F. (2018). *Fare ricerca collaborativa vita quotidiana, cura, lavoro*. Roma: Carocci.
- Fenwick, T., Edwards, R., & Sawchuk, P. (2011). *Emerging approaches to educational research: Tracing the socio-material*. London: Routledge.

- Garavaglia, E., & Serio, L., (2019). Formazione formale e informale nel mondo del lavoro che cambia. In Nacamulli, R., Lazzara A, L. A. (a cura di.), *L'ecosistema della formazione: Allargare i confini per ridisegnare lo sviluppo organizzativo*, pp. 39-55. Milano: EGEA.
- Gorli, M., Scaratti, G., & Nicolini, D. (2013). Organizzazioni in cerca d'autore: condizioni e metodi per sviluppare riflessione organizzativa e authorship. *Studi organizzativi*, pp. 36-61.
- Gorli, M., Nicolini, D., & Scaratti, G. (2014). Organizzazioni in cerca d'autore. Condizioni e metodi per sviluppare riflessione organizzativa e authorship. *Studi Organizzativi* (2), pp. 36-61. Doi: 10.3280/SO2013-002002.
- Iansiti, M., & Levien, R. (2004a). Strategy as ecology. *Harvard business review*, 82(3), pp. 68-81.
- Lipari, D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Lipari, D. (2002). *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni* (Network). Milano: Guerini.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Maggi, B. (1988). *Formazione e organizzazione*. Roma: Essediese.
- Magni, F., & Feltre, G. (2015). L'apprendistato in Danimarca, tra lifelong learning ed esigenze di flessibilità. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXIII(2), pp. 14-19.
- Malavasi, P. (2017). Verso una pedagogia dell'impresa. Creativa, libera, partecipativa, solidale. In G. Alessandrini (a cura di) *Atlante di pedagogia del lavoro*, pp. 115-152. Milano: FrancoAngeli.
- Meister, J. (1998). *Corporate universities – Lessons in building a world-class workforce*. New York: McGraw-Hill.
- Melacarne, C. (2011). *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana: sull'identità del professionista dell'educazione*. Napoli: Liguori.
- Mezirow, J., & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Cortina.
- Moore, J. F. (1996). *The Death of Competition: Leadership and Strategy in the Age of Business Ecosystems*. Chichester: Wiley.
- Moore, J. F. (2002). Running a corporate university like a business: a financial model. In M. Allen (a cura di). *The corporate university handbook – Designing, managing and growing a successful program*. New York: Amacom.
- Morelli, U., & Varchetta, G. (1998). *Cronaca della formazione manageriale in Italia 1946-1996*. Milano: FrancoAngeli.
- Nacamulli C.D., & Lazzara A. (2019). *L'ecosistema della formazione. Allargare i confini per ridisegnare lo sviluppo organizzativo*. Milano: Egea Editori.
- Perrone, F. (2016). La formazione aziendale. Storia e prospettive in Pellegrini F. & Tiberi A. (a cura di). *Economia e innovazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Potestio, A. (2017). J.J. Rousseau e l'idea di pedagogia del lavoro. In G. Alessandrini (a cura di). *Atlante di pedagogia del lavoro*, pp. 436-456 Milano: FrancoAngeli.

- Potestio, A. (2020). Alternanza formativa: radici storiche e attualità di un principio pedagogico. *Alternanza formativa*, pp. 1-215.
- Quaglino, G. P. (1985). *Fare formazione* (La nuova scienza. Serie di psicologia applicata). Bologna: il Mulino.
- Quaglino, G. P. (2005). *Fare formazione i fondamenti della formazione e i nuovi traguardi* (Individuo gruppo organizzazione Theatrum). Milano: Raffaello Cortina.
- Rademakers, M., & Huizinga, N. (2001). *The New Corporate University Review*, 2000, 6(6), pp.18-19.
- Rossi, B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa la formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Scaratti, G. (2021). *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni pratiche di conoscenza situata e trasformativa* (Individuo gruppo organizzazione. Theatrum). Milano: Raffaello Cortina.
- Shani, A. B., Guerci, M., & Cirella, S. (2014). *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad. it. Bari: Dedalo.
- Soriani Bellavista, M., Faggin, A., & Aloisio, V. (2016). *Management della formazione: dal servizio formazione alle academy/corporate*. Milano: FrancoAngeli.
- Tansley, A. (1935). The Use and Abuse of Vegetational Concepts and Terms. *Ecology (Durham)*, 16(3), pp. 284-307.
- Tino, C., & Fedeli, M. (2015). L'Alternanza Scuola-Lavoro: Uno studio qualitativo. *Form@re*, 15(3).
- Tiraboschi, M. (2014). Dottorati industriali, apprendistato per la ricerca, formazione in ambiente di lavoro. Il caso italiano nel contesto internazionale e comparato. *Diritto delle Relazioni Industriali*, 1, pp. 73-11.
- Wang, G. (Et alia) (2010). Understanding the Corporate University phenomenon: A human capital theory perspective. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 10(2).
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7, pp. 225-246.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, trad.it. Milano: Guerini e Associati.

La bottega degli apprendimenti. Tra multiculturalizzazione del lavoro, arene trasformative e ricerca educativa

di *Martina Capaccioli*

Riassunto

Il contributo presenta i risultati di un progetto di ricerca di Dottorato interessato a indagare dove, quando e a quali condizioni le persone che vivono in un quartiere ad alto tasso multi-etnico apprendono a gestire le differenze etnico-culturali che lo caratterizzano. Ancorandosi ad un framework teorico che fa riferimento a) alle teorizzazioni sull'apprendimento informale e trasformativo, b) alla prospettiva del multiculturalismo quotidiano e c) alle più recenti teorizzazioni sull'ipotesi del contratto, oggetto della ricerca sono stati gli apprendimenti che emergono a seguito di esperienze di incontro e contatto che originano dalla frequentazione di negozi gestiti da commercianti con background migratorio. In questa prospettiva, il piccolo negozio etnico di quartiere è stato individuato come caso emblematico di quei contesti che elicitano apprendimenti di tipo informale, attraverso processi di micro-socializzazione e di contatto, tra individui che non condividono gli stessi riferimenti etnico-culturali.

Parole chiave: apprendimento informale, apprendimento trasformativo, multiculturalismo quotidiano, socializzazione dei saperi, ricerca educativa

The learning craft shop. Between work's multiculturalization, transformative arenas, and educational research

Abstract

The paper presents the results of a Ph.D. research project interested in investigating where, when, and under what conditions people living in a highly multiethnic neighborhood learn to manage their ethnic and cultural differences. Relying on a theoretical framework that refers to (a) the theorizing on informal and transformative learning, (b) the everyday multiculturalism perspective, and (c) the contract hypothesis, the object of

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2023

Doi: 10.3280/erp2-2023oa15911

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

the research was the types of learning that emerges as a result of encounter and contact experiences that originate from frequenting stores run by shopkeepers with migrant backgrounds. In this perspective, the neighborhood ethnic store was identified as an emblematic case of those contexts that elicit informal learning, through processes of micro-socialization and contact, among individuals who do not share the same ethnic or cultural references.

Keywords: informal learning, transformative learning, everyday multiculturalism, knowledge socialization, educational research

First submission: 07/05/2023, *accepted:* 09/05/2023

Available online: 25/07/2023

Le coordinate della ricerca

In questo articolo si intendono presentare i risultati emersi da un progetto di ricerca sviluppato all'interno della Scuola di Dottorato in Apprendimento e Innovazione nei Contesti Sociali e di Lavoro dell'Università di Siena. L'interesse era rivolto a indagare dove, quando e a quali condizioni le persone che vivono in un quartiere ad alto tasso multietnico apprendono a gestire le differenze etnico-culturali che lo caratterizzano. La tesi da cui si è mosso lo studio è quella secondo la quale alcuni spazi urbani, in particolare, sono caratterizzati da proprietà specifiche in termini di potenziale relazionale (Semi, 2009) e di apprendimento (Fabbri & Melacarne, 2020). A partire da tale presupposto, oggetto della ricerca sono stati gli apprendimenti che emergono a seguito di esperienze di incontro e contatto che originano dalla frequentazione di negozi gestiti da commercianti con background migratorio. In questa prospettiva, il piccolo negozio etnico di quartiere¹ è stato individuato come caso emblematico di quei contesti che elicitano apprendimenti di tipo informale, attraverso processi di socializzazione e di contatto, tra individui che non condividono gli stessi riferimenti etnico-culturali (Fabbri & Melacarne, 2020; Fabbri, 2023).

In che misura i processi di socializzazione sollecitati dalla frequentazione di negozi etnici accelerano i processi di apprendimento informale? In che modo i commercianti con background migratorio si sono inseriti in un nuovo contesto sociale e lavorativo? In che misura le rappresentazioni di-

¹ Per piccolo negozio etnico di quartiere si fa riferimento a punti vendita di piccole dimensioni, gestiti da un commerciante indipendente con background migratorio e spesso aventi un bacino di utenza di prossimità (Fleury, *et al.*, 2020).

storte legate ai commercianti con background migratorio influenzano tali processi? Al fine di rispondere a queste domande di ricerca, lo studio si è posizionato all'interno della prospettiva costruzionista (Colombo, 2020) che tematizza il costrutto di differenza evidenziandone la natura situazionale, discorsiva, storica e socioculturale. Pur rimanendo centrale il processo di produzione e riproduzione sociale delle differenze, attraverso il quale si orientano e negoziano ricorsivamente i significati attribuiti a queste, ciò che il *framework* costruzionista considera rilevante è l'aspetto pratico e materiale delle differenze. Vale a dire interrogarsi su «come, da chi, in quali contesti e per quali fini la differenza è concretamente utilizzata nelle interazioni sociali» (Colombo, p. 35). Si mette in luce, inoltre, come le differenze siano il risultato di routine, scelte implicite o esplicite, commistioni, mediazioni, conflitti e repertori d'azione, posizionati all'interno di relazioni di potere (Colombo, 2020; Wieviorka, 2013).

È sulla base di questa traiettoria che nei prossimi paragrafi sarà presentato uno studio di caso comparato (Merriam & Tisdell, 2016; Creswell, 2018) che va a indagare in che modo si trasformano i significati e le pratiche al contatto con le differenze etnico-culturali, avvalendosi di un approccio multidisciplinare e intersezionale in cui le prospettive sociologiche, di *adult education* e psicologiche sono integrate. Contesti di riferimento saranno il tessuto commerciale di un quartiere ad alto tasso multietnico di una città di medie dimensioni del Centro Italia e il nucleo commerciale di una città di piccole dimensioni della Germania del Sud.

Apprendere in bottega. Il framework teorico

Che le differenze (rispetto alle proprie appartenenze etnico-culturali, alle esperienze di vita condotte e ai valori che ci guidano) siano strutturalmente entrate a far parte della vita quotidiana di individui e comunità risulta essere un assunto ormai consolidato. Assumere un sguardo che chiama in causa il costrutto di *superdiversity* (Vertovec, 2007; 2023) permette di riconoscere e problematizzare come l'interazione di nuove variabili, che incidono significativamente sui processi di categorizzazione della differenza, produca inedite gerarchie di potere e stratificazione, modelli inediti di disuguaglianza e marginalizzazione, originali esperienze spaziali ed di contatto. Pertanto, i contesti di vita superdiversi (Vertovec, 2007; 2023) possono essere definiti come caratterizzati da una struttura dilemmatica, che pone gli individui davanti a conflitti di valore e di interesse, contraddizioni, situazioni complesse e collusioni.

Per meglio cogliere le sfumature assunte dalla rilevanza che le differen-

ze etnico-culturali assumono nei processi di costruzione, traduzione e mediazione delle categorie con cui gli individui strutturano le loro interazioni, si è fatto riferimento alla prospettiva del multiculturalismo quotidiano (Colombo, 2020; Wise & Velayutham, 2009). Attribuire valore alla dimensione quotidiana significa puntare i riflettori verso quell'insieme di micro-fenomeni e micro-pratiche che si concretizzano durante la vita di tutti i giorni. Viene esortato un cambiamento paradigmatico ed epistemologico, ripensando alla multiculturalizzazione come il risultato di processi situati, concreti, ordinari e comuni (Amiroux & Araya-Moreno, 2014). Questa prospettiva, dunque, intende prendere le distanze da quelle tradizioni multiculturali che, non di rado, assumono un carattere ideologico e astratto, reificando il concetto di cultura (Amiroux & Araya-Moreno, 2014; Mantovani, 2008). È la dimensione empirica ad acquisire spessore. Ad essere promossa, difatti, è l'analisi di piccoli spazi – marciapiedi, negozi, condomini, parchi, solo per fare alcuni esempi – dei significati emergenti e dei repertori di micro-azioni che in questi luoghi vengono messi in atto da individui che fanno esperienza della differenza nella sua forma più diretta e concreta (Amiroux & Fabbri, 2020; Amiroux & Araya-Moreno, 2014).

La letteratura empirica che analizza i processi che regolano le modalità di gestione della differenza in spazi urbani ad alto tasso multietnico dettaglia un quadro non omogeneo rispetto alle costruzioni di senso e ai repertori di pratiche che si generano a partire da ciò che avviene all'interno del tessuto commerciale di quartiere (Fabbri & Melacarne, 2020; Fleury *et al.*, 2020; Hiebert, Rath & Vertovec, 2015; Fioretti, 2013; Ambrosini, 2011). Se, da una parte, la funzione del piccolo negozio etnico può essere quella di “hub” culturale in cui le persone sono stimolate alla rielaborazione di modelli interpretativi e prospettive di significato più inclusive; non dirado accade che questi esercizi commerciali siano accolti da posizionamenti etnocentrici che incorporano sospetto e distanziamento. Questo significa che la presenza e la frequentazione di tali attività non sempre si costituisce come una condizione sufficiente per sviluppare strategie di coinvolgimento culturale e apprendere un repertorio di competenze utili ad abitare contesti ad alto tasso multietnico.

Nell'analizzare le dinamiche emergenti dalle occasioni di incontro tra persone con differenti background etnico-culturali, l'ipotesi del contatto (Allport, 1958; Pettigrew & Tropp, 2006; Pettigrew, 2021) dimostra come queste possano favorire la riduzione di pregiudizi, stereotipi e distorsioni. Gli sviluppi più recenti di questa teoria, piuttosto che chiamare in causa le esperienze di contatto in quanto tali, si soffermano sulla loro qualità (Hodson, Turner & Choma, 2017). Sono i diversi significati che può assumere una certa situazione di contatto ad acquisire valore nel produrre od ostaco-

lare un cambiamento nei meccanismi di pensiero che regolano le relazioni in contesti ad alto tasso multi-etnico (Keil & Koschate, 2020).

È nell'ancoraggio agli studi sull'apprendimento adulto che si può trovare una chiave di lettura di questi fenomeni. Le teorizzazioni sull'apprendimento informale e incidentale (Marsick & Watkins, 2018; Marsick & Neaman, 2018) e sull'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) offrono alcune coordinate per analizzare in che modo gli individui elaborano modelli interpretativi inclusivi (o esclusivi) in riferimento alle differenze etnico-culturali che caratterizzano strutturalmente la vita quotidiana (Fabbri, 2023; Fabbri & Melacarne, 2020). Seguendo il paradigma dell'apprendimento informale e incidentale, le sfide quotidiane che i contesti densamente multi-etnici ci pongono possono innescare processi di apprendimento spesso taciti, di tipo *experience based ed embedded*. Queste forme di apprendimento si verificano mentre gli adulti sono coinvolti in processi di socializzazione attraverso i quali si costruiscono quei set di credenze, visioni del mondo, quadri di riferimento, narrazioni, pratiche e azioni che delineano il modo in cui gli individui si posizionano e interpretano le esperienze di incontro con le differenze in contesti plurali. Tuttavia, la qualità e l'efficacia di tali apprendimenti è altamente variabile (Marsick & Neaman, 2018). Questo poiché i processi di apprendimento sono frequentemente soggetti a interpretazioni e costruzioni di senso fallibili e inadeguate, in quanto basate su assunti distorti (Mezirow, 2003). L'apprendimento informale e incidentale segue le teorizzazioni di Mezirow (2003) nel sottolineare come le acquisizioni pre-riflessive e fallaci, assimilate inconsapevolmente nel passato, possano definire le modalità con cui attribuiamo un senso al mondo e alle relazioni che in esso costruiamo. In questa linea, Fabbri e Melacarne (2020; 2023) individuano in alcuni degli schemi e delle prospettive di significato formati in contesti monoculturali le coordinate che determinano l'adozione di chiavi di lettura non più adeguate alla gestione di situazioni che implicano il contatto quotidiano con le differenze. Ad esempio, muovendo dal punto di vista della teoria trasformativa (Mezirow, 2003) l'etnocentrismo, cioè l'atteggiamento di superiorità esercitato nei confronti di chi rappresentiamo come diverso, sulla base di un differente background etnico-culturale, può essere interpretato come la prospettiva di significato distorta che guida azioni e posizionamenti marginalizzanti o discriminatori (Mezirow, 2003, p. 49).

È nel dispositivo riflessivo (Mezirow, 2003; Marsick & Neaman, 2018) che viene riconosciuto lo strumento che può permettere di superare gli schemi interpretativi influenzati da distorsioni per poter accedere ad un pensiero più inclusivo. La riflessione è quel processo razionale e rigoroso attraverso cui le persone sottopongono a interrogazione e validazione cri-

tica i presupposti sui quali si fondano le proprie credenze, per poi procedere alla generazione di nuovischemi e prospettive di significato.

Sulla base delle argomentazioni finora avanzate, le pratiche di contatto all'interno della prospettiva dell'apprendimento informale trasformativo (Marsick & Neaman, 2018) equivalgono agli espedienti che consentono di mostrare quelle forme di conoscenza che nascono dalla socializzazione in modo contingente e incidentale (Bracci, 2017) nella palude di contraddizioni della vita quotidiana e che possono aprire a traiettorie di apprendimento significativo o a posizioni di chiusura (Amiriaux & Fabbri, 2020).

Il percorso metodologico

Considerata la natura dell'oggetto e delle domande di ricerca, lo studio si è posizionato all'interno della famiglia delle metodologie qualitative (Merriam & Tisdell, 2016; Creswell, 2018). Tale orientamento è stato preferito a partire dall'interesse verso le modalità attraverso cui si costruiscono e trasformano i significati a seguito di situazioni in cui si entra in contatto con le differenze etnico-culturali. Lo specifico di un approccio qualitativo, infatti, è quello di andare ad analizzare i processi di significazione e interpretazione delle esperienze, mettendo in luce complessità, negoziabilità e situatività delle diverse prospettive che entrano in gioco (Creswell, 2018). In questa cornice, la strategia di *inquiry* (Denzin & Lincoln, 2018) adottata è stata quella dello studio di caso comparato di matrice etnografica (Merriam & Tisdell, 2016; Creswell, 2018). Ciò ha consentito di andare a rilevare quali tipologie di apprendimento emergono a seguito di esperienze di incontro all'interno di uno specifico sistema limitato e vincolato come quello definito dalla presenza rilevante di piccoli negozi etnici di quartiere in Italia e in Germania. Collocarsi in una prospettiva etnografica prevede di soffermarsi e di porre attenzione al livello micro-relazionale e agli orizzonti di significato, culturalmente determinati, degli attori che a vario titolo prendono parte alla ricerca. Di qui, seguendo quanto indicato da Merriam e Tisdell (2016), è stata seguita una procedura di *sampling* strutturata su due livelli. In un primo momento sono stati selezionati i due contesti entro cui delimitare lo studio di caso comparato. Si è trattato di due zone urbane emblematiche – il tessuto commerciale di un quartiere ad alto tasso multietnico di una città di medie dimensioni del Centro Italia e il nucleo commerciale di una città di piccole dimensioni della Germania del Sud – caratterizzate dalla presenza strutturale di piccoli negozi etnici. Il fattore temporale rispetto alla gestione delle sfide poste dalla presenza delle differenze etnico-culturali nel territorio si è costituito come un'ulteriore discriminante per la

selezione dei contesti. Difatti, il quartiere può essere definito come “novizio” nell’affacciarsi a tutta quella serie di trasformazioni sociali e culturali prodotte dall’alto tasso di multietnicità del territorio. A fronte di una precedente struttura definibile come monoculturale, il rapido incremento della componente multietnica negli ultimi quindici anni, non di rado, ha generato risposte polarizzate e narrazioni stigmatizzanti veicolate dai media locali, che restituiscono un presunto quadro di degrado e insicurezza. Dall’altra parte, il nucleo commerciale tedesco ha da più tempo² incorporato i cambiamenti che derivano dai processi di micro-multiculturalizzazione delle pratiche di vita e di lavoro che lo caratterizzano.

Tabella 1 - Distribuzione e composizione dei partecipanti

	Genere	Tipologia di attività	Paese di nascita	Categorizzazione ai fini dell’analisi
Contesto italiano	M	Parrucchiere	Tunisia	I_1
	M	Negoziato di elettronica	Senegal	I_2
	F	Negoziato di elettronica	Italia	I_3
	M	Mini Market	Bangladesh	I_4
	M	Mini Market	Bangladesh	I_5
	M	Alimentari	Bangladesh	I_6
	M	Alimentari	Bangladesh	I_7
	M	Alimentari	Pakistan	I_8
	M	Alimentari	Marocco	I_9
	M	Bar	Bangladesh	I_10
	M	B&B e rivendita prodotti alimentari artigianali	Italia	I_11
	M	Money transfer	Pakistan	I_12
	F	Erboristeria	Italia	I_13
	M	Negoziato di fumetti	Italia	I_14
	F	Negoziato di abbigliamento	Italia	I_15
Contesto tedesco	M	Gelateria	Italia	G_1
	M	Ristorante	Italia	G_2
	F	Estetista	Italia	G_3
	M	Negoziato di materiali edili	Italia	G_4
	M	Negoziato di biciclette	Germania	G_5
	M	Oreficeria	Vietnam	G_6
	M	Negoziato di vernici	Turchia	G_7

Una seconda fase di selezione ha interessato i partecipanti alla ricerca. Grazie alla facilitazione di due alleati interni (Gobo, 2016) e seguendo una strategia di *Snawball Sampling* (Merriam & Tisdell, 2016; Creswell, 2018)

² I primi flussi migratori che hanno interessato in maniera significativa il contesto italiano possono essere fatti risalire agli anni ‘90 del secolo scorso, mentre il contesto tedesco ne è stato interessato a partire dagli anni ‘70.

sono stati intercettati un totale di 22 commercianti (Tabella 1) rispondenti alle seguenti caratteristiche: a) possedere un background migratorio o non presentare un background migratorio, b) essere titolari o gestire un'attività commerciale all'interno dei confini dei contesti di riferimento e c) essere titolari o gestire un'attività commerciale da almeno sei mesi.

I dati sono stati raccolti attraverso la realizzazione di interviste semi-strutturate (Edwards & Holland, 2013; Merriam & Tisdell, 2016) condotte *in situ* presso i negozi dei commercianti che hanno preso parte alla ricerca. Avvalendosi di domande che hanno indagato gli aspetti descrittivi e hanno consentito l'accesso ai sistemi di significato dei partecipanti, la traccia di intervista intendeva esplorare:

- le storie professionali;
- le condizioni alle quali si struttura l'esperienza quotidiana della convivenza in un contesto multietnico;
- il ruolo giocato dal piccolo negozio etnico nei processi di dissocializzazione;
- gli incidenti critici originati dalle occasioni di contatto con le differenze etnico-culturali.

Le 22 interviste, condotte in lingua italiana o inglese, sono state audio-registrate nella loro interezza, previa richiesta di consenso, e trascritte *ad verbatim*. Accanto a questo materiale empirico si integrano note di campo derivanti da momenti di osservazione non partecipante (Corbetta; 2014; Creswell, 2018), condotti nell'arco di sei mesi, nelle prossimità dei piccoli negozi etnici presenti nei due contesti di riferimento, e resoconti di colloqui informali intrattenuti con alcuni dei commercianti che hanno partecipato allo studio.

A seguire, il corpus testuale è stato analizzato utilizzando l'analisi tematica (Creswell, 2012) di tipo manuale. Si è proceduto individuando nel testo le unità significative di informazione e organizzandole secondo macro-temi rilevanti, sulla base di legami e connessioni tra i pattern di significato emergenti (Creswell, 2012). Quanto rilevato è stato situato all'interno delle questioni sollevate dalla letteratura di riferimento.

Nel seguente paragrafo si propone una sintesi esplorativa dei principali risultati emergenti.

Un viaggio dentro le “botteghe sociali”

Costruirsi commercianti: le storie di guerra

I commercianti raccontano di aver aperto la propria attività a seguito di

percorsi lavorativi caratterizzati da un'alta mobilità e da un'elevata diversificazione dei mestieri svolti. Ahmed³ è il proprietario di un negozio di elettronica che ha un'esperienza decennale nel settore orafa; Omar ha lavorato nel settore dell'agricoltura, destreggiandosi con «*quello che c'è*» (I_1), fino a che non ha potuto recuperare le sue competenze da parrucchiere, costruite nel Paese d'origine, per aprire un suo salone. Chiara dopo anni di lavoro in agenzie per le pulizie domestiche e un'esperienza daparrucchiera, decide di mettersi in proprio aprendo un'attività di onicotecnica. Vinh descrive così il percorso professionale che lo ha portato all'apertura di un negozio di oreficeria:

“Come prima cosa ho imparato a Dortmund e poi ho fatto il mio Master a Münster. Ho dovuto imparare lì, ma poi ho detto che volevo viaggiare, perché penso che prima di farlo da solo [un lavoro] devi imparare di più. Così sono diventato un orafo, ma ho imparato... con l'orafa sai... il suo lavoro è sapere come aggiustare una pietra... forse... ma devi imparare diversi lavori, io l'ho imparato. Quindi sono stato a Francoforte, non dovevo fare l'orafa in realtà, dovevo solo vendere. Per due anni ho imparato a parlare con i clienti e a lavorare nel back office. Dopo essere stato a Francoforte e Hannover sono tornato ad H. e dopo qualche anno ho aperto il mio negozio” (G_6)

Gli esempi, riscontrabili nel contesto italiano e nel contesto tedesco, suggeriscono che i progetti imprenditoriali degli intervistati possono essere interpretati come espressioni di traiettorie di professionalizzazione costruite dal basso. Si apprende inserendosi all'interno di quello che può essere definito come un “apprendistato itinerante”, dove si acquisiscono conoscenze e competenze, intercettando le forme di conoscenza implicita nell'agire professionale (Schön, 1993). Osservare come agiscono gli altri esercenti e partecipare alle pratiche significa fare proprie alcune strategie di vendita o di gestione del negozio e sperimentare questi repertori d'azione all'interno del proprio contesto lavorativo.

“Sembra vedere che cosa fanno loro. Che cosa possiamo fare pure noi? Perché in qualche volta fare una copia non è male, perché se funziona perché non lo devi copiare? [...] Ci stanno pure tante cose che noi abbiamo visto, che abbiamo detto che un negozio senza musica non è buono. Allora noi, per esempio, abbiamo detto che mettiamo un pochino di musica” (G_5)

I commercianti sono professionisti capaci di ricavare spazi di inserimento, di autonomia ed emancipazione. Ci si costruisce imprenditori nel settore

³ I nomi propri utilizzati in questo articolo sono nomi di fantasia.

del commercio perché si sente «*l'esigenza di avere qualcosa di mio*» (I_6) oppure perché non soddisfatti del proprio lavoro. In questi casi, la figura del commerciante è caratterizzata da un bagaglio di competenze articolato, complesso e diversificato, che deriva dalla propria storia personale e professionale.

Fare imprenditoria a partire da queste condizioni apre a nuove traiettorie per lo sviluppo della carriera di un piccolo commerciante: la professionalità non si costruisce entro i confini fissi di un mestiere specifico e ancorato ad un determinato contesto di riferimento, piuttosto si valicano le frontiere tra questi. Attingendo alla letteratura in campo giuridico ed educativo, queste figure possono essere definite professionalità transizionali (Tiraboschi, 2019; Fabbri & Romano, 2021) a sottolinearne la poli-formazione che va a sfumare i confini tra ambiti di intervento.

Apprendere in bottega, socializzare la conoscenza

Quando si cammina per le strade dello scenario italiano si osserva un tessuto commerciale composito. Quello che emerge fin da subito è l'eterogeneità dell'insieme di elementi umani e non umani che si posizionano in questo spazio. L'occhio (ma anche l'udito, a volte l'olfatto) è catturato e costantemente stimolato da input diversificati: luci, colori, suoni, allestimenti che rimandano ad un quadro multiforme. Il puzzle di negozi storici, ristoranti etnici e di cucina italiana, botteghe artigianali e negozi di abbigliamento affiancati da minimarket, empori, negozi di ortofrutta, servizi di phone center e autolavaggio, alcuni dei quali dai chiari riferimenti ad appartenenze culturali differenti, può costituirsi come la materiale reificazione del costruito di multiculturalità. Tali spazi indicano come esistano differenti tradizioni commerciali e che queste possono coesistere, saranno gli avventori a deciderne le modalità di frequentazione, avvalendosi dei negozi legati al proprio background etnico-culturale oppure addentrandosi anche in quelli che se ne discostano.

Intorno ai piccoli negozi e alle botteghe etniche non è raro imbattersi in gruppi di persone che sostano presso gli spazi antistanti le entrate dei locali. Sono gli stessi intervistati ad offrire uno spaccato di ciò che si sta verificando. Seguendo la narrazione di Atif, il proprietario di un alimentari, le botteghe etniche rappresentano un luogo dove viene accolta «*l'esigenza di raggrupparsi insieme, sederci, parlare insieme e parlare proprio la nostra lingua*» (I_6).

È rispetto a tali istanze socio-relazionali, avvertite da chi ha un background migratorio, che le attività commerciali assumono un ruolo e una valenza significativi rispetto alle traiettorie di scambio, interazione e appren-

dimento. Atif continua a raccontare che «*il pomeriggio, soprattutto il pomeriggio i miei coetanei che passano per comprare le cose poi si fermano per parlare*» (I_6), e così anche Kapila riporta che «*a volte persona da Bangladesh viene per comprare... persona che ha comprato sempre qui e si ferma per salutare, per parlare*» (I_4). Al di là della loro funzione strumentale, attorno ai negozi ci si incontra, confronta, ci si scambiano informazioni utili. Il confine della bottega si estende e lo spazio della soglia dà origine a nuovi luoghi per la micro-socializzazione quotidiana. Le conversazioni informali che originano da questi momenti di aggregazione possono essere lette come quei dispositivi che facilitano l'accesso a network in cui ci si riconosce come risorse per costruire legami a sostegno dei processi di inclusione. Tali relazioni consentono di affrontare la complessità di un quotidiano che si costituisce come multi-etnico (e a volte marginalizzante) attraverso lo scambio di conoscenze ed esperienze. Ci si appoggia alla propria rete familiare oppure alla rete di conoscenze generata all'interno delle varie comunità di appartenenza presenti nel territorio.

“Con clienti della comunità ci si conosce tutti, anche per strada ti saluti, parli. Anche lui [cliente presente nel negozio] compra sempre qui salame, tante cose, anche menta. Ci conosciamo da tanto tempo con babbo” (I_9)

“La nostra è una comunità abbastanza mista, c'è la macelleria, c'è l'alimentare, ci sono poi altri ragazzi che fanno l'elettricista, il muratore, il falegname. Marocchini, tunisini, bengalesi più o meno i lavori sono veramente diversi.” (I_1)

“Sono arrivato qua nel 2008 con aiuto di mio fratello. Mio fratello era già qui con... c'erano familiari già qui. Poi io dopo due anni... due anni e mezzo ho aperto qui e mio fratello già qui ha aiutato” (I_12)

Interpretiamo queste figure come dei “compagni di avversità” (Revens, 1982) ovvero un gruppo di persone che, riconoscendosi sulla base di affinità etniche o culturali, condividono difficoltà e possono sostenersi vicendevolmente nella comprensione di eventi critici o sfidanti, rendendoli affrontabili. Alcune di loro sono già familiarizzate con i codici di riferimento del territorio e, pertanto, assumono il ruolo di esperti nel trasmettere i propri saperi a dei novizi che, avvicinandosi ad un nuovo contesto sociale e lavorativo, acquisiscono progressivamente quel bagaglio di competenze utili alla gestione del proprio inserimento nel tessuto commerciale e sociale di riferimento (Lave & Wenger, 2006; Fabbri, 2007).

Così, le modalità con cui si abitano e si impegnano le soglie delle botteghe e i marciapiedi possono essere assunte come costrutti emergenti che

rappresentano una metafora della risignificazione di alcuni spazi del quartiere. Quello che sembra delinarsi è un modello emergente in cui i luoghi del piccolo commercio divengono dei laboratori culturali dove socializzare le proprie conoscenze. Gli intervistati apprendono a navigare un inedito paesaggio sociale anche attraverso i processi di socializzazione (Marsick, Watkins, Scully-Russ & Nicolaidis, 2017) che si attivano durante queste occasioni di incontro e scambio. Capire come esercitare la propria professione all'interno di determinati protocolli normativi, apprendere come ibridare i prodotti venduti per saper rispondere alle esigenze di una clientela sempre più diversificata, costruire e negoziare la propria identità in un contesto ad alto tasso multietnico inserito in una città "monoculturale", si possono costituire come forme di apprendimento informale e situato generate all'interno di spazi intersoggettivi emergenti e ad alta densità socio-relazionale (Marsick, Watkins, Scully-Russ & Nicolaidis, 2017).

Nel contesto tedesco questi network non sono circoscritti alla comunità di appartenenza locale, ma si estendono innescando rapporti e connessioni di carattere socio-economico che rompono e valicano i confini dei gruppi d'ingaggio iniziale. Si fa rete all'interno di gruppi associativi, con i propri clienti che «*vengono da ovunque. Vengono da qui, dalla strada. Vengono dal mondo! Dall'Italia, dall'Australia, dall'Africa, dalla Germania*» (G_7). Marco, il proprietario di un negozio che vende biciclette e articoli per ciclismo, spiega come strutturare il proprio assetto organizzativo sulla base di team multiculturali permetta di instaurare relazioni con un bacino più ampio di clienti (e di conseguenza faciliti la permanenza nel mercato del lavoro):

“I miei partner sono turchi! Siamo un mix da tutte le parti. [...] C'è qualche straniero che si vergogna forse a comprare una bici da qualche altra parte perché non parla bene il tedesco. Noi abbiamo i turchi, gli italiani, c'abbiamo uno che parla russo, allora siamo un pochino bilinguali. Così, hai un'opportunità di aiutare tutta la gente” (G_5)

è il pensiero che il confronto e la collaborazione siano generatori di idee. Pietro, che ha una gelateria, riporta di come nel suo lavoro «*non si finisce mai di imparare*» (G_1): partecipare agli incontri con i colleghi del settore gli ha permesso di intercettare «*dei prodotti che, praticamente, non avevo mai provato prima*» (G_1) e di riconoscere che questi fossero «*migliori di quelli che ho provato fino ad oggi*» (G_1). Le arene d'incontro si aprono anche su internet.

“Pure l'internet, è pieno di idee, pieno di recensioni, pure il Facebook. Io per esempio, sto in dieci, dodici gruppi dove la gente sta a scrivere” (G_5)

“Le novità spesso arrivano dai social. Con gli amici ce le scambiamo su WhatsApp, ci mandiamo i video” (G_1)

Gli strumenti digitali offrono la possibilità di valorizzare e potenziare le occasioni di apprendimento informale favorendo il confronto, lo scambio e la socializzazione delle conoscenze (Giampaolo, 2018). Chat di Whatsapp, gruppi di Facebook, recensioni su Google e Instagram sono dispositivi utilizzati per ricercare risorse, guardare a esercenti che hanno condotto esperienze simili per apprendere come hanno affrontato certe situazioni (l’apertura di un nuovo punto vendita o il passaggio all’utilizzo di prodotti bio), condividere pratiche e repertori d’azione. È nei social che il proprio sviluppo professionale viene accelerato attraverso processi di diffusione e contaminazione, dove il «copiare» (G_5) diviene un atto critico e gli altri una risorsa.

Piuttosto che l’appartenenza ad una specifica comunità connotata etnicamente o culturalmente, ci si aggrega sulla base di un interesse apartecipare a delle pratiche relative ai prodotti, ai clienti e alle visioni.

“Confrontarmi nel senso di avere delle collaborazioni. Magari ci sono delle ditte o persone che fanno il mio stesso lavoro che mi chiedono di lavorare insieme o la stessa cosa lo fanno per me. Una collaborazione” (G_4)

Ci stava uno a M., lui subito la prima cosa che ha detto: ma voi fate pure le riparazioni sulle bici? E noi gli abbiamo detto di sì e lui ha detto: meno male, perché io non ce la faccio più qua. Ci stanno i negozi che sono proprio aperti, che dicono: dai, ci aiutiamo insieme, facciamo insieme qualche cosa. Pure negozi dove facciamo gli ordini insieme, perché più fai gli ordini più si abbassa il prezzo” (G_5)

Così, la struttura di aggregazioni, gruppi, comunità e network informali assume una direzione multidimensionale data dalla partecipazione di commercianti che presentano differenti profili di genere e di età, differenti esperienze di vita, differenti storie professionali, differenti percorsi educativi e differenti background etnico-culturali. Questa connotazione consente di sperimentare strategie di coinvolgimento multiculturale che possono contribuire alla costruzione e negoziazione di modalità inclusive con cui categorizziamo e diamo significato a relazioni iscritte entro i confini di scenari superdiversi (Vertovec, 2007: 2023).

Forme di marginalizzazione quotidiana

Durante le interviste, i commercianti riportano alcuni episodi in cui sono

stati esposti a forme di marginalizzazione o discriminazione agite più o meno consapevolmente.

È estate e la sera, davanti al negozio di alimentari di Youssef, alcuni dei suoi amici e conoscenti si ritrovano per passare del tempo insieme. Sono organizzati, portano delle sedie che posizionano a cerchio nel marciapiede. Passano il tempo a chiacchiere e farsi una bevuta. L'attività è confinante con altre ritenute di "target elevato". Succede che dopo qualche settimana i proprietari degli altri negozi iniziano a lamentare un danno d'immagine per il fatto che i propri clienti avessero difficoltà a raggiungere le entrate degli esercizi.

La descrizione di questo incidente critico permette di riflettere sulle modalità con cui alcuni commercianti che non presentano un background migratorio tematizzano il controllo sociale dello spazio. La loro posizione attribuisce ad una pratica, quella dell'utilizzo delle aree circostanti i negozi, una connotazione universalmente valida, basata su assunti riconducibili a logiche etnocentriche. Quello che sembra essere ignorato è come gli oggetti e le pratiche possano assumere significati diversi per le diverse persone che abitano un determinato contesto di vita o di lavoro. Per questi commercianti non è plausibile uscire dalle coordinate familiari, rassicuranti e determinate da quella che viene assunta come una norma indiscutibile e imparziale perché migliore delle altre. Così, un utilizzo differente di alcuni ambienti sembra non costituirsi come espediente che può mettere in discussione l'assolutizzazione della regola e lasciare spazio a traiettorie di riformulazione dei significati che vengono attribuiti all'organizzazione delle aree esterne ai negozi. Piuttosto che ripensare le soglie e i marciapiedi come luoghi aperti alla socializzazione, o di tematizzare la questione della mancanza di luoghi di ritrovo, ci si pone in contrapposizione (la nostra visione vs la loro visione oppure l'immagine della mia attività vs la gestione della loro attività).

Nel caso di Kerem, il proprietario di un negozio di vernici per auto, «*le signore tedesche vengono qui e mi dicono "oh, sai parlare tedesco!" Sì, grazie! Ma non sanno che io sono nato qui*» (G_7). Un nome che non rimanda alle tradizioni del territorio di riferimento oppure il colore della pelle che non corrisponde a quello che usualmente si pensa essere di riferimento per un certo gruppo etnico-culturale, vengono interpretati come indicatori di uno specifico ideale di individuo: una persona che, a causa del suo percorso di migrazione, non può conoscere fluentemente la lingua del Paese in cui adesso si trova.

L'ancoraggio alla teoria trasformativa (Mezirow, 2003) ci consente di sostenere che le clienti hanno interpretato l'incontro con Kerem utilizzando un sistema di categorizzazione inadeguato e riduzionistico rispetto a quella

che era la realtà dei fatti. Ciò che si pone a fondamento di queste interazioni è l'idea che la cultura di appartenenza si costituisca con una specifica omogeneità interna, mentre si fatica a riconoscere che includa strutturalmente molteplici dimensioni di differenza, distribuite su più piani.

E ancora, può capitare che alcuni clienti o concorrenti svalutino l'operato dei negozianti con background migratorio aspettandosi da loro dei prezzi inferiori alla media del mercato oppure meravigliandosi del successo della loro attività.

“Ma in Germania qualche volta era il modello che la gente dicevano: «ah, l'italiano hai sentito che ha fatto il negozio?» Parlano qualche volta un po' male” (G_5)

“Nel lavoro se non sei tedesco devi essere doppiamente bravo. Ne hai bisogno. Devi essere bravo così che ti rispettino” (G_7)

Questi esempi ci indicano come ciò che per alcuni determina la professionalità di un imprenditore non siano tanto le effettive competenze che vanno a costruire l'*expertise* di un commerciante, quanto, piuttosto, il suo background migratorio. In altre parole, si attribuisce un valore inferiore sulla base di appartenenze etnico-culturali. Da questo punto di vista, interpretare la propria cultura di appartenenza come superiore rispetto alle altre legittima a sottovalutare e misconoscere il lavoro di altri. Questi casi rappresentano un insieme di azioni che non necessariamente sono considerate e agite con intenti discriminatori. Al contrario, non è raro che vengano interpretate come “adeguate” o “normali”, pur risultando nel dare origine a microdiscriminazioni ordinarie (Colombo, 2020). Secondo questa prospettiva, le interazioni con persone che hanno un background migratorio si strutturano sulla base di modelli che incorporano e riproducono rapporti di potere asimmetrici, attraverso l'utilizzo di termini e atteggiamenti che rimarcano l'esistenza di una o più differenze tra “noi” e “loro” e che sottolineano la presunta inadeguatezza o inferiorità dell'interlocutore (Colombo, 2020).

Se lette dal punto di vista della teoria trasformativa (Mezirow, 2003) queste posizioni sono interpretabili come derivanti da forme di polarizzazione precritica del pensiero (Fabbri, Melacarne, 2020; 2023). Si tratta di modelli interpretativi che poggiano su cornici di riferimento e sistemi di significato costruiti da teorie e credenze distorte e assimilate in modo acritico. In questo modo, la nostra aspettativa quando ci troviamo di fronte ad un imprenditore che ha un background migratorio è quella di ricevere un prezzo di convenienza oppure credere che non possa avere successo in un contesto non familiare o ancora che non sappia parlare la lingua del posto. I presupposti che sono alla base di queste aspettative si ancorano a rappresenta-

zioni che riducono i commercianti al prototipo della persona svantaggiata, debole, manchevole e non all'altezza sulla base di un'appartenenza etno-culturale. Ne risulta che gli schemi e le prospettive di significato che guidano le esperienze di incontro con le differenze etno-culturali vadano ad innescare determinate traiettorie d'azione basate su quegli atteggiamenti discriminanti e marginalizzanti che gli intervistati descrivono.

Riflessioni conclusive

Senza disconoscere o sottorappresentare i persistenti posizionamenti marginalizzanti, le visioni dicotomiche e polarizzanti, le cecità cognitive che non tengono conto della presenza strutturale delle differenze etno-culturali nei contesti di vita e di lavoro che quotidianamente abitiamo, in questo contributo si è cercato di puntare i riflettori verso quel sottobosco di processi che formicolano, a volte sottovalutati, nella vita di tutti i giorni. Di qui, negozi, botteghe, soglie e marciapiedi possono essere visti come contesti di apprendimento informale (Marsick & Watkins, 2018; Marsick & Neaman, 2018; Fabbri, Bracci, 2021). È a partire da alcune istanze relazionali e dalla necessità di dover gestire situazioni contraddittorie e complesse che i commercianti con background migratorio hanno aperto traiettorie di risignificazione degli spazi urbani legati al piccolo commercio. Dalle possibilità di confronto che originano dalla frequentazione dei negozi di quartiere deriva anche la produzione di conoscenza situata, che viene socializzata entro le coordinate delle aggregazioni informali che si riuniscono davanti alle botteghe. I commercianti con background migratorio apprendono tramite processi di condivisione delle esperienze e attraverso l'esperienza stessa (Marsick & Watkins, 2018; Marsick & Neaman, 2018). Queste forme di apprendimento informale sono legate ai processi sfidanti posti da *setting* caratterizzati da un alto tasso multietnico che si inseriscono all'interno di più ampi paesaggi monoculturali, si intrecciano con le norme che regolano la vita quotidiana e il fare commercio, sono collettivi e sociali. In questa traiettoria, è possibile pensare ad un sistema basato sull'informalità in cui i negozi e le botteghe divengono luogo di micro-socializzazione di saperi, pratiche e strategie d'azione. Un legame fiduciario, la condivisione di visioni e obiettivi e quella di esperienze pregresse si costituiscono come elementi che sembrano particolarmente rilevanti per facilitare questi processi di apprendimento. È così che i negozianti con background migratorio si mobilitano, si organizzano, sperimentano inedite pratiche lavorative, trasformano il contesto in cui si sono inseriti e producono nuove idee e prospettive.

La domanda aperta che rimane è come dare risalto e rilevanza a queste forme di conoscenza che nascono dal basso, dalla socializzazione quotidiana, e che riscrivono alcune delle coordinate dell'utilizzo degli spazi urbani? Come valorizzare quell'insieme di pratiche emergenti dal bacino di interlocutori inaspettati e che possono rilanciare la vita del quartiere? Come intercettare le possibili traiettorie di internazionalizzazione che le reti informali di commercianti con background migratorio possono generare, al fine di costruire potenziali strategie per rinnovare le arene commerciali e rimanere competitivi?

Alcune note metodologiche a margine. Inseguire i dati “*that glow*”

Essere una dottoranda che per la prima volta si affaccia alla ricerca empirica nella pratica ha significato incontrare e imbattersi in diverse battute di arresto, situazioni disorientanti, incidenti critici e momenti spiazzanti. Con l'ingenuità di una novizia mi affaccio all'esperienza di raccolta dati sul campo forte dei modelli procedurali appresi ed è in questa fase che mi trovo davanti ad una realtà complessa che non avevo saputo prefigurare. Mi muovo per le strade dei due contesti di riferimento con in mano una versione cartacea del protocollo di intervista che avevo strutturato, entro all'interno dei negozi dei commercianti con background migratorio che ero riuscita ad intercettare, mi presento e chiedo loro la possibilità di intervistarli. Il risultato è che alcuni di loro mi scambiano per una rappresentante di prodotti o una ragazza in cerca di lavoro, a volte mi guardano con sospetto, spesso evitano e aggirano il momento dell'intervista e quel protocollo rimane, per lo più, inutilizzato.

Incontrare le resistenze e la diffidenza degli esercenti mi disorienta e preoccupa. Cerco di problematizzare e riflettere su quanto avvenuto. Cosa è successo durante le brevi interazioni con i commercianti? Come mi sono comportata? Cosa ho detto loro? Perché i commercianti hanno eluso un appuntamento per svolgere le interviste? Quali erano le mie premesse rispetto alla pragmatica della somministrazione di interviste? Quali potevano essere le premesse dei commercianti in merito alla propria disponibilità? Cosa potevo fare di diverso?

In Germania provo a riposizionarmi rispetto a questi interrogativi cercando di entrare nella routine quotidiana di alcuni commercianti come loro cliente. Ad esempio, passo diversi pomeriggi seduta ai tavolini di una gelateria gestita da un commerciante di origini italiane. Questi momenti iniziano ad essere scanditi da un flusso sempre più consistente di conversazioni

informali che portano il proprietario dell'attività a condividere con me esperienze, stralci di vita quotidiana e informazioni utili per rispondere alle domande di ricerca. Si crea un legame di fiducia culminante con la possibilità di condurre un'intervista con l'esercente.

L'insieme delle strategie d'azione che mi hanno consentito ricostruire le precondizioni per accedere al punto di vista di alcuni dei commercianti con background migratorio sono rimaste in secondo piano rispetto al design della ricerca per alcuni mesi. È stata un'altra occasione informale – un confronto con la mia *supervisor* durante un viaggio in auto – che ha permesso di inquadrare la rilevanza scientifica di questi aspetti informali del processo di ricerca. Su suo suggerimento, mi avvicino agli scritti di Elizabeth St. Pierre (2014; 2017; 2021a; 2021b). Questo incontro mi permette di individuare alcune coordinate entro le quali poter inquadrare quanto avvenuto nel campo. Cosa produce dati, quali sono i dati che vengono prodotti, chio cosa sono i soggetti dei dati, sono tra le domande aperte che la ricerca post-qualitativa si pone (Lather & St. Pierre, 2013). Durante il percorso di ricerca il mio obiettivo era stato quello di raccogliere dati utilizzando gli strumenti indicati nel design della ricerca, ignorandole novità e gli imprevisti emersi in corso d'opera. Mi accorgo che con alcuni dei commercianti che hanno preso parte alla ricerca avevo parlato per molto più tempo rispetto all'ora di registrazione di un'intervista. Che tipo di informazioni avevo raccolto dal proprietario della gelateria mentre sapeva di essere registrato? Era la stessa persona che di pomeriggio si sedeva per qualche minuto al mio tavolino per raccontarsi? E io in che momenti mi riconoscevo come ricercatrice? Quando la dottoranda, forse un po' irrigidita, era attenta a formulare le giuste domande? Oppure quando mangiando un gelato coglievo gli spunti di una conversazione nata dal basso? Perché non ho considerato rilevanti quelle conoscenze emerse dalle situazioni, durante le azioni che la stessa ricerca prevede? Interrogativi che, per riprendere le parole di Maggie MacLure (2013), risaltano (*glow*) e catturano la mia attenzione.

In ultima analisi, da questa esperienza ho potuto apprendere che è possibile pensare ad un disegno di ricerca come qualcosa di necessario ma dinamico, che può conversare con ciò che accade durante il processo dell'azione conoscitiva (Fabbri, 2018), che la densità empirica di uno studio può moltiplicarsi quando si accolgono anche quegli incontri sorprendenti e singolari con il reale (St. Pierre, 2017), che è importante fare emergere il valore delle interazioni con gli oggetti, le atmosfere, i climi e le persone. E ancora, che un'intervista non è solo semistrutturata, strutturata, narrativa o etnografica, non è solo saper utilizzare uno strumento e un protocollo.

Riferimenti bibliografici

- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading: Addison-Wesley.
- Ambrosini, M. (2011). Tra sopravvivenza marginale e innovazione dell'offerta imprenditoriale: il caso delle attività imprenditoriali degli immigrati. *Sociologia del lavoro*, 122, pp. 94-107.
- Amiriaux, V., & Araya-Moreno, J. (2014). Pluralism and Radicalization: Mind the Gap!. In Bramadat, P., & Dawson, L. (Eds.). *Religious Radicalization and Securitization in Canada and Beyond* (pp. 92-120). Toronto: Toronto University Press.
- Amiriaux, V., & Fabbri, L. (2020). Apprendere a vivere in una società multietnica. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 5-17.
- Bracci, F. (2017). *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Milano: Unicopoli.
- Colombo, E. (2020). *Sociologia delle relazioni interculturali*. Roma: Carocci.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, (2^a edizione). Bologna: il Mulino.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Fourth Edition*. Boston: Pearson.
- Creswell, J.W. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, (4th Ed.). Los Angeles: Sage.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.) (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*, (5th Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is Qualitative Interviewing?*. London: Bloomsbury Academic.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L. (2018). L'approccio transdisciplinare e trasformativo alla ricerca. In: Federighi, P. (Ed.), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 133-140). Firenze: Firenze University Press.
- Fabbri, L. (2023). Learning to live in multicultural contexts. Transformative Theory contribution. In Fabbri, L., & Melacarne, C. (Eds.). *Understanding Radicalization in Everyday Life* (pp. 1-13). Milano: McGraw-Hill Education.
- Fabbri, L., Bracci, F. (2021). Pratiche di interculturalismo quotidiano. *Etnografia di un condominio multietnico*. *Rief*, 18(2), pp. 107-119.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2021). Intersezionalità e pratiche professionali. In Del Gobbo, G., & Federighi, P. (Eds.). *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e apprendimenti per una tassonomia* (pp. 197-209). Firenze: EditPress.
- Fabbri, L., & Melacarne, C. (2020). Apprendere e disapprendere nei contesti di vita quotidiana. Il caso di un quartiere multietnico. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 18-54.
- Fabbri, L., & Melacarne, C. (Eds.) (2023). *Understanding Radicalization in Everyday Life*. Milano: McGraw-Hill Education.

- Fleury, A., Delage, M., Endelstein, L., Dubucs, H., & Weber, S. (2020). *Le petit commerce dans la ville-monde*. Paris: L'OEil d'Or.
- Fioretti, C. (2013). Abaco degli spazi urbani dell'immigrazione. *Crios*, 2, pp. 47-57.
- Giampaolo, M. (2018). Dominio, pratica e comunità: tecnologie emergenti in ambiti informali di apprendimento. In Fabbri, L., & Bianchi, F. (Eds.). *Fare ricerca collaborativa. Vita quotidiana, cura, lavoro* (pp. 53-71). Roma: Carocci.
- Gobo, G. (2016). *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico in sociologia*, (1^a ristampa). Roma: Carocci.
- Hiebert, D., Rath, J., & Vertovec, S. (2015). Urban Markets and Diversity: Toward a Research Agenda. *Ethnic and Racial Studies*, 38(1), pp. 5-21.
- Hodson, G., Turner, R.N., & Choma B.L. (2017). Individual Differences in Intergroup Contact Propensity and Prejudice Reduction. In Vezzali, L., & Stathi S. (Eds.). *Intergroup Contact Theory. Recent Developments and Future Directions* (pp. 8-30). New York: Routledge.
- Keil, T.F., & Koschate, M. (2020). Variations in subjective definitions of everyday situations as intergroup contact. *British Journal of Social Psychology*, 59, pp. 965-991.
- Lather, P., & St. Pierre, E.A. (2013). Introduction. Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), pp. 629-633.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Milano: Erickson.
- MacLure M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), pp. 658-667.
- Mantovani, G. (2008). *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*. Roma: Carocci.
- Marsick, V.J., Watkins, K.E., Scully-Russ, E., & Nicolaidis, A. (2017). Rethinking informal and incidental learning in terms of complexity and the social context. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1(1), pp. 27-34.
- Marsick, V.J., & Neaman, A. (2018). Adult informal learning. In Kahnwald, N., & Täubig, V. (Eds.). *Informelles lernen: Standortbestimmungen* (pp. 53-72). Bad Hersfeld, Germany: Springer VS.
- Marsick, V.J., & Watkins, K.E. (2018). Introduction to the Special Issue: An Update on Informal and Incidental Learning Theory. *New directions for adult and continuing education*, 159, pp. 9-19.
- Merriam, S.B., & Tisdell, E. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Pettigrew, T.F. (2021). Advancing intergroup contact theory: comments on the issue's articles. *Journal of Social Issues*, 77, pp. 258-273.
- Pettigrew, T.F., & Tropp, L.R. (2006). A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), pp. 751-783.

- Revans, R. W. (1982). *The Origin and Growth of Action Learning*. London: Chartwell Bratt.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Semi, G. (2009). Il mercato come spazio di relazione e diconflittualità interetnica. In Corti, P., & Sanfilippo, M. (Eds.). *Storia d'Italia. Annali n. 24. Migrazioni* (pp. 637-652). Torino: Einaudi.
- St. Pierre E.A. (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative Research Toward “Post Inquiry”. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), pp. 2-19.
- St. Pierre E.A. (2017). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(9), pp. 686-698.
- St. Pierre E.A. (2021a). Post Qualitative Inquiry, the Refusal of Method, and the Risk of the New. *Qualitative Inquiry*, 27(1), pp. 3-9.
- St. Pierre, E. A. (2021b). Why post qualitative inquiry?. *Qualitative Inquiry*, 27(2), pp. 163-166.
- Tiraboschi, M. (2019). *Persona e lavoro tra tutele e mercato. Per una nuova ontologia del lavoro nel discorso giuslavoristico*. Modena: Adapt Press.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), pp. 1024-1054.
- Vertovec, S. (2023). *Superdiversity. Migration and Social Complexity*. Abingdon and New York: Routledge.
- Wieviorka, M. (2013). The re-enchantment of universal value. *Ethnic and Racial Studies*, 36(12), pp. 1943-1956.
- Wise, A., & Velayutham, S. (2009). *Everyday Multiculturalism*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Freire in pratica: il “Centro popular de cultura e desenvolvimento”

di Marina Slavutzky

Riassunto

Le idee di Paulo Freire sono state e sono tutt’ora influenti in settori quali l’educazione degli adulti, l’alfabetizzazione e l’educazione alla trasformazione sociale. Con il suo lavoro, Freire ha sfidato le nozioni convenzionali di educazione e ha proposto un nuovo modo di insegnare e apprendere che dà potere ai poveri e agli oppressi. In questo articolo si partirà dagli studi di Paulo Freire sottolineando in particolare la sua lettura del lavoro educativo con le comunità e su come l’idea di “modello di educazione bancaria” (Freire, 2013) può essere sostituito da un modello dialogico in cui si permetta il confronto dialettico e riflessivo tra posizioni discordanti. Si discuterà di seguito del caso del “Centro popular de cultura e desenvolvimento” (CPCD), attraverso un’intervista con il suo fondatore e tutt’ora direttore, Tião Rocha.

Parole chiave: Freire, pedagogia critica, educazione emancipatoria, comunità

Freire in practice: The “Centro popular de cultura e desenvolvimento”

Abstract

Paul Freire’s ideas have been influential in areas such as adult education, literacy and education for social transformation. Through his work, Freire challenged conventional notions of education and proposed a new way of teaching and learning that empowers the poor and oppressed. This article will start from Paulo Freire’s life and studies, emphasizing in particular his reading of educational work with communities and how the idea of a “bankable model of education” (Freire, 2013) can be replaced by a dialogical model in which dialectical and reflexive confrontation between discordant positions is allowed. The case of the “Centro popular de cultura e

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2023

Doi: 10.3280/erp2-2023oa15916

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

desenvolvimento” (CPCD) will be discussed below through an interview with its founder and still director, Tião Rocha.

Keywords: Freire, critical pedagogy, emancipatory education, community

First submission: 07/05/2023, *accepted:* 09/05/2023

Available online: 25/07/2023

Introduzione

Paulo Freire è stato un educatore brasiliano che ha lasciato un segno indelebile nel campo dell’educazione, non solo in Brasile ma in tutto il mondo. Le sue idee e le sue teorie sono state influenti in settori quali l’educazione degli adulti, l’alfabetizzazione e l’educazione alla trasformazione sociale. Come sottolinea Ledwith (2001), tempi complessi, definiti da rapidi cambiamenti socio-politici, richiedono una pedagogia critica coerentemente articolata che affronti le questioni relative alla differenza sociale, alla giustizia sociale e alla trasformazione sociale. Una pedagogia del cambiamento trasformativo, o educazione alla liberazione, è radicata nella prassi e situata in luoghi educativi di resistenza, come il lavoro di comunità, l’educazione comunitaria e l’educazione degli adulti.

In questo articolo si partirà dalle teorie di Paulo Freire, in particolare su come ha sviluppato il suo lavoro con le comunità e su come ha sempre ribadito che il cosiddetto “modello di educazione bancaria” (Freire, 2013) deve essere sostituito da un modello dialogico in cui vi sia un vero e profondo scambio. Sarà preso in esame il caso studio del “Centro popular de cultura e desenvolvimento” (CPCD), che trae ispirazione dalle idee freiriane. Verrà utilizzata l’intervista con il suo fondatore e tutt’ora direttore, Tião Rocha al fine di recuperare l’eredità di Paulo Freire dentro questa esperienza contemporanea.

Con il suo lavoro, Freire ha sfidato le nozioni convenzionali di educazione e ha proposto un nuovo modo di insegnare e apprendere con la finalità di dare potere ai poveri e agli oppressi. La sua eredità continua a ispirare educatori e attivisti di tutto il mondo che credono che l’istruzione possa essere uno strumento di trasformazione sociale e che lavorano per creare un mondo più giusto ed equo. Per quanto sia stato già discusso e documentato è difficile scindere la produzione scientifica di Freire dalla sua biografia. Una lettura interessante è quella fornita da Gadotti (1996), il quale nel suo lavoro ricorda come Paulo Freire è nato nel 1921 a Recife all’interno di una famiglia modesta, che contava su aiuti finanziari di un parente di Rio de Janeiro che faceva il commerciante. In seguito alla crisi del ’29, l’attività commerciale

fallì e poco dopo suo padre è venuto a mancare. La madre di Paulo Freire quindi si ritrovò nel giro di poco tempo in grande difficoltà economica e riusciva a stento a sfamare i figli. È difficile delinearne una linea di continuità tra biografia e la proposta pedagogica di Freire. Risulta emblematico tuttavia ricordare che la madre, donna molto religiosa, ha fatto di tutto per garantire ai figli la possibilità di studiare. In seguito, con l'ausilio di una borsa di studio, Freire riuscì a studiare presso una delle migliori scuole di Recife, dove torna più tardi come docente di lingua portoghese. Quando aveva 22 anni inizia a studiare Giurisprudenza, visto che in quel periodo a Recife non erano presenti altri corsi di laurea per formare insegnanti nell'area umanistica. Nel 1947 si laurea, ma decide presto di abbandonare la carriera da giurista per dedicarsi all'alfabetizzazione degli adulti. Nel 1959 Freire ottiene il titolo di dottore in Filosofia e Storia dell'Educazione. Nel 1963 ebbe luogo la famosa esperienza ad Angicos, nell'interno del suo stato Rio Grande do Norte, in cui trecento lavoratori vennero alfabetizzati in 45 giorni (Dullo, 2014).

Poco dopo Freire venne invitato dal Presidente della Repubblica, João Goulart, a organizzare l'alfabetizzazione di adulti in tutto il territorio nazionale. Era stata prevista la creazione di 20 mila "Circoli di cultura" per alfabetizzare 2 milioni di persone. Secondo Gadotti (1996), considerato da molti il suo principale biografo, per comprendere il pensiero di Freire e la sua teoria della conoscenza, è necessario prendere in esame il contesto in cui sono nati, ovvero il Nordest brasiliano degli anni '60, quando la metà dei trenta milioni di abitanti viveva nella "cultura del silenzio". Si rendeva necessario quindi dare a loro la parola e la possibilità di votare e partecipare alla costruzione di un Brasile che potesse superare le dinamiche del colonialismo. Il progetto venne interrotto dal golpe militare avvenuto nel '64. Considerato un sovversivo, Freire viene incarcerato per alcuni mesi e poi parte per anni di esilio. La sua prima destinazione è la Bolivia, da dove si trova costretto a partire dopo un golpe militare avvenuto anche in quel Paese a distanza di solo un mese. Passa quattro anni e mezzo poi in Cile, dove conclude la scrittura di "Pedagogia degli oppressi". Dopo un anno Negli Stati Uniti, dove insegna a Harvard, Freire si trasferisce a Ginevra, dove diventa consulente del Consiglio ecumenico delle Chiese e promuove attività di alfabetizzazione in diversi Paesi del Terzo Mondo, come Nicaragua, Guiné-Bissau, Capo Verde e Tanzania. Nelle quasi due decadi di esilio, durante la dittatura militare, Freire ha ampliato le sue conoscenze e le sue letture ed è entrato in contatto con pensatori rivoluzionari, le cui influenze lo aiutarono a fortificare le basi delle sue teorie (Kohan, 2019).

Freire si avvicina molto al movimento della "Teologia da Libertação" e della sua lettura del mondo a partire dai principi della fede e della giustizia cristiana. Come spiegano da Coelho e Malfatti (2021), l'associazione tra

l'etica cristiana, l'appropriazione della scienza sociale marxista e l'esperienza sociale di ebollizione politica in Brasile e nell'America Latina, in cui cristiani ingaggiati portavano avanti la praxis e il modo di pensare delle lotte sociali delle decadi di '50 e '60, sono esperienze fondamentali per Freire. Viene messa in evidenza una dimensione politica della teologia e dell'educazione, che non sono neutre e che si dovrebbero basare sul dialogo e ambire la liberazione del popolo. Nel '79 torna in Brasile, dove lavora sia come docente universitario che, come segretario all'Educazione di San Paolo, (Freire, 2018).

Freire ha sempre privilegiato la dimensione collettiva dell'apprendimento (Besozzi, 2010). L'apprendimento collettivo ed emancipatorio diventa quindi parte fondamentale di un processo di trasformazione della società. "Pedagogia dell'oppresso", considerato il suo libro più importante, è frutto delle riflessioni maturate in Cile, durante i primi anni di esilio. Il libro è anche una riflessione storica e critica in merito al processo che stava attraversando. Freire si colloca davanti a un problema, quello dell'umanizzazione, e riconosce la disumanizzazione dell'essere umano come una realtà storica (Gadotti, 1996):

«L'oppressione, come controllo che schiaccia, è necrofila. Si nutre dell'amore alla morte e non dell'amore alla vita. La concezione depositaria, che le è asservita, è anch'essa necrofila. Proprio mentre si basa su un concetto meccanico, statico, spaziale della coscienza, e trasforma, per ciò stesso, gli educandi in recipienti, in 'quasi-cose', non può nascondere la sua marca necrofila. Non si lascia sfiorare dall'intenzione di liberare il pensiero attraverso l'azione degli uomini, uniti nel compito comune di rifare il mondo e renderlo sempre più umano» (Freire, 2018, p. 85).

La necessità di saper lavorare contemporaneamente per l'affermazione del concetto di uguaglianza, per la valorizzazione della diversità o di differenze è gradualmente maturata nella scuola, e viene riconosciuta anche oggi come una sfida contemporanea (Besozzi, 2010).

Il "Centro popular de cultura e desenvolvimento" (CPCD): intervista al fondatore Tião Rocha

Il "Centro popular de cultura e desenvolvimento" (Centro popolare di cultura e sviluppo, CPCD) si trova nella città di Curvelo (Minas Gerais, Brasile) e ha come obiettivo la promozione dell'educazione popolare e dello sviluppo comunitario. Sebastião Rocha, conosciuto come "Tião", ha fondato il centro

nel 1984 e ne è il direttore fino ad oggi. Di seguito, si riporta l'intervista fatta con lui all'interno del progetto "La seconda stella a destra".

È stata concordata la forma di intervista per seguire la filosofia freiriana del dialogo. Come si potrà vedere, Tião ha lavorato molto negli ultimi decenni per promuovere delle iniziative educative che diano vita alle idee freiriane e le ha applicate a diverse realtà del Paese. Proprio come voleva Freire (2018): "non mi ripetere, ma se ritieni che qualche mia idea risolva qualche problema della realtà, reinventa quest'idea in ogni contesto"

D: Ci racconta la storia della nascita di questo progetto educativo?

R: Dopo tanti anni di esperienza come docente, prima a scuola e poi all'Università, ho deciso di abbandonare la carriera da professore. Ho avuto un insight (in portoghese, "clarão") e mi sono detto: non voglio più fare il professore, voglio essere un educatore. Molti amici mi dicevano "ma qual è la differenza, è la stessa cosa...", ma per me sono due cose differenti. Professore è quello che insegna, l'educatore è quello che apprende. Mi sono detto: è ora di lasciare l'insegnamento e passare dalla parte dell'apprendimento. Volevo continuare ad apprendere e apprendere sempre. Ero dentro ad un'istituzione e mi sono accorto che quell'istituzione non voleva essere un luogo di apprendimento, quindi mi sono reso conto di essere nel posto sbagliato e ho dato le dimissioni.

Nella regione del Minas Gerais dove vivo c'era molta povertà e spesso mancavano le scuole. Ho partecipato all'epoca ad un programma radio in cui ho parlato della possibilità di fare educazione senza scuola. Avevo iniziato ad interrogarmi sulla possibilità di creare spazi educativi ovunque, anche sotto ad un albero da mango. Il conduttore radio era sorpreso dalle mie idee e mi ha fatto una serie di domande, insistendo molto su la fattibilità del progetto e sull'eventuale partecipazione di altre persone. Ho deciso allora di indire un incontro: prima della conclusione della trasmissione, ho lanciato un'idea e ho proposto agli ascoltatori interessati una riunione per la settimana successiva in un posto preciso. Si sono presentati in ventisei, tra studenti, insegnanti, pensionati e curiosi. La riunione si è estesa e invece che un solo pomeriggio, ci siamo visti per giorni di fila.

Quando abbiamo iniziato a lavorare e abbiamo formato la prima équipe, ci siamo riuniti e ci siamo chiesti se fosse possibile fare educazione senza scuola. In quel primo momento, mi sono accorto che tutti noi parlavamo non della scuola che ci sarebbe piaciuto avere, ma parlavamo della scuola che avremmo preferito non aver avuto. Ci eravamo concentrati sui non-obiettivi educativi, su cosa non volevamo che succedesse – per esempio, pensare i bambini come delle pagine bianche da riempire. Abbiamo impiegato del

tempo per “dis-apprendere”, per mettere via tutte quelle dinamiche molto radicate. Abbiamo iniziato a renderci conto che avevamo bisogno di costruire un obiettivo.

Con il tempo, abbiamo iniziato anche a invitare bambini ai nostri incontri, in modo da raccogliere anche i loro punti di vista e capire quali erano le loro aspettative. Tutte le riunioni si tenevano in cerchio, e l’opinione di ciascuno dei partecipanti aveva un peso equivalente. Alcuni bambini ci hanno chiesto anche di andare presso le loro abitazioni, così la discussione si è allargata ancora di più.

Dopo dieci mesi di incontri e di lavoro, siamo riusciti ad elaborare un programma con degli obiettivi chiari. Noi volevamo avere un verbo da poter coniugare, non utilizzare solo l’infinito. Abbiamo quindi utilizzato Paulo Freire, ed il verbo è diventato “paulofreirar”, che si può coniugare solo all’indicativo presente. *Eu paulofreire, tu paulofreiras, ele paulofreira, nós paulofreiramos, vós paulofreirais, eles paulofreiram*. Non c’è “paulofreirerò” né “paulofreirerei” – è nel presente, è ora, è apprendere mentre si fa. È la pedagogia della speranza, è la pedagogia dell’autonomia, è il rispetto, è la solidarietà, è l’affetto, è la cultura come strumento di dialogo, è la riflessione continua, è questo esercizio costante.

D: Qual è l’obiettivo di questo centro? Cosa si impara e cosa si insegna qua?

R: Quello che insegniamo e apprendiamo qua è la cultura – il sapere, il fare, i desideri delle persone sono la materia prima dell’educazione e dello sviluppo. Partiamo da quello che le persone portano con sé, trasformiamo questi strumenti di apprendimento di tutti i tipi e generiamo opportunità e possibilità di sviluppo.

D: Qual è la differenza tra quello che si insegna qua e quello che si insegna in una scuola tradizionale?

R: Qui partiamo da loro, da ciò che ognuno porta – questo è lo strumento, questo è il potenziale. Partiamo dal principio che l’apprendimento è qualcosa che genera lo scambio: educazione è qualcosa che esiste solo al plurale, non esiste educazione al singolare. Sono necessarie due persone e quello che scambiano è quello che si ha con quello che non si ha. Noi ci completiamo, l’uno all’altro – a partire da quello che ognuno porta, si costruiscono tutte le sfide.

L’assunto base quindi è apprendere la cultura dell’altro. La sfida è tenere sempre in mente le nozioni di tempo e ritmo, imparate da Sant’Agostino – lui affermava che esiste solo un tempo nella nostra vita, ovvero il presente.

Le persone vivono nel “presente del passato”, nel “presente del presente” e nel “presente del futuro”. I bambini vivono nel presente del presente, ma quando crescono questo non basta più. È contro l’essenza del giovane rimanere nel presente del presente a guardare solo il proprio ombelico. “Giovane” deriva dal latino e si collega a Giove nella mitologia romana (e Zeus nella mitologia greca): quello che può tutto, che è potente, osato, impavido. Per questo costruire “futuri possibili” è incanalare l’energia e il senso della vita dei giovani al di là di ogni limite. L’educatore deve imparare quindi il “tempo e il ritmo” dei propri allievi per costruire – insieme – futuri possibili e auspicabili. La sfida dell’educatore è riuscire a comprendere e a adeguarsi ai tempi e ai ritmi di ognuno. Da antropologo, mi vengono in mente anche le idee di Clifford Geertz sull’importanza di percepire la cultura altrui e di apprendere quello che è.

Puoi imparare di tutto e su tutti, ma in un certo ritmo – in questo tempo della metabolizzazione, della formazione, della conoscenza, della saggezza.

D: Che cos’è la “Pedagogia del bicchiere pieno”?

R: Utilizziamo la metafora del bicchiere. L’IDH o *índice de desenvolvimento humano* (indice di sviluppo umano) misura le carenze, la parte vuota del bicchiere. Noi abbiamo deciso di lavorare l’IPDH o *índice potencial de desenvolvimento humano* (indice potenziale di sviluppo umano): è quello che le persone portano già, il loro bagaglio di esperienze e conoscenze. L’IPDH misura i punti di forza, la parte piena del bicchiere, che è composta dalla capacità di Accoglienza, di Convivenza, di Apprendimento e di Opportunità di una comunità. Le iniziali di queste parole formano in portoghese “ação” (azione) e questa è la sintesi del lavoro che facciamo. A partire dall’IPDH della comunità costruiamo le strategie di ACAO e questa diventa l’essenza del nostro lavoro di équipe – ognuno dei nostri educatori è formato per raccogliere e apprendere il potenziale, sistematizzare le competenze e a partire da questo sviluppare le dovute azioni educative.

Guardare la comunità non attraverso le carenze, ma a partire dalle sue potenzialità significa costruire un nuovo paradigma, un nuovo modo di osservare, di pensare e di agire. Investire e potenziare ACAO è la nuova strategia. Apprendere i “punti luminosi” e trasformarli in raggi di luce e calore è il compromesso professionale della nostra équipe e dei nostri partner.

Le politiche pubbliche che si basano sull’IDH non hanno potere trasformativo, perché partono dal principio che ci sono tanti bicchieri vuoti da riempire e un bicchiere vuoto si riempie solo dall’esterno verso l’interno. In un primo momento questo può avere anche una certa efficacia, ma molto spesso a lungo andare l’acqua si evapora e si torna alla situazione di partenza. Se

vogliamo lavorare per la cittadinanza, non possiamo vederla solo come un mercato consumatore. Dobbiamo guardare il lato pieno del bicchiere, ovvero come detto prima l'IPDH, e partire da lì. Per noi è fondamentale fare di tutto per non perdere nessuno per strada, per noi ogni partecipante è importante. Di quante opportunità hanno bisogno i ragazzi affinché facciano le migliori scelte? Non cinque o dieci, ma centinaia, a volte anche migliaia.

D: Raccontaci un po', ci sono state delle storie molto interessanti di allievi qua che hanno aperto porte del progetto verso scuole convenzionali e perfino di insegnanti che hanno lottato affinché tutta la pedagogia utilizzata qua venisse utilizzata a scuola?

R: Uno dei bambini del progetto "Ser Criança" (Essere bambini), Diemerson, aveva 11 anni ed era ancora iscritto alla prima elementare. Erano già quindi 5 anni che era iscritto lì – era un allievo bocciato più volte, resistente e persistente (ogni anno, il primo anno). Lui non sapeva fare le quattro operazioni, ma sapeva giocare a dama molto bene. Io lo guardavo e mi chiedevo: perché Diemerson non impara le quattro operazioni, se sa giocare così bene a dama, che è logica spaziale? Un giorno abbiamo deciso di prendere il gioco di dama, e sulla tavola abbiamo messo dei numeri e, visto che giocavano con tappi di bottiglie, ci abbiamo incollato i simboli delle operazioni e abbiamo creato una regola: puoi mangiare il pezzo dell'avversario solo se fai il calcolo giusto. Molto velocemente Diemerson ha imparato a fare i calcoli! Ci siamo accorti quindi che questo era un modo di utilizzare quello che il bambino sapeva già per fargli apprendere altro. Questo gioco è diventato la "dama-tica" – dama con matematica. Nel tempo abbiamo inventato più di duemila giochi, tutti costruiti con materiale da riciclo. Abbiamo una serie di sacchi con giochi, anche per affrontare le più diverse tematiche, come la sessualità, la solidarietà, il rispetto.

Un giorno, l'insegnante di un altro bambino, Rafinha, ha dubitato del fatto che lui avesse imparato la matematica in quel modo. Lui le ha spiegato che aveva imparato da un gioco che lui stesso aveva aiutato a creare nel progetto. L'insegnante ha detto che voleva vedere per credere. Lui portò quindi il gioco a scuola e ha insegnato a tutti come fare. Penso che sia stata la prima volta che quell'insegnante ha voluto apprendere qualcosa da un suo allievo. Alcuni giorni dopo, lei gli ha chiesto altri giochi – lui ne ha messi tanti in una sacca e li ha portati a scuola. Allora pensai: questo ragazzo ci aprirà le porte della scuola. E così è stato.

D: Come il progetto iniziale si è espanso?

R: Sin dalla sua origine nel 1984, il CPDC mette in pratica dei progetti di azione educativa e comunitaria e di ricerca-azione culturale. Attraverso pratiche educative innovative e creative, abbiamo stabilito una rete di collaborazioni con istituzioni pubbliche e private che lavora sulla metodologia, su prodotti educativi, su riflessioni teoriche e risultati pratici e contribuiamo a creare nuove alternative per uno sviluppo in armonia e coerente con l'ambiente socio-culturale. Ogni progetto segue delle richieste o potenzialità locali, ma tutti ambiscono costruire un territorio più inclusivo e sostenibile e la co-costruzione di condizioni di vita più degne per ciascuna di queste comunità. Il CPCD vuole essere un punto di riferimento per la costruzione di "Città Educative", "Città Sostenibili" e "Centri di Eccellenza" e contribuire di forma sostanziale per la consolidazione di principi etici, di trasparenza, giustizia ed equità sociale.

Le azioni si basano su tre aspetti principali:

- 1) Formazione degli educatori: abbiamo imparato che è possibile fare educazione senza scuola, ma che è impossibile fare una buona educazione senza buoni educatori, quindi questo è un aspetto centrale di tutti i progetti;
- 2) Metodologia innovatrice: si racchiude nel verbo "paulofreirar" e si traduce nelle diverse pedagogie – del cerchio, del giocattolo, dell'abbraccio, del sapone e del bicchiere pieno;
- 3) Partecipazione e coinvolgimento comunitario: bambini, ragazzi, adulti e anziani non sono visti come beneficiari, ma come soggetti e partner di tutte le tappe dei progetti. Le nostre parole chiavi sono: "empowerment comunitario"

Alcuni dei nostri progetti in atto sono i seguenti:

- *Projeto Sementinha* (Progetto piccoli semi): risponde alla domanda iniziale in merito alla possibilità di fare educazione senza scuola: lo spazio-scuola è il quartiere, il contenuto scolastico è la cultura della comunità e gli educatori sono tutti quelli che prendono parte al processo educativo;
- Cooperativa *Dedo de Gente* – Progetto creato nel 1996. Questa cooperativa sui generis è formata da diverse piccole fabbriche, o unità di economia solidale, che producono artigianato in forme creative e innovatrici.
- "Ser Criança" (Essere bambini) – il progetto, iniziato nel 1998, è un'azione complementare alla scuola, con la partecipazione di bambini e adolescenti da 6 a 15 anni che frequentano la scuola pubblica. Le azioni sono fondate sul dialogo e includono i genitori, i ragazzi e la comunità. Sviluppato inizialmente a Curvelo (Minas Gerais), fu il principale centro di sviluppo delle diverse pedagogie e tecnologie sociali del CPCD. Negli ultimi decenni, è stato implementato in diverse città brasiliane.

- *Banco de Solidariedade* (Banca della solidarietà) – ogni cliente di questa banca, quando apre il “conto corrente” deposita il suo “tempo libero” e allo stesso tempo dichiara “quello che vorrebbe insegnare, donare o offrire” alla sua comunità e “quello che vorrebbe apprendere, guadagnare o ricevere” dalla sua comunità. Ideato e sviluppato come un software dall’*équipe* CPCD, questa banca trasforma in “clienti” e “beneficiari” persone di tutte le età che mettono a disposizione il tempo libero e le proprie conoscenze da scambiare.
- Casa familiare rurale Padre Josimo Tavares – Fondata nel 2008, funziona in base alla pedagogia dell’alternanza: gli allievi rimangono per 15 giorni a scuola e 15 giorni a casa, in modo da applicare quello che hanno appreso. L’obiettivo principale è l’empowerment comunitario attraverso il compromesso con l’ambiente, lo sviluppo economico e con i valori culturali. I giovani allievi vengono formati per diventare agenti di sviluppo comunitario in 23 comunità agricole;
- Projeto Cuidando do Futuro Agentes Comunitários de Saúde (Progetto Agenti Comunitari di Salute) – progetto di formazione professionale che ha come obiettivo la formazione di agenti comunitari di salute che possano lavorare nelle diverse comunità. Basato sulla rottura di vecchi paradigmi e sul superamento di concetti e pratiche puramente assistenzialisti e sulla promozione del benessere integrale di ciascuno di noi e delle comunità;
- Projeto Polícia Solidária (Progetto Polizia Solidale) – progetto di formazione professionale, sviluppata in collaborazione con la Polizia Militare di Minas Gerais e il Ministero della Giustizia, ha come obiettivo promuovere la formazione degli agenti in ambiti come solidarietà e cittadinanza per trasformarli anche in educatori sociali e promuovere un buon rapporto tra loro e la comunità.

D: I centri funzionano come alternanza alla scuola tradizionale oppure la sostituiscono?

R: I progetti educativi (come il “Ser Criança) lavorano con i bambini e i ragazzi nei cosiddetti “contro-turni” o alternati. Chi frequenta la scuola la mattina, sta con noi nel pomeriggio, e viceversa. Così avviene nella maggioranza dei casi. Esistono però molti bambini e giovani, che per i più svariati motivi, hanno abbandonato la scuola – li accogliamo lo stesso e, se necessario, a tempo pieno. In ogni caso, il nostro ruolo non è sostituire la scuola, bensì garantire a tutti, senza eccezioni né esclusioni, la possibilità di apprendere ciò di cui hanno bisogno o che desiderano.

D: Come viene effettuata la valutazione delle diverse attività e dei diversi progetti?

R: Abbiamo sviluppato una tecnologia chiamata “Monitoramento de Processos e Resultados de Aprendizagem – MPRA” (Monitoraggio di processi e risultati di apprendimento) per accompagnare lo sviluppo dei progetti, come una sorta di piano di volo che deve essere monitorato costantemente, per poter correggere la rotta se necessario. Abbiamo pensato a dieci domande che vengono proposte mensilmente a tutti i soggetti coinvolti in tutti i progetti:

- 1) Quante persone hanno iniziato l'attività/progetto? Quanti hanno concluso?
- 2) Quanto tempo è stato dedicato alla realizzazione dell'attività prevista? È stato sufficiente?
- 3) Quanti prodotti o materiali di apprendimento sono stati creati? Rispondono agli obiettivi del progetto?
- 4) Quali sono le evidenze o le garanzie che gli obiettivi siano stati oppure vengano raggiunti?
- 5) Come le attività sono state sviluppate? Sono ludiche? Innovatrici? Educative? –
- 6) Cosa possiamo sistematizzare? È possibile costruirci una “teoria della conoscenza”?
- 7) Cosa deve essere ancora messo in pratica per raggiungere gli obiettivi prestabiliti?
- 8) Se il progetto si dovesse concludere oggi, gli obiettivi prestabiliti sarebbero vicini o lontani?
- 9) Esiste la necessità di “correggere il tiro” nelle attività o nella metodologia?
- 10) Il nostro piacere, la nostra allegria e volontà di contribuire al progetto sono aumentati o diminuiti? Perché?

L'altro tipo di valutazione dei progetti che facciamo si basa su indicatori di qualità a partire da 13 macro-indicatori: 1. Appropriatezza = Equilibrio tra l'ambito e il raggiunto; 2. Coerenza = rapporto tra teoria e pratica; 3. Cooperazione = spirito di équipe e solidarietà; 4. Creatività = innovazione e ludicità; 5. Dinamismo = capacità di autotrasformazione secondo le necessità; 6. Efficienza = equivalenza tra il fine e la necessità; 7. Estetica = si riferisce ai sensi di bellezza e piacere provati ; 8. Felicità = sentirsi bene con ciò che siamo e abbiamo; 9. Armonia = rispetto mutuo; 10. Opportunità = possibilità di scegliere; 11. Protagonismo = partecipazione delle decisioni fondamentali; 12. Trasformazione = andare verso uno stato migliore; 13. Compassione

= opposto dell'indifferenza; disponibilità all'ausilio, all'altruismo, alla tenerezza e alla solidarietà.

D: Che cosa sono le MDI?

R: L'acronimo MDI sta per *Maneiras Diferentes e Inovadoras de...* (Maniere differenti e innovatrici di...): abbiamo costruito un gioco dinamico e ludico che si trasforma in strumento di pianificazione. È un modo per stimolare la creatività e l'innovazione – le MDI si basano sulla provocazione, sullo stimolo e sul pensare “out of the box”, lontano dai modelli pre-confezionati e delle soluzioni prestabilite. La sfida continua è trovare nuove strade per affrontare vecchi e permanenti problemi.

Conclusioni

Leggere Freire oggi significa interrogarsi sul significato autentico dell'educazione, che va ricercato nell'esigenza di prendere in carico le esigenze degli individui maggiormente vulnerabili, scoprendo che solamente tramite questo passaggio si potrà rispondere in modo più preciso alle necessità di coloro che sono i destinatari delle pratiche educative. A partire dal presupposto che la conoscenza si arricchisce tramite la condivisione, si mira a un'educazione che garantisca l'accesso a un sapere critico e di qualità a tutti i soggetti che per determinati motivi rischiano di restarne fuori e si delinea un approccio maturo capace di rispondere ai bisogni educativi di tutti i soggetti (Catarci, 2022).

La pedagogia umanizzante di Freire offre spunti di riflessione fondamentali sia per la lettura critica della società contemporanea, che dei sistemi educativi diretti, nella maggior parte, a una formazione tecnica e poco critica. Leggere Freire ci aiuta a ripensare il ruolo dell'educazione in cerca di soluzioni per la profonda crisi che viviamo nell'attualità, che riguarda anche altre sfere, come quella etica, politica, culturale ed economica. Nelle parole di Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco a sociedade muda”. Il lavoro di Tião Rocha con il CPCD va proprio in questa direzione e può servire di esempio a molte esperienze che mirano a mettere in pratica le idee di Freire. O, come sostiene Tião, che hanno l'obiettivo di *paulofreirar*.

Riferimenti bibliografici

- Aglieri, M., Augelli, A. (2020). *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*. Milano: FrancoAngeli.
- Besozzi, E. (2010). *Nulla è più ingiusto quanto far le parti uguali fra disuguali* (pp. 1000-1016).
- Cambi, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Catarci, M. (2022). La prospettiva pedagogica emancipatrice di Paulo Freire. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 25-37.
- Cambi, F. (2017). Ripensando Don Milani a cinquant'anni dalla morte. *Educazione, Giornale di pedagogia critica*, 6(2). DOI: 10.14668/Educaz_6204.
- Catarci, M. (2022). Educazione, emancipazione e coscientizzazione nel pensiero pedagogico di Paulo Freire. In V.A. Fiorucci M (a cura di). *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (pp. 21-34). Lecce: Pensa multimedia.
- De Salvo D. et al. (2011). L'eredità pedagogica di Don Milani. *Quaderni di intercultura*, III.
- Dullo, E. (2014). Paulo Freire, O testemunho e a pedagogia católica: a ação histórica contra o fatalismo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 29, pp. 49-61. Doi: 10.1590/S0102-69092014000200004.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Gadotti, E. (1996). *PAULO FREIRE: Una biobibliografia*. Cortez Editora.
- Kohan, W. O. (2019). *Paulo Freire and the Value of Equality in Education*.
- Lupi, A. (2021). Due pedagogie dell'educazione morale esplicitata: Freire e don Milani. *Pedagogia più didattica*, 1, pp. 145-158. Doi: 10.14605/PD712109.
- Mayo, P. (2011). I contributi di don Lorenzo Milani e Paulo Freire per una pedagogia critica. In R. Sani, D. Simeone (Eds.). *Don Lorenzo Milani e la scuola della parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*. Macerata: Eum.
- Melacarne, C., & Slavutzky, M. (2022). Freire e Fromm. Biografie e connessioni teoriche. *Educational Reflective Practices*. 1, pp. 38-55.
- Ruozzi, F. et al. (2018). *Don Lorenzo Milani. Tutte le opere*. Milano: Mondadori Edizioni, diretto da Melloni Alberto, tomo I p. LXXIII.
- Santoni Rugiu, A. (2007). *Una lezione di utopia*. Pisa: ETS.
- Serreri, P. (2007). Con Don Milani e Paulo Freire, oltre Don Milani e Paulo Freire. Verso il terzo millennio. *Lifelong Lifewide Learning*, 3(9), pp. 1-5.

La formazione dei docenti attraverso il Reflective Practice-Based Learning

di Annamaria Ventura

Riassunto

Presso il College Universitario danese UCN, nello Jutland, il tema della riflessività sposa quello della ricerca attraverso il modello pedagogico del *Reflective Practice-Based Learning*, secondo un processo di insegnamento e apprendimento in classe che ricorda quello maieutico e che rende il costrutto di riflessività vivo e generativo. Il sodalizio tra la conoscenza teorica e quella pratica viene concretizzato attraverso la riflessione da parte degli *stakeholders* dell'istituzione formativa permettendo sia agli studenti, che agli insegnanti di lavorare su problemi appartenenti a contesti reali e imparando ad agire in vista di problemi e sfide incombenti, proprie della nostra quotidianità. Se lo scopo dell'insegnante è quello di educare studenti ad abitare la complessità diventando *critical thinkers* and *problem solvers*, questo significa incentivare pratiche riflessive durante il quotidiano processo di insegnamento-apprendimento, partendo proprio dalla loro formazione.

Parole chiave: riflessione, pratica, apprendimento, insegnante, formazione

Teacher education through Reflective Practice-Based Learning

Abstract

At the Danish University College UCN, in Jutland, the theme of reflexivity combines with the research world through the pedagogical model of Reflective Practice-Based Learning, according to a teaching and learning process in the classroom that reminds the maieutic one and that makes the construct of reflexivity alive and generative. The association between theoretical and practical knowledge is concretized through reflection by the stakeholders of the educational institution allowing both students, and teachers to work on problems belonging to real contexts and learning to act to respond to problems and challenges, typical of our daily lives. If the purpose of the teacher is to educate students to inhabit the nowadays

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2023

Doi: 10.3280/erp2-2023oa15918

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

complexity by becoming critical thinkers and problem solvers, this means encouraging reflective practices during the daily teaching-learning process, starting from their own education-training.

Keywords: reflection, practice-based, learning, teacher, training

First submission: 04/03/2023, *accepted:* 17/04/2023

Available online: 25/07/2023

Introduzione

A partire dalla pubblicazione del saggio di D. A. Schön, si diffonde un particolare interesse per la riflessività tanto che nella nostra attuale cultura, si sta finalmente celebrando quella che viene chiamata l'era della riflessione (1993). Habermas sviluppa il proposito di riflettere sull'età contemporanea, allo scopo di definire con sistematicità una teoria della modernità e della razionalità comunicativa e di attuare una rifondazione delle scienze sociali (1997).

L'affermazione della riflessione, intesa come mezzo sempre più autorevole per dare significato alla esperienza, riguarda innanzitutto i modi dell'apprendimento. La riflessione applicata nella pratica educativa ha una funzione chiave nella formazione dei docenti, in vista di una nuova auto-direzione del loro apprendimento in funzione del migliore insegnamento agli allievi.

È importante, pertanto, costruire percorsi formativi con un focus sulla riflessione nell'ambiente accademico, culla per eccellenza del pensiero critico e riflessivo, affinché i singoli insegnanti possano mettere in pratica tali insegnamenti durante l'esercizio futuro della loro professionalità. Apprendere qualcosa di utile, non tanto per un mestiere, per un compito o per sviluppare un'abilità, quanto piuttosto per la vita, è un'ambizione che condividono tutti coloro che investono e si impegnano nel proprio processo di formazione. Non sempre, tuttavia, le circostanze sono favorevoli alla realizzazione di questo progetto e di questa sfida: talvolta vi si oppongono vincoli ideologici, che esigono la conformità, altre volte l'inerzia di vecchie abitudini, altre volte ancora più profonde resistenze psicologiche (Mezirow, 2003).

Johansen sottolinea il rischio di ridurre il potente rapporto tra teoria e pratica, rendendo questi due costrutti appartenenti a due arene di apprendimento distanti tra loro, talvolta anche in conflitto (2017). Ciò significa che ciò che avviene presso l'istituto di istruzione è considerato come teoria, e ciò che avviene sul posto di lavoro è considerato come pratica. Il rapporto tra teoria e pratica, invece, deve fondamentalmente intendersi come dialettico, il che

significa che la teoria e la pratica sono diverse ma reciprocamente dipendenti.

È il caso dell'approccio *Reflective Practice-Based Learning*, tipico di un college universitario danese. Tale pratica di apprendimento riflessivo viene applicata per tutti i corsi di studio, ma, il focus di questo contributo riguarda particolarmente la formazione degli insegnanti, quindi, del docente riflessivo. Attraverso lo stesso modello pedagogico, tale college mira a formare figure professionali che possano collaborare tra loro, a prescindere dal corso di appartenenza, per una educazione olistica e superando la frammentazione dei saperi accademici, di cui Morin si fa portavoce (2001).

Il primo paragrafo affronta la tematica della riflessione all'interno della cornice educativa, nello specifico dalla difficoltà di definirne la natura e la ricerca al ruolo chiave assunto all'interno dell'apprendimento organizzativo. In Danimarca per diventare insegnanti occorre frequentare una scuola professionale. Ogni college universitario si caratterizza per un proprio modello pedagogico. Il racconto¹ del percorso formativo è oggetto del secondo paragrafo mentre, l'analisi del *Reflective Practice-Based learning*, in teoria e in pratica, è l'argomento centrale del terzo e ultimo paragrafo.

La riflessione nel processo di apprendimento

La definizione della natura e della ricerca sulla "riflessione", sui concetti che essa esprime e sulle tecniche che utilizza, nonché sull'ampia gamma di significati che porta con sé si presenta una problematica altamente complessa e profonda (Nuzzaci, 2011). La letteratura si arricchisce di termini come "riflessione", "riflessività", "professionista riflessivo", soprattutto nei percorsi di formazione degli insegnanti. Nonostante linee di sviluppo significativamente diversificate intorno ai temi della riflessione e riflessività, il terreno comune è caratterizzato dall'affermarsi di un paradigma basato sul valore dell'autonomia, della responsabilità e della creatività (Tommasini, 2014). Come sostiene Dewey, il "pensiero riflessivo" consente di essere consapevoli delle proprie azioni, rendendole intelligenti e non impulsive (1964). Schön, inoltre, raccomanda che la "riflessione" venga attivata durante l'azione perché solo questo atteggiamento di apertura permette ai dubbi, che

¹ La ricerca è stata condotta durante il periodo di scambio dottorale tra l'università degli studi di XXX e l'università di Aalborg, attraverso un processo etnografico di raccolta dati presso il college universitario UCN (Professionshøjskolen Nordjylland - University College of Northern Denmark).

altrimenti resterebbero celati, di essere portati in superficie, di essere disambiguati (1993).

In una prospettiva pedagogica, la riflessione si declina in modo diverso a seconda della messa a fuoco di alcuni o di altri peculiari aspetti dell'agire educativo (Striano, 2001). All'interno delle pratiche educative, riflessione e azione si combinano «in un processo transazionale, indeterminato e intrinsecamente sociale» (Schön, 1993) in quanto possiamo rintracciarvi una costante co-determinazione tra azione e contesto, una ricorrente presenza di condizioni che richiedono una profonda esplorazione allo scopo di mettere a punto corsi di azione efficaci e significativi, il necessario riferimento a una molteplicità di prospettive e punti di vista (Striani, 2012).

La formazione professionale di tipo solo tecnico-razionale risulta oggi pertanto inadeguata ad affrontare le difficoltà e gli imprevisti. Il passaggio all'azione fa ricordare anche l'attenzione alla circolarità tra teoria e prassi, problematica molto importante ai fini di sollecitare l'innovazione a scuola attraverso la formazione teorica dei docenti, spesso molto approfondita ma lontana dai livelli della prassi da loro applicata, ancorata spesso a vecchi schemi che resistono nel tempo.

L'apprendimento organizzativo

Il concetto di riflessione assume un ruolo chiave all'interno dell'apprendimento organizzativo, di cui D. Schön, insieme a C. Argyris, hanno fornito un contributo fondamentale (1996). In questo caso, la riflessione è condivisa tra i membri di una organizzazione riguardo ai problemi dell'organizzazione stessa, tanto più efficace quanto più supera il livello delle risposte di *routine* e permette l'implementazione di soluzioni innovative fondate sulla revisione di norme, valori e assunti di base stratificati nell'organizzazione (Tommasini, 2014).

Si noti come, in questi casi, il fenomeno riflessivo oltrepassa il confine dei processi cognitivi individuali e si sposta nella più vasta dimensione dei processi sociali della cognizione organizzativa e delle pratiche organizzative (Tommasini, 2014).

Negli approcci *practice-based*, in particolare, la riflessività individuale è in continua dialettica con l'apprendimento su base sociale (Nicolini, 2013). Il rapporto tra sfera personale e sfera professionale nelle sue diverse sfaccettature rappresenta peraltro un fondamentale momento di impegno per lo sviluppo del fenomeno riflessivo nelle forme organizzative e professionali della neo-modernità (Tommasini, 2014).

In tali approcci la questione dell'“apprendere una pratica” lavorativa è posta nei termini della partecipazione competente all'applicazione delle conoscenze di cui la pratica è intessuta e che si trovano incorporate in uno specifico contesto. “Conoscere una pratica” significa inoltre smontare la pratica stessa, e attraverso una logica riflessiva esplorarne i contenuti, distinguendo conoscenze da abilità concrete garantendone momenti di trasformazione e innovazione.

Nel corso dell'agire educativo si delinea, così, l'emergere di una peculiare «epistemologia della pratica professionale» (Schön, 1993, 2006, 1991) e si costruiscono nuove forme di conoscenza che vengono socializzate e negoziate all'interno dei contesti in cui l'agire è iscritto ma anche disseminate e trasferite al di fuori di questi (Dewey, 1974).

Le pratiche riflessive

A partire da questo tipo di presupposti - pur se con accenti e impostazioni anche molto diverse - si è sviluppato il filone delle *reflective practices*, che in effetti sono più che altro pratiche di riflessività, individuale e collettiva, diffuse soprattutto in settori, come l'insegnamento e la cura della salute, laddove gli aspetti personali della prestazione sono particolarmente evidenti. La *reflective practice* viene infatti definita come “uno stato della mente” e come un fattore interveniente nella pratica professionale che consente ai professionisti di apprendere dall'esperienza su sé stessi, sul proprio lavoro, sul modo in cui correlano vita lavorativa e vita privata, sui loro “altri significativi”. Le *pratiche riflessive* servono quindi a portare allo scoperto le strategie e a porsi questioni che non erano state poste prima, attraverso esperienze in ambienti sufficientemente protetti in cui è possibile esplorare anche temi difficili o comunque difficilmente comunicabili (Bolton, 2010).

La vita scolastica offre continue occasioni per pensare. La riflessività rientra nel sistema educativo insieme a intenzionalità, contestualità, situatività, che vengono a organizzarsi in un sistema, razionalmente orientato, definibile come agire educativo (Striano, 2001). In diversi momenti storici l'agire si traduce in una processualità dinamica, definibile come processo educativo (Striano, 2012).

Schön sostiene che nella crisi delle professioni, per cui la competenza tecnico-scientifica non è più sufficiente a governare la complessità, si afferma la figura del professionista riflessivo. Lo stesso autore, infatti, ricorda che un insegnante dovrebbe essere un professionista riflessivo, mirante a tornare senza posa sulle sue azioni e a comprenderne il senso evidenziando come la crescita della conoscenza e della competenza professionale sia legata in particolare allo sviluppo di una capacità di riflessione durante l'azione,

oltre che di riflessione prima e dopo di questa (1993). La pratica educativa, ciò che succede, in aula e fuori dall'aula, regala l'opportunità di pensare. Pensare significa innanzitutto ascoltare sé e la propria esperienza, prestare attenzione agli aspetti rilevanti di essa.

L'istruzione terziaria in Danimarca

L'arrivo nell'ambiente accademico danese è, sin da subito, oggetto di riflessione; una grande scritta "*you only think when confronted with a problem*" di Dewey, accoglie gli studenti all'entrata. Il sistema educativo danese è riconosciuto come innovativo e ai primi posti internazionali in termini di qualità, determinando una base solida per le future carriere dei singoli studenti. L'istruzione superiore è regolamentata dallo stato e tutte le pubbliche istituzioni sono soggette a continui processi valutativi. In questo contesto, la mission è quella di *creare soluzioni per il mondo reale*.

Le lezioni tradizionali sono arricchite da collaborazioni industriali e metodi di insegnamento che promuovono l'abilità degli studenti di usare concretamente quanto appreso e di trasformare la conoscenza in soluzioni innovative. Tutto ciò richiede un grande sforzo di iniziativa personale e di pensiero indipendente. Agli studenti si chiede di abbattere le barriere e di uscire dalla propria *comfort zone*, applicando il pensiero critico, collaborando e alimentando la propria creatività, se si vuole davvero contribuire allo sviluppo del proprio sé professionale e personale.

Ogni college universitario si caratterizza per un modello pedagogico che si incentra, ad esempio, sul *problem-based*, o sul *project-based learning*; nel caso di UCN si tratta del *reflective practice-based learning* in quanto si riconosce il ruolo che la riflessione svolge per incrementare l'apprendimento in materia di istruzione (Boud, Keogh & Walker, 1985; Eraut, 1994; LaBoskey, 1994; Hatton & Smith, 1995).

Nel contesto educativo, il concetto di riflessione fa riferimento ad un particolare modo di *pensare in modo critico* in modo tale che il singolo possa essere pronto ad agire (Wahlgren, Høyrup, Pedersen, & Rattleff, 2002). I college universitari vogliono formare studenti in grado di riflettere criticamente sulle proprie professioni e, per tale ragione, le attività di insegnamento e di apprendimento, a prescindere dal luogo in cui avvengono, devono consentire l'analisi e la discussione del *perché* alcune scelte professionali sono migliori di altre. In questo caso la riflessione insegna al singolo studente, non solo, *come agire* ma, anche ad *argomentare le motivazioni* dietro alle loro azioni. Tale presupposto assume un ruolo pregnante nel lavoro di Schön, il

quale fa anche riferimento a Dewey, uno tra i primi autori ad applicare il concetto di riflessione nei processi di apprendimento (2009).

Il College Universitario UCN & la formazione degli studenti

La vicinanza con la realtà, ossia lo studio dei fenomeni nel loro contesto reale attraverso un approccio pratico e riflessivo, è una delle caratteristiche che accomuna i college universitari danesi. Il *learning how to* è al centro del processo di insegnamento e apprendimento ed è sviluppato ulteriormente durante i periodi di tirocinio o internship, durante i quali agli studenti vengono presentati *practice-related cases* e diversi modi di simulare la realtà.

L'apertura e la collaborazione con istituzioni, enti territoriali o laboratori consente di sperimentare e mettere in pratica le proprie competenze relative allo specifico corso di studi.

"It is important to connect theory and practice because that is how the students learn to translate their knowledge into something useful" (Docente di UCN).

Combinare teoria e pratica con le proprie riflessioni richiede approcci e strategie didattiche differenti; dal momento che ognuno di noi ha modi e tempi di apprendimento differenti, consentendo, allo stesso tempo, l'esercizio e lo sviluppo delle diverse intelligenze (Gardner, 2018).

"Humans are not simple algorithms. When you work with different people, you get different results" (Studiante di UCN).

Per questa ragione UCN utilizza diversi tipi di insegnamento e attività di apprendimento. Le lezioni tradizionali in cui il professore gioca un ruolo centrale, come quello di formare la classe o suggerire esercizi, ma anche occasioni di *flipped classroom* in cui gli studenti diventano i protagonisti, ad esempio quando preparano presentazioni e discussioni di progetti o compiti costruiti da loro stessi.

L'obiettivo è quello di orchestrare le competenze relative alla disciplina, alla propria persona, al contesto sociale, costruendo una *formæ mentis* applicabile, in seguito, nel mondo del lavoro. Un'attenzione particolare è rivolta alla competenza emotiva (Goleman, 2011), essendo i paesi nordici caratteristici per l'insegnamento dell'empatia, sin dalla scuola dell'infanzia, ed essendo il modello nordico educativo centrato sullo sviluppo di competenze sociali e civiche, all'interno della macro-cornice della sostenibilità.

Nell'ottica del professionista riflessivo, nello specifico della figura del docente, l'utilizzo del RPL consente di agire come professionista riflessivo

che sa interpretare e reinterpretare la propria esperienza, sviluppando in questo modo la sua identità professionale di docente.

“We hope that the teachers become better at reflecting on their practical teaching approaches. This will directly or indirectly affect the students because the teacher is the most important part of the class. If the teacher starts thinking differently, the teaching itself will change, and eventually, the possibilities for the individual child will be better” (Docente di UCN).

I libri diventano manuali di istruzione di sfide e problemi reali, e la combinazione con le riflessioni personali entra nel vivo attraverso il *Reflective Practice-based Learning*.

Il Reflective Practice-Based Learning (RPL)

Per educare e qualificare gli studenti verso mestieri, imprese e professioni affinché possano risolvere sfide e compiti propri di una società in continuo cambiamento è richiesto un approccio molto particolare all’istruzione che, da un lato, si basa su una solida base di conoscenze originate dalla ricerca e, dall’altro, è accompagnato dalla qualità pedagogica, consentendo allo studente di sviluppare competenze che lo rendano un professionista.

L’approccio del RPL si presenta come un linguaggio condiviso tra i processi di insegnamento e apprendimento e le sfumature tipiche di ogni corso di studio. Il target group di riferimento si presenta ampio in quanto comprende studenti e docenti, ma anche tutto il personale accademico e amministrativo.

Nel Libro Bianco (Horn et al., 2020) di questo college universitario si sottolinea quanto il RPL si presenti come un approccio dinamico e non definito a priori, che possa assumere *diverse articolazioni* sulla base dei programmi di studio e degli studenti che vi partecipano. La mission è quella di creare un dialogo tra la conoscenza e la comprensione delle pratiche delle singole professioni, in modo da trovare una soluzione a problemi o per lo meno a essere pronti ad agire. Tale approccio si dimostra come un vero e proprio *framework* per l’apprendimento di pratiche riflessive. L’obiettivo generale è quello di consentire agli studenti di mettere in gioco i propri valori, la propria personalità e consentendo alle riflessioni personali di guidare la loro pratica.

I sei principi pedagogici fondamentali

Un elemento cardine del libro bianco è che l’apprendimento basato sulla

pratica riflessiva ha origine nella teoria dell'apprendimento da cui possono essere derivati sei principi pedagogici fondamentali.

- Le esperienze degli studenti sono incorporate nelle attività di insegnamento e apprendimento;
- Le attività di insegnamento e apprendimento sono volte ad includere appropriati elementi di disturbo;
- Le attività di insegnamento e apprendimento sono organizzate in modo esplorativo;
- Il contenuto delle attività di insegnamento e apprendimento si basa sul buon esempio;
- Docenti e studenti lavorano insieme durante i processi di apprendimento;
- Docenti e studenti creano spazio per il dialogo.

Questi principi fondamentali sono il punto di partenza per i metodi e le tecniche di insegnamento che creano il quadro per l'apprendimento basato sulla pratica riflessiva, come illustrato nella figura di seguito.

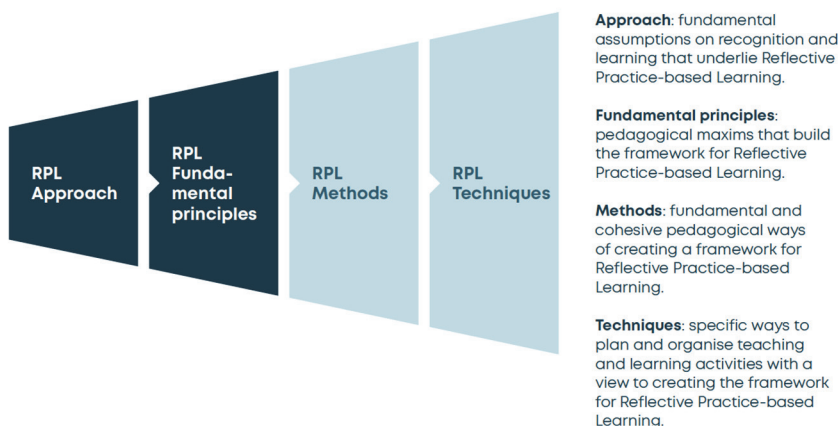


Figura 1 - La relazione tra approccio, principi fondamentali, metodi e tecniche (Horn et al., 2020)

Il RPL viene descritto attraverso questi quattro parametri (approccio, principi fondamentali, metodi e tecniche del RPL) che da un polo di astrazione diventano, nella pratica, molto concreti. Ciò consente variazioni locali nel lavoro che coinvolge l'apprendimento basato sulla pratica riflessiva come la pianificazione delle attività di insegnamento e apprendimento in base a esigenze specifiche e caratteristiche del programma di studio individuale, del soggetto, a seconda del *topic* della lezione e dello scopo.

La pratica riflessiva considera l'apprendimento come un processo meta-cognitivo e si domanda continuamente “cosa sia l'apprendimento?” e “cosa influenza l'apprendimento?” in ogni caso specifico (Qvortrup & Keiding, 2016), dando allo scopo un ruolo secondario.

In secondo luogo, il concetto di apprendimento basato sulla pratica riflessiva viene utilizzato come concetto ombrello per quanto riguardano i modi per pianificare e organizzare attività di insegnamento e di apprendimento. I termini “insegnamento” o “attività di insegnamento e di apprendimento” intendono coprire una vasta gamma di attività e “azioni, che mirano a promuovere l'acquisizione di conoscenze, abilità, intuizione e comprensione” le diverse attività spaziano tra lezioni teoriche e attività cliniche, stage, lavori di progetto, studi di casi, sessioni di orientamento, lavori di laboratorio, ecc.

La teoria dell'apprendimento è complessa e copre diversi campi scientifici e approcci di filosofia della scienza che enfatizzano e si concentrano su vari aspetti dell'apprendimento dalla teoria comportamentale alla teoria cognitiva e alla comprensione socioculturale dell'apprendimento. Ognuno di questi contribuisce attraverso ipotesi teoriche e generali, idee della capacità umana di imparare, che costituiscono la base delle nostre convinzioni soggettive e normative di come l'apprendimento avviene, e come possiamo insegnare qualcosa agli altri. L'apprendimento basato sulla pratica riflessiva è un concetto complesso costituito da tre termini: 'riflessivo', 'pratica' e 'apprendimento'. Un'identificazione teorica del concetto potrebbe prendere il suo punto di partenza nei tre termini separatamente, ma, in questo caso, il punto di partenza è caratterizzato dal fare affidamento sulla *comprensione dell'apprendimento che si concentra sulla riflessione*.

I metodi & le tecniche

Il seguente sottoparagrafo si focalizza, invece, sui metodi e sulle tecniche. La figura 2, estensione della precedente, illustra come l'approccio e i principi fondamentali possono essere il punto di partenza per la pianificazione delle attività di insegnamento e di apprendimento, ad esempio, permettendo ai sei principi fondamentali, in collaborazione con le considerazioni pedagogiche e le culture locali in un programma di studio, ad elaborare scelte più individuali relative ai metodi e alle tecniche di insegnamento (lettura da sinistra verso destra).

Il modello, però, mostra anche che i metodi di insegnamento e le tecniche già in uso possono essere valutati sulla base della loro relazione con i sei principi fondamentali e quindi, attraverso il loro potenziale, è possibile creare uno spazio di riflessione (da destra a sinistra). Di conseguenza, l'approccio e i principi fondamentali possono essere utilizzati per la riflessione

individuale del docente sulle pratiche di insegnamento, per il lavoro preparatorio, per condurre attività di insegnamento e apprendimento e per valutare il loro lavoro.

L'integrazione dei principi fondamentali nella vita quotidiana pedagogica nei programmi di studio è quindi un processo in cui è possibile valutare i metodi e le tecniche già in uso e sviluppare nuovi modi di insegnamento.

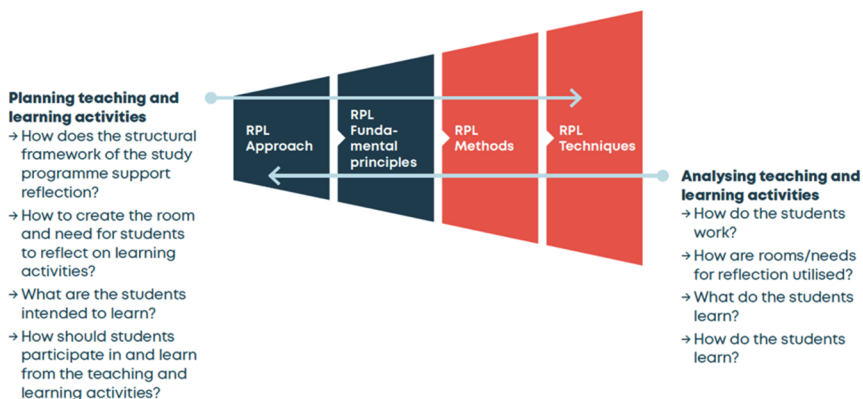


Figura 2 - Pianificazione e analisi delle attività didattiche (Horn et al., 2020)

La dimensione locale assume un ruolo pregnante nella programmazione dell'apprendimento basato sulla pratica riflessiva nei programmi di studio di UCN e offre innumerevoli occasioni per interpretare l'approccio del RPL a partire dal vissuto e dalle esperienze dei singoli studenti, docenti e personale accademico.

Il modello pedagogico intende ispirare i docenti a guardare la propria pratica di insegnamento dalla prospettiva dell'apprendimento basato sulla pratica riflessiva con la speranza di aumentare la consapevolezza delle pratiche riflessive esistenti e sviluppando, in seguito, nuovi metodi e tecniche per la riflessione nelle attività di insegnamento e apprendimento. Per questo motivo, l'apprendimento basato sulla pratica riflessiva non è un concetto statico, bensì, si sviluppa all'interno dei programmi di studio e il suo carattere, e allo stesso tempo il suo impatto sulla pratica educativa, saranno visibili più chiaramente mentre continua ad evolversi.

Il ruolo dell'esperienza

Il concetto di esperienza riveste un ruolo centrale nell'apprendimento basato sulla pratica riflessiva e prende la sua ispirazione dall'apparato di Kolb (1984). Nel suo modello, infatti, l'esperienza immediata e concreta è la base

per l'osservazione e la riflessione da cui si formano un'esperienza e una teoria o alcuni concetti astratti. Questi, a loro volta, costituiscono il punto di partenza per una sperimentazione attiva che porta a nuove esperienze concrete.

L'esperienza è fondamentale nel processo di apprendimento, in parte perché la sua natura individuale consente allo studente di inserire idee astratte in un contesto pratico e quindi dare un senso ad esso e in secondo luogo perché, essendo gli studenti tra loro diversi, ciò che trasmette significato ed esperienze significative varieranno da una persona all'altra.

L'apprendimento basato sulla pratica riflessiva si basa quindi sull'idea fondamentale che l'apprendimento, sia individualmente che in compagnia di altri, ad esempio attraverso la legittima partecipazione periferica nelle comunità di pratica (Wenger, 1998), si svolge in incontri reciproci tra esperienze pratiche specifiche e principi astratti, concetti o teorie, una premessa che si può trovare anche nelle opere di Dewey.



Figura 3 - L'esperienza, il pensiero e l'azione (Horn et al., 2020)

Dewey, infatti, descrive le esperienze o le situazioni concrete come base per la riflessione in quanto possono destare uno stato positivo di confusione e perplessità che costringono la persona a rispondere e quindi a riflettere (Dewey, 2009). In questo modo, Dewey sottolinea il rapporto tra l'esperienza e gli altri due concetti della figura 3: il pensiero e l'azione. Il pensiero riflessivo è circondato da una *situazione pre-riflessiva* caratterizzata dal dubbio, dall'esitazione e da un disordine mentale, attraverso problemi o difficoltà, così come da una *situazione post-riflessiva*, in cui il dubbio è stato rimosso, il significato è stato ripristinato e la situazione è percepita come "chiara, coerente, stabile, armoniosa" (Dewey, 2009).

Conclusioni

Se la riflessione avviene lungo tutto il percorso di insegnamento, si configura come perno cruciale del processo mediante il quale gli insegnanti, specie quelli in formazione, sono in grado di migliorare le loro prassi al fine di renderle più coerenti (Schön, 1993). Autori come Kenneth M. Zeichner e Daniel P. Liston hanno infatti sostenuto che essa è essenziale per aiutare a comprendere la natura complessa dei contesti scolastici (Zeichner & Liston, 1996) e che il fatto di imparare ad essere un “buon insegnante” risulti dalla consapevole riflessione sugli eventi, sulla formazione, sulle esperienze e su altre componenti (Clark, 1995). In particolare, l’interazione con gli altri nel processo di riflessione gioca un ruolo fondamentale nella crescita professionale degli insegnanti, costantemente impegnati in situazioni in cui occorre assumere decisioni difficili sull’istruzione, poiché, quando la condivisione attiva delle esperienze professionali tra colleghi utilizza come supporto la riflessione, la continua ricerca di soluzione ai problemi, come anche il *feedback*, tali decisioni possono, con maggiore probabilità, tradursi in azioni informate.

Si è parlato di riflessione condivisa. Ciò mostra come l’insegnamento non possa mai considerarsi un’azione solitaria, ma preveda sia una continua interrelazione tra docenti, studenti, genitori, colleghi, sia la creazione di una comunità in cui vengono discussi i problemi e suggerite le possibili soluzioni; l’interazione dota i partecipanti di nuove prospettive di insegnamento e sostiene il loro sviluppo. Tale concetto è connesso virtuosamente ad un altro, quello di “comunità di pratica”, locuzione coniata da Etienne Wenger e da Jean Lave (Wenger, 1998), che lo usarono, mentre stavano studiavano il tirocinio quale modello di apprendimento, per indicare un gruppo costituito da individui che si impegnano in un processo di apprendimento collettivo all’interno di un dominio condiviso di conoscenze, esperienze e competenze.

Spesso l’università corre il rischio di presentarsi agli studenti come una torre d’avorio inagibile, l’auspicio, pertanto, è quello di abbattere i muri invisibili accademici, per rendere l’università sempre più aperta verso il mondo del lavoro e in continuo dialogo con i problemi reali. Il superamento della tendenza teorica che porta a focalizzarsi solo sui libri di testo, con una scarsa attenzione verso la pratica e in modo tale da elaborare percorsi di riflessività, eviterebbe la “fabbricazione” di laureati inutili e il fenomeno dello *skill mismatch*, che si presenta come una delle maledizioni italiane per cui il nostro Paese è il terzo al mondo con il più alto disallineamento tra le discipline di studio scelte dai giovani e le esigenze del mercato del lavoro, per cui occorrerebbe, per l’appunto, riflettere un po’ di più.

Riferimenti bibliografici

- Argyris, C., Schön, D. (1996). *Organisational learning II, Theory, Method and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bolton, G. (2010). *Reflective Practice. Writing and Professional Development*. London: Sage.
- Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (Eds.) (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Promoting Reflection in Learning: A Model. Reflection: Turning Reflection into Learning*. London: Routledge.
- Clark, C.M. (1995). *Thoughtful teaching*. New York: Teachers College.
- Dewey, J. (1964). *John Dewey Selected Writings*. New York: The Modern Library.
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker – en reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen*. Århus: Klim.
- Eraut, M. (1994) *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Routledge.
- Gardner, H. (2018). *Formæ mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, tr. it. di I. Blum e B. Lotti. Milano: Rizzoli.
- Habermas, J. (1997). *Teoria dell'agire comunicativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, pp. 33-49.
- Horn, L. H., Jensen, C. G., Kjærgaard, T., Lukassen, N. B., Sørensen, I. M., Valbak-Andersen, C. & Bundgaard, S. B. (2020). *White Paper on Reflective Practice-based Learning*. University College of Northern Denmark.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- LaBoskey, V. K. (1994). *Development of reflective practice: A study of preservice teachers*. New York: Teachers College Press.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nicolini, D. (2013). *Practice Theory, Work, and Organization. An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nuzzaci, A. (2011). *Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. Studium Educationis*, XII(3).
- Qvortrup, A., & Keiding, T. B. (2016). *The mistake to mistake learning theories for didactics*. In A. Qvortrup, M. Wiberg.
- Christensen, G., & Hansbøl, M. (Eds.). On the Definition of Learning (pp. 163-187). Retrieved from <https://www.forskningsdatabasen.dk/en/catalog/2444735369>.
- Tommasini, M. (2014). *Riflessione/Riflessività in: D. Lipari, S. Pastore (a cura di), Nuove parole della formazione*. Roma: Palinsesto ed.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

- Schön, D. A. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività. In: Rivoltella, P.C. & Rossi, P. G. (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K., & Rattleff, P. (2002). *Refleksion og læring: kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Samfundslitteratur.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. M., Liston, P. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum and Associates.

Educare alla riflessività. Il contributo dell'arte e della filosofia

di Federica Goffi, Andrea Giambetti*

Riassunto

Secondo Beck, Giddens e Lash, la società postmoderna, in quanto complessa e incerta, è caratterizzata dalla modernizzazione riflessiva. Tuttavia, il soggetto, a cui nell'epoca del postfordismo si richiede di sviluppare competenze e di apprendere ad apprendere, sembra abbandonarsi all'immediatezza edonistica, e dunque irriflessa, delle sensazioni, colmando la propria ricerca di senso nel valore simbolico della merce e nell'affermazione narcisistica di sé. Data la proliferazione di segni e immagini, la riflessività postmoderna può essere definita estetica, ma con una connotazione positiva, secondo Lash e Urry, in quanto sarebbe in grado di sviluppare capacità ermeneutiche ed empatiche, che stanno alla base di un'etica cosmopolita. Gli autori del presente articolo, pertanto, si interrogano sull'opportunità di educare alla riflessività attraverso strumenti per loro stessa natura riflessivi. Da un lato la filosofia, specialmente quella riflessiva propugnata da Ricoeur, dimostra come l'introspezione riflessiva vada di pari passo con la relazionalità esistenziale. Dall'altro lato, l'esperienza estetica ridimensiona lo spazio e il tempo del fruitore, producendo nuovi modi di vedere. Il concetto di riconoscimento, sia nell'ottica di Ricoeur, che in quella psicoanalitica dell'*Infant Research*, si fonda proprio sul confronto con l'alterità. L'arte e la filosofia, sin dalla più tenera età, come dimostrato dalla *Philosophy for children*, possono costituire due strumenti didattici che favoriscono un rispecchiamento non narcisistico, bensì fondato sul dialogo gadameriano, contribuendo a declinare la riflessività estetica del postmoderno nella dimensione etica.

Parole chiave: riflessività, filosofia riflessiva, esperienza estetica, riconoscimento, dialogo

* Nello specifico, Andrea Giambetti è autore del sottoparagrafo 2.1.

Education to reflexivity. The contribution of art and philosophy

Abstract

According to Beck, Giddens e Lash, the complex and uncertain postmodern society is characterized by reflexive modernization. In the Post-Fordism age, the subject is asked to develop competences and to learn to learn, but he seems to lose himself into the irreflexive pleasure of his sensations, filling his search of meaning in the symbolic value of the merchandise and in a narcissistic affirmation of the Self. Due to the proliferation of signs and images, the postmodern reflexivity is aesthetic, but in a positive perspective, according to Lash and Urry, because it can favor hermeneutics and empathetic abilities, which are necessary to a cosmopolitan ethics. Therefore, this paper's authors question themselves about the opportunity to educate to reflexivity through reflexive instruments as well, because they are fed by uncertainty, doubt and critical judgment. At one side, philosophy, especially the reflexive one derived by Ricoeur, demonstrates that reflexive introspection comes together with existential relationality. To the other side, aesthetic experience, which comes from the work of art, as evocative object, change the observer's space and time, bringing new modalities of seeing and make recognition becoming possible. This last concept is based on the comparison with the other, according to Ricoeur, but also to the psychoanalytic *Infant Research perspective*. Art and philosophy, since earlier ages, as demonstrated by *Philosophy for children*, can be two didactic instruments which favor a not narcissistic mirroring, but nurtured by Gadamerian dialogue, allowing to declinate the aesthetic postmodern reflexivity into an ethic dimension.

Keywords: reflexivity, reflexive philosophy, aesthetic experience, recognition, dialogue

First submission: 07/03/2023, *accepted:* 02/05/2023

Available online: 25/07/2023

La complessità esige la riflessività

L'epoca postmoderna (Lyotard, 1979) è stata definita da alcuni sociologi l'età della "modernità riflessiva" (Beck, Giddens & Lasch, 1999). U. Beck parla di una prima modernità, quella della società industriale, e di una seconda modernità, non lineare, ma globale e cosmopolita, quella della società riflessiva, appunto, ovvero della modernità che si confronta con sé stessa. Il

paradigma fordista, che caratterizzava la prima modernità, poteva essere paragonato a una grande piramide (Rullani, 2015) che stratificava saperi e conoscenze, una sorta di scala rigida e immobile, dall'alto al basso, che canalizzava e disciplinava. Nel postfordismo, la rottura di questa piramide provoca una sorta di "propagazione riflessiva", una circolarità nella produzione della conoscenza che implica un reinventare significati e percorsi.

In tal senso, la formazione si caratterizza sempre più come un viaggio, un viaggio che dura tutta la vita, *lifelong*, in cui centrale risulta il concetto di competenza: una combinazione di conoscenze, abilità, attitudini appropriate al contesto, per vivere in maniera costruttiva nella società della conoscenza (Pepe & Infante, 2007).

Il soggetto è immerso nel rischio e nell'incertezza (Beck, 2018). L'incapacità di controllare il futuro, l'obsolescenza progressiva della tecnologia, dei valori, dei prodotti e delle competenze dei lavoratori implicano sempre più un'autoreferenzialità dei fenomeni conoscitivi, facendo sì che dall'apprendimento si passi all'apprendere ad apprendere (Bresciani, 2012). Si verifica così un distacco dal peso della tradizione, e al soggetto non resta altra possibilità che scegliere come essere e come agire, esercitando una sorta di "sforzo riflessivo" dalla propria esperienza situata. «Il sé diviene un progetto riflessivo. Per scoprire ciò che noi siamo, ci interroghiamo su quello che vogliamo essere o ci sforziamo di diventare» (Giddens, 2008).

Tuttavia, se da un lato la complessità sviluppa spontaneamente il pensiero riflessivo, dall'altro, il soggetto, immerso nelle logiche assorbenti del "capitalismo antropofago" (d'Aniello, 2015) sembra abbandonarsi all'immediatezza edonistica e, dunque, irriflessa, delle proprie sensazioni, cedendo agli stimoli passivanti della merce (Casulli, d'Aniello & Polenta, 2019), e all'affermazione narcisistica di sé (Recalcati, 2013).

Z. Bauman (2001) segnava il passaggio dalla solidità dell'epoca moderna alla liquidità di quella postmoderna, proprio con la figura dell'uomo estetico rappresentato dal Don Giovanni kierkegaardiano. Il soggetto postmoderno è sempre più un artista dell'immaginazione, che trova i propri strumenti espressivi nell'attività fondamentale della società capitalista: il consumo. Si viene a creare una sorta di edonismo mentalistico, in quanto il consumismo è alimentato proprio dalla ricerca del piacere immaginativo legato al valore simbolico della merce (d'Aniello, 2015).

Da questo punto di vista, l'*aisthesis*, ovvero il sentire, è concepito come ciò che favorisce l'assenza di riflessione o la capacità di opporsi criticamente all'omologazione della cultura dei media. Secondo il propugnatore del pensiero postmoderno, ovvero J.F. Lyotard (1971), si verifica una predominanza

del figurale, che si oppone al mantenimento di una distanza cognitivo-razionale, provocando un'immersione nel desiderio e nelle sensazioni irriflesse (Serafini, 2017, p. 51).

P. Virilio parla di estetica come virtualizzazione del reale prodotto dalle nuove tecnologie «la velocità e l'iperstimolazione impedirebbero alla coscienza di operare riflessivamente, proprio a causa della sua ricezione non di realtà 'oggettive', ma di effetti speciali» (p. 87). Secondo U. Beck e A. Giddens (1994) ci sono due tipi di riflessività: strutturale, quella dell'agente che si libera dagli "obblighi" della struttura sociale e riflette sulle regole e le risorse di tale struttura, e autoriflessiva, ovvero quella dell'agente che riflette su sé stesso.

La riflessività dovrebbe essere per sua natura cognitiva, ma S. Lash la definisce estetica. La dimensione estetica della riflessività consiste proprio nell'individualismo espressivo del capitalismo consumistico contemporaneo che esige una capacità di interpretazione e di giudizio critico sul sistema e sui modi di mercificazione del mondo della vita.

Inoltre, secondo S. Lash e J. Urry (1994), la cultura delle immagini e dei segni e, dunque, la dimensione estetica della società tardo-capitalista, svilupperebbe la capacità di "co-sentire" l'altro, e dunque contribuirebbe alla formazione di una soggettività autenticamente relazionale. La società complessa è di natura estetica, ma tale estetica si fa veicolo di una mediazione riflessiva che conduce all'ermeneutica e dunque alla comprensione della diversità, che sembra essere la base di un'etica cosmopolita (Serafini, 2017).

L'arte e la filosofia: due strumenti "riflessivi"

In questo paragrafo si prendono in esame due possibili "strumenti" per educare alla riflessività: la filosofia e l'arte. Per allenare la riflessività non serve un sapere tecnico-specialistico, quanto soprattutto il saper esercitare il dubbio che si nutre dell'interdisciplinarietà. La filosofia ha dunque un ruolo di primo piano, dato il rapporto privilegiato che intrattiene con il pensiero riflessivo (Contesini, 2016), la cui origine «sta sempre in una qualche forma di perplessità, confusione o dubbio» (Dewey, 1910, p. 76). Questi aspetti sembrano contraddistinguere anche la società complessa se «la sfida della globalità è dunque nello stesso tempo una sfida di complessità» (Morin, 2000, p. 6).

L'opportunità di trattare del ruolo educativo dell'arte, invece, sembra spontaneamente derivare dall'essenza "estetica" della società postmoderna, che è l'età della visibilità (Carmagnola, 2009). Inoltre, come messo in evidenza nel paragrafo precedente, i fautori della modernità riflessiva si sono

serviti proprio di complesse divagazioni di natura estetica per andare a confluire nell'etica.

Filosofia e riflessività

Se la filosofia, in quanto tale, è per sua stessa natura “riflessiva”, va rilevato però che esistono nell'esperienza speculativa occidentale correnti ed autori che più pervicacemente hanno inteso intraprendere il cammino periglioso della “riflessione”, ovvero dell'atto attraverso il quale il soggetto pensante pone a tema sé stesso. In questo paragrafo prenderemo in considerazione soltanto una minima parte di questa straordinaria e multiforme esperienza del genio occidentale riferendoci, essenzialmente, ad alcune nozioni che fanno capo alla filosofia del *Sé* di matrice ricœuriana; essa infatti rappresenta, a nostro parere, uno degli esiti più fecondi di tale percorso che si innesta naturalmente nella riflessione pedagogica. In questa direzione la filosofia riflessiva e personalista del Novecento, suscitata, per contiguità o per reazione, dall'antica tradizione introspettiva scaturita dall'itinerario filosofico cartesiano, mostra ancora oggi tutta la sua straordinaria fecondità, come peraltro veniva sottolineato con acutezza da J. Nabert nel suo celebre saggio su *La philosophie réflexive* (1957). È tuttavia con la rottura rispetto alla tradizione cartesiana del *cogito* che, soprattutto tra Otto e Novecento si sviluppa in modo autonomo una originale filosofia riflessiva. Passando attraverso le esperienze di autori quali E. Boutroux (1845-1921), F. Ravaisson (1813-1900) e lo stesso J. Nabert (1881-1960), essa giunge, anche attraverso il fondamentale incontro con il personalismo di matrice francofona, ad una posizione come quella di P. Ricœur (1913-2005) che sussume, in modo compiuto e con esiti assolutamente originali, l'intero percorso della filosofia riflessiva propriamente detta¹.

Opponendosi frontalmente alle filosofie di tipo egologico e di matrice cartesiana ed husserliana, Ricœur «condivide con i personalisti la repulsione verso le filosofie del soggetto», tuttavia la sua personale posizione ci avverte che «il *cogito* non può esser destituito dalla posizione di fondamento tramite un'operazione di facile abrogazione; occorre piuttosto desituare l'io penso dalla sua posizione trasformandolo, per via riflessiva, in un *Sé* che diviene

¹ «La filosofia di Ricœur è la filosofia riflessiva alla ricerca di sé stessa in dialogo con la fenomenologia, l'esistenzialismo, l'ermeneutica, la filosofia del linguaggio e in rapporto costante con le scienze, quelle umane in particolare. In molte deviazioni che sembrano portare altrove, la riflessione resta la stella polare che garantisce che l'orientamento, nonostante le apparenze, non è stato smarrito», O. Aime, *Senso ed essere. La filosofia riflessiva di Paul Ricœur*, Cittadella, Assisi 2007, pp. 10-11.

tale in forza dell'irruzione dell'alterità la quale, appunto, lo scardina da quella centralità orgogliosa ed egolatrica frutto illusorio di una certezza intesa come evidenza luminosa» (Giambetti, 2013, pp. 279-280). L'intento principale di ogni filosofia che voglia dirsi riflessiva è, dunque, spezzare la coincidenza narcisistica dell'io con sé stesso per esplorare le regioni dell'alterità che popolano l'esperienza concreta e storicamente situata del soggetto medesimo.

In tale direzione la filosofia ermeneutica ricœuriana giunge a dissociare due modelli diversi di identità personale: la "medesimezza" (*mémeté*) e l'"ipseità" (*ipseité*). Per medesimezza (dal latino *idem*) Ricœur intende una sclerosi dell'identità individuale, una sorta di irrigidimento e di pervicace ripiegamento su sé stessi che non permette un'efficace relazione con il mondo. Il "medesimo", dunque, è colui che si percepisce come invariabilmente identico, si afferma con rigidezza, pone il suo io come assoluto in un atto di egocentrismo ed egolatria che lo rendono impermeabile al dinamismo degli eventi e degli incontri. Esso gioca la sua battaglia contro il tempo, che difatti è il più pericoloso nemico di un'identità tutta costruita sulla rigida permanenza, ma che proprio per questo è destinato a non aprirsi mai all'incontro autentico con l'altro. Si tratta di un modello identitario già magistralmente descritto in epoca classica dal *mito di Narciso* che ne incarna l'intrinseco atteggiamento psicologico. L'errore di Narciso, infatti, inizia sin dalla sua ostinata caparbia nel sottrarsi ad ogni relazione autentica con il mondo bucolico narrato dal mito, sino al punto da rimanere irretito dalla propria immagine riflessa nel fonte. In esso vi scopre la sua bellezza e da quel momento nulla lo attrae che non sia sé stesso, o meglio la propria immagine. Così egli cerca sé stesso ove più non esiste, confonde la propria immagine con la realtà e, in ultimo, compie l'errore esiziale di credere di aver incontrato l'altro mentre non ha incontrato che sé stesso (Lavelle, 1970). Questa falsa prospettiva, che simboleggia l'irrigidirsi ed il ripiegarsi dell'io entro una falsa interiorità coscienziale, mostra invece l'esito di un'identità patologica incapace di autentica relazione con l'altro; ciò che inizialmente in Narciso sembrava produrre gioia e meraviglia, diverrà ben presto un incubo mortifero. Il mito, infatti, punirà con la morte l'errore di Narciso: il fonte lo inghiottirà in quell'abisso nichilistico che altro non è se non l'immagine della sua stessa interiorità totalmente incapace di decentrarsi e di incontrare il mondo e l'altro nella loro consistenza ontologica. Narciso è dunque immagine di una identità patologica, concepita sul modello della medesimezza, che tende a replicare sé stessa in un'autentica sclerosi spirituale che rende l'individuo incapace di relazioni autentiche.

Diverso, e per certi versi incommensurabile, è il caso dell'ipseità (dal latino *ipse*), cioè di un'identità concepita in modo assolutamente alternativo

a quella della medesimezza che ci conduce sui sentieri della vera riflessività. Mentre l'identità-*idem* si strutturava senza rapporto all'altro, l'identità-*ipse* si fonda proprio su tale rapporto. È la mutualità di un rapporto personale che permette l'attestarsi di una forma identitaria riflessiva che possiamo definire non più un *Io* ma appunto un *Sé*. In effetti, a ben vedere, prima ancora dell'apertura esistenziale verso la concreta alterità degli uomini e delle autentiche relazioni interpersonali, l'alterità è una struttura già immediatamente e aprioristicamente installata nella profonda identità del soggetto pensante. In altre parole, quando l'io riflette su sé stesso vi coglie immediatamente la struttura archetipica dell'alterità in forza della quale prende coscienza di sé. La vera riflessività, dunque, emerge solo dopo il *detour* nell'alterità. *Iipse* e *alter*, cioè, devono cogliersi congiuntamente per poter attestare la propria identità partendo dal proprio opposto. In sostanza l'accorgersi del "tu" è la condizione del costituirsi di un "io" che, proprio perché si è colto in forza della relazione con un altro, può essere finalmente definito un *Sé*. Parafrasando Sant'Agostino potremmo dire che *l'altro è più intimo al Sé del suo stesso Io*. La vera dimensione interiore della riflessione coglie, dunque e immediatamente, la relazione con *Altri*. La persona è relazione: *Altri* è installato al cuore del *Sé*. Il *Sé* ospita (in sé) una presenza, ovvero la presenza d'*Altri*. Ciò fonda l'assoluta priorità della relazione interumana quale elemento coesenziale ad ogni atto educativo.

“Riflettersi” nell’arte

Se per dirla con J. Dewey (1934) “l’arte è esperienza”, e la riflessività parte dall’esperienza, sembrano esserci tutti i presupposti per indagare sulla possibile valenza dell’arte come esercizio del pensiero riflessivo. Poiché questo implica «fare delle proprie azioni un oggetto del pensiero, sviluppando un punto di vista esterno su di sé» (Colombo, 2005, p. 8), allora l’opera d’arte potrebbe fungere da elemento di rispecchiamento, per interrompere il flusso lineare dei pensieri e le costruzioni quotidiane del senso comune.

L’arte dà l’opportunità di educare lo sguardo (Goffi, 2014), di trasformarlo al fine di generare nuove possibilità d’azione. Risulta spontaneo il rapporto tra percezione estetica ed *epoché*, una sorta di sguardo diretto all’essenza delle cose che, tramite la sospensione del giudizio, consente di guadagnare un punto di vista esterno a sé stessi, un’apertura problematica che offre all’io la possibilità di interrogarsi sui propri vissuti.

Il concetto di rispecchiamento, inoltre, quando si parla di arte, rimanda al decisivo ruolo che i neuroni specchio hanno nell’empatia, che parte proprio dal percepire esteticamente il volto dell’altro, per sintonizzarsi, poi, sui suoi vissuti emotivi (Freedberg, 2007; Rizzolatti & Sinigaglia, 2006).

Anche in ambito psicoanalitico l'esperienza estetica si fonda sulla centralità del concetto di sguardo come chiave di accesso all'empatia. Secondo D. Meltzer (2008) il conflitto estetico si crea quando ci si domanda fino a che punto la bellezza esterna dell'oggetto corrisponda alla bontà del suo interno, ai suoi sentimenti e alle sue intenzioni. W. Bion (1984) dopo il poeta J. Keats, definì questa capacità di tollerare il conflitto estetico come capacità negativa, facendone il concetto centrale dell'opera *Apprendere dall'esperienza*.

Secondo J. Mezirow (2003) l'esperienza si traduce, per mezzo della riflessione, in "una mutata prospettiva concettuale"; l'aspetto importante ai fini educativi, infatti, è proprio quello di cambiamento che sembra avere un rapporto naturale con quello di riflessività. L'esperienza estetica, in quanto attività della coscienza basata sulla riflessione, incide sulle nostre relazioni con il mondo poiché la realtà spaziale e quella temporale dell'esperienza sono ampliate, spingendoci a ridisegnare le nostre azioni secondo nuovi schemi (Cecchi, 2014). Da qui lo stretto rapporto che la narratività intrattiene con la riflessività, poiché «l'io narrativo è l'io che riflette nel tempo e sul tempo» (Colombo, 2005, p. 17). La forma estetica attua un vero e proprio "lavoro pedagogico" (Goffi, 2018), in quanto «non resta come un reperto depositato nella coscienza, ma lavora ad aprire nuovi problemi per la ricerca di altre soluzioni» (Cecchi, 2014, p. 139). La competenza dell'apprendere ad apprendere, allora, ha uno stretto rapporto con la capacità di "vedere altrimenti", e ciò è massimamente consentito dal prodotto artistico che crea ambiguità, sospensione, *sense-making*.

Secondo Ricoeur, l'opera d'arte mette a nudo proprietà del linguaggio che, altrimenti, resterebbero invisibili e inesplorate (Ricoeur, 1997). Attraverso il giudizio riflettente, nell'opera d'arte viene iconizzato il rapporto singolare dell'artista con il mondo. Ogni opera d'arte, cioè, è una risposta singolare ad una specifica questione sollevata dall'artista e «andare fino in fondo alla esigenza di singolarità significa offrire la sua massima possibilità alla più grande universalità» (p. 250).

Con il concetto di rifigurazione, tradotto con l'espressione "metafora viva", Ricoeur intende la capacità che l'opera possiede di ristrutturare il mondo del lettore, metterlo a soqquadro rimodellando le sue aspettative. Le potenzialità della *mimesis* consistono non nel rappresentare fedelmente il reale, ma nel riscoprire aspetti inediti dell'esperienza. L'esemplarità dell'opera, attraverso un raccoglimento preriflessivo e immediato in rapporto alla situazione che essa rappresenta, rende possibile un distacco dall'utilitaristico, così che l'esperienza del bello ci conduce alla moralità.

La finzione per Ricoeur richiama anche il concetto di intersoggettività: è poiché si tende ad attribuire agli altri, attraverso l'immaginazione, ciò che si

potrebbe pensare in determinate condizioni che è possibile l'esperienza dell'*Einfühlung*.

La relazione intersoggettiva viene allora inglobata all'interno della tradizione storica, mediata attraverso i testi che si sottopongono all'interpretazione. «Il testo è, per eccellenza, il supporto di una comunicazione in situazione di distanza e grazie ad essa» (Ricoeur, 1986, p. 39).

La continuità tra l'ermeneutica e la teoria della formazione si riscontra nel momento in cui P. Ricoeur (1986) afferma che «il testo è la mediazione attraverso la quale noi comprendiamo noi stessi» (p. 111) e che «l'autocomprendimento passa indirettamente per la comprensione dei segni culturali nei quali l'io si documenta e si forma [...]» (p. 148), dunque la costruzione dell'io e quella del senso sono contemporanee, concetto che il filosofo traduce con quello di "appropriazione". Il concetto di alterità viene inglobato nell'identità stessa del soggetto, se concepita nell'ottica di identità narrativa, ovvero che si dispiega nel tempo. «Tale funzione mediatrice che l'identità narrativa del personaggio esercita tra i poli della medesimezza e dell'ipseità è attestata, essenzialmente, dalle variazioni immaginative alle quali il racconto sottopone questa identità» (Ricoeur, 1983, p. 240).

Un altro concetto fondamentale è quello di riconoscimento, che è strettamente legato all'immaginazione metaforica, poiché «riconoscere [...] significa pensare sotto un'unica denominazione due cose contraddittorie» (Ricoeur, 2005, p. 79). Questo sottolinea l'esigenza dell'uomo di riconoscere sé stesso attraverso l'immagine del proprio altro, che si tratti del bisogno di infinito, o dell'opera nella quale egli iscrive la propria speranza di apertura di questo limite su un orizzonte altro (Annovazzi, 2013).

Anche in ambito psicoanalitico A. Stokes (1965) afferma che l'apprezzamento estetico è una modalità di riconoscimento. Questo grazie ad alcune caratteristiche intrinseche dell'esperienza estetica: l'affettività del percepire, l'emergenza emotiva della soggettività come risposta, la costituzione dell'oggetto estetico in un atto di riconoscimento, appunto, e il piacere che ne deriva come unità soggettiva di questa esperienza (Desideri, 2004).

L. Sander (2005), padre dell'*Infant Research*, utilizza il concetto di riconoscimento proprio per spiegare l'intero sviluppo dell'identità, poiché consiste in una validazione dell'esperienza interna del bambino che lo porta ad affermare la sua unicità. Se questo processo viene meno, il rischio è quello di un soggetto orientato verso il mondo esterno, e non verso i propri desideri/bisogni, e che dunque sviluppa un falso sé. Il riconoscimento è una sorta di consapevolezza condivisa, che implica la gioia di esistere, di poter essere vivi. Questa sarebbe consentita da una sorta di "spazio aperto" (Ceragioli, 2012), un rapporto armonico che si crea quando l'altro rispetta e riconosce il

nostro desiderio d'essere; è il paradosso stesso dell'intersoggettività, tra separatezza e distanza. Quanto appena affermato sembra riassumere proprio il concetto di “pensiero dialogico” di M. Buber (1997), che sarà approfondimento nelle argomentazioni che seguono.

La riflessività “in azione”: prospettive etiche ed educative

La riflessività, anche nei contesti didattici, consiste nella capacità di conversare con la situazione, senza separare il pensiero dall'azione. Nell'ottica di D. Schön (1991), dunque, pratiche di insegnamento/apprendimento riflessive trovano un terreno fertile proprio nelle situazioni caratterizzate da incertezza o unicità, e sono da considerarsi una sorta di “esperimento esplorativo” che porta alla scoperta di nuovi percorsi di senso.

Ne risulta una concezione relazionale e reticolare della conoscenza in cui «apprendere implica il divenire una persona diversa in relazione alle possibilità aperte da quei sistemi di relazione» (Allodola, 2015). Dare valore alla riflessione sull'esperienza consente dunque di impedire che gli *habitus* che abbiamo introiettato ci determinino completamente.

Se narcisismo vuol dire cecità all'altro e scarsa capacità “autoriflessiva”, frutto di un sé “vuoto” che non si è sufficientemente rispecchiato nel *care-giver*, allora si potrebbero utilizzare proprio la filosofia e l'arte nella pratica didattica come specchi “perturbanti”, in cui riconoscersi integrando prospettive di sé e dell'altro. Nella “società dei selfie” (Di Gregorio, 2017) il narcisismo sembra essere alimentato anche dall'uso dei social network, con i quali, all'aumentare dell'interesse per la propria immagine, non corrisponde un aumentato interesse per l'altro (Recalcati, 2013).

Come sottolinea R. Diodato (2018), la nostra è una società talmente estetizzata da anestetizzare il nostro sentire; possiamo parlare di superficialità estetica come sinonimo di mancanza di criticità di giudizio e di autonomia personale. Pertanto, in quella che abbiamo definito la modernità riflessiva è importante “riflettere sulla bellezza”. Oltre a un effetto di spiazzamento percettivo e, dunque, cognitivo, la bellezza fa emergere l'irrinunciabilità della categoria della relazione. «Una cosa è bella nell'incontro, nel riconoscimento» (*Ibidem*). L'esperienza estetica, perciò, è una relazione che viene in luce.

È opportuno fare un paragone tra l'opera d'arte e l'oggetto evocativo di C. Bollas (2008), ovvero un oggetto che permette al Sé di esprimersi. Nei contesti didattici, usare le immagini come oggetti evocativi (Formenti, Lauraschi & Rigamonti, 2017) favorisce la sensorialità relazionale dell'espe-

rienza cognitiva, creando un rapporto tra narrazione, riflessività e apprendimento. La *co-operative inquiry* di J. Heron (1996) pone al centro la riflessività personale e condivisa stimolata dall'esperienza e dalle diverse rappresentazioni che essa provoca nei partecipanti. L'immagine, dato il suo potere evocativo, consente di rappresentarsi in modo creativo: «ne deriva un percorso di dis-conoscimento dell'Io attraverso gli elementi artistici e un ri-conoscimento attraverso la rielaborazione personale della comunicazione tra Io che esplora ed Io che cela» (De Carlo, 2011, p. 49).

In questa prospettiva possiamo considerare l'opera d'arte come estensione del Sé, in quanto ci seduce nel momento in cui ci mette di fronte agli occhi la nostra dimensione più recondita. Con l'opera d'arte si fa esercizio di empatia in quanto l'io si specchia nell'opera così come si specchia nell'Altro e «in questo processo riflessivo entrambi si definiscono, anzi si costituiscono» (Leone, 2012, p. 2).

Si tratta dunque di un processo dialogico, riflessivo e dell'agire che si sviluppa attraverso similarità e differenze. Una relazione così concepita chiama necessariamente in causa il modello gadameriano di dialogo (Gadamer, 1960), che considera l'incontro come esperienza che coinvolge e muta i partecipanti: allo svelarsi dell'alterità si accompagna la scoperta dell'identità. Anche nella prospettiva dell'*Art based research*, che si occupa della relazione tra arte, esperienza, indagine e pedagogia, il lavoro artistico è funzionale a sviluppare dibattito pubblico, generando «una provocazione al cambiamento per esplicitare processi ed esperienze condivise che non sono leggibili o accessibili attraverso modalità scientifiche tradizionali» (Pastore, 2015, pp. 266-271).

I prodotti delle attività grafico-pittoriche sono esercizi di mentalizzazione (Gilli, 2016); l'opera d'arte sarebbe cioè una realtà “inter-mentale” che promuove l'incontro di menti. In base alla rete rappresentazionale del fenomeno artistico, teorizzata da N. Freeman (2012), composta da artista-mondo-operafruitore, quest'ultimo sarebbe un osservatore non neutrale che co-costruisce il significato dell'opera attraverso il rapporto con la propria mente. L'oggetto artistico consente di strutturare un laboratorio comunicativo transmodale e, nello stesso tempo, aiuta ad “allenare il pensiero complesso”, dato che anche secondo il critico H. Rosenberg (1983) i prodotti artistici sono “*anxious objects*” che facilitano la riflessività come dubbio, incertezza, complessità. Al fine di includere il fruitore nel ragionamento mentalistico, tuttavia, uno strumento indispensabile sembra essere la discussione democratica consentita proprio dalle pratiche riflessive, anche con i più piccoli.

Per questo, può risultare spontaneo richiamare la *Philosophy for Children* (PC4), un esempio di approccio educativo (costituito da racconti per bambini

e da manuali per l'insegnante) che, come sostiene il suo fondatore, M. Lipman (2005), ha come obiettivo quello di insegnare a pensare, a produrre giudizi critici. Il fine è quello di sviluppare il pensiero riflessivo, un pensiero di livello superiore, basato sulla combinazione tra pensiero logico e magico.

Secondo i fautori di questo campo di studi, l'arte si dimostra come un valido strumento educativo, a patto che nei contesti didattici venga insegnata dando priorità proprio alla conversazione in un'ottica democratica. Ciò è stato dimostrato dai risultati di una ricerca che aveva l'intento di «raccolgere dati esplorativi riguardo alle qualità e allo sviluppo dell'esperienza estetica lungo l'arco della scolarizzazione [...]» (Santi, 2002, p. 112). Si è potuto così confermare quanto era stato sostenuto da M. Parsons in *How we understand art* (1987), ovvero che non esiste un rapporto direttamente proporzionale tra l'aumentare dell'età e la comprensione dell'arte. Gli studi di Parsons e del gruppo di ricerca della *Philosophy for Children* hanno ribadito che «la comprensione artistica richiede sempre e comunque la conversazione, lo scambio di idee, la partecipazione ad una tradizione» (Santi, 2002, p. 114).

Da questo punto di vista l'opera d'arte non è più solo un testo da interpretare, ma un pre-testo per stimolare attività di riflessione, di giudizio, consentite in particolare proprio dagli oggetti “divergenti” (Dallari & Francucci, 1998). Questi sembrano essere massimamente rappresentati proprio dai prodotti dell'arte contemporanea, di cui anche F. Cambi (2005, p. 251) ne auspica la centralità all'interno di un laboratorio che ne faciliti la comprensione riflessiva, stimolata dai valori estetici e dunque espressivi e formali, e una lettura aperta alle svariate interpretazioni, poiché è una sorta di specchio della nostra società “complessa”.

Mentre la conversazione è finalizzata ad uno scopo, il dialogo è una forma di ricerca poiché si spinge fin dove conduce l'argomentazione, seguendo i movimenti logici del pensiero. M. Buber (1997) lo definisce come un discorso in cui «ciascuno dei partecipanti intende l'altro o gli altri nella loro esistenza e particolarità e si rivolge loro con l'intenzione di far nascere una vivente reciprocità» (p. 205). Secondo M. Lipman (2005), la parte fondamentale del processo educativo non è l'acquisizione di informazioni, bensì la comprensione delle relazioni interne tra gli argomenti oggetto di indagine. Il paradigma riflessivo considera l'educazione al pari di una ricerca, in cui sia insegnanti che allievi si pongono domande.

La filosofia sembra per sua natura legata al giudizio critico, ma quest'ultimo non potrebbe nulla senza il pensiero creativo e *caring*, ovvero senza immaginazione e affettività, di cui si avvalgono maggiormente i linguaggi artistici. «Esemplificativo del pensiero creativo è quello applicato alla creazione artistica, alla codifica particolare attraverso cui un'opera ci nasconde al nostro stesso sguardo» (p. 270). Riflettere sui prodotti artistici è utile per

comprendere la propria e l'altrui esperienza e per dare voce, attraverso un processo di domanda e risposta, all'intima connessione che si crea tra ciò che viene osservato nell'opera d'arte e ciò che si sente internamente (Tackett, 2021). Anche l'UNESCO (2022), nel post-pandemia, celebra l'educazione artistica per l'incredibile potere di resilienza della creatività umana. Essa infatti si è dimostrata un'indispensabile fonte di supporto psicologico, di connessione tra le persone, e di sostegno all'apprendimento, gettando le basi per il *lifelong learning* e un'educazione di qualità.

Si è dunque ampiamente dimostrato come l'arte e la filosofia siano due strumenti didattici che, alimentando la commistione del pensiero critico, creativo e *caring*, consentono di "educare" l'essenza estetica della riflessività postmoderna verso una forma di pensiero qualitativamente superiore e spontaneamente orientata all'etica del noi.

Riferimenti bibliografici

- Aime, O. (2007). *Senso ed essere. La filosofia riflessiva di Paul Ricœur*. Assisi: Cittadella.
- Allodola, V. F. (2015). *Agire riflessivo*, testo disponibile al sito: <http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it>, ultimo accesso: 13/08/2019.
- Annovazzi, C. E. (2013). Tra parola e immagine. Prospettive estetiche nella poetica di P. Ricœur, *Enthymema*, 9, pp. 90-103. Doi: 10.13130/2037-2426/3532.
- Bauman, Z. (2001). *Missing community*. Cambridge: Polity Press (trad. It., *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza, 2003).
- Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order* (trad. it. *Modernizzazione riflessiva. Politica, tradizione ed estetica nell'ordine sociale della modernità*. Trieste: Asterios, 1999).
- Beck, U. (1999). *World Risk Society*. Polity Press (trad. it. *La società globale del rischio*. Trieste: Asterios, 1999).
- Bion, R.W. (1984). *Learning from experience*. London: Routledge (trad. it. *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando, 2009).
- Bollas, C. (2008). *The evocative object world*. London: Routledge (trad. it. *Il mondo dell'oggetto evocativo*. Roma: Astrolabio, 2009).
- Bresciani, P.G. (a cura di) (2012). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Buber, M. (1954). *Die Schriften über das dialogische Prinzip*. Heidelberg: Lambert Schneider (trad. it. *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: Edizioni San Paolo, 1997).
- Cambi, F. (2005). L'arte contemporanea e il suo valore formativo. *Rassegna di pedagogia*, 63(3-4), pp. 247-253.
- Carmagnola, F. (2009). *La visibilità*. Milano: Guerini.

- Casulli, S., d'Aniello, F., Polenta, S. (2019). *Consumi precari e desideri inariditi. L'educazione al tempo del neoliberalismo*. Fano: Aras edizioni.
- Cecchi, C. (2014). *Il continuo e il discreto. Estetica e filosofia dell'esperienza in J. Dewey*. Milano: FrancoAngeli.
- Ceragioli, F. (2012). “*Il cielo aperto*” (Gv 1, 51). *Analitica del riconoscimento e struttura della fede nell'intreccio di desiderio e dono*. Torino: Effetà Editrice.
- Colombo, M. (2005). Dalla riflessività alle pratiche riflessive. In M. Colombo (Ed.). *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva Internazionale* (pp. 7-34). Milano: Vita e Pensiero.
- Contesini, S. (2016). La pratica riflessiva. *Reflective Management*, 4, testo disponibile al sito: <https://www.formazione-cambiamento.it>, ultima consultazione: 5/07/2023.
- Dallari, M., Francucci, C. (1998). *L'esperienza pedagogica dell'arte*. Scandicci: La Nuova Italia.
- d'Aniello, F. (2015). *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*. Fano: Aras edizioni.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Penguin Book.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co. Edition (trad. it. *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia, 1973).
- Desideri, F. (2004). *Forme dell'estetica. Dall'esperienza del bello al problema dell'arte*. Roma-Bari: Laterza.
- Di Gregorio, L. (2017). *La società dei selfie. Narcisismo e sentimento di sé nell'epoca dello smartphone*. Milano: FrancoAngeli.
- Diodato, R. (2017). *Un mondo estetizzato ma povero di bellezza*. Testo disponibile al sito: <https://www.gazzettafilosofica.net>, ultimo accesso: 27/02/2023.
- Formenti, L., Luraschi, S., Rigamonti, A. (2017). L'oggetto evocativo. Innovazione, riflessività e trasformazione nella didattica universitaria. *Encyclopaideia*, 21(48), pp. 5-27. Doi: 10.6092/issn.1825-8670/741.
- Freeman, N. (2012). A sense of pictorial possibility. Minimalist drawings by you and other people. In A. Farneti e I. Riccioni, *Arte, psiche e società* (pp. 107-119). Roma: Carocci editore, 2012.
- Freedberg, D. & Gallese, V. (2007). Movimento, emozione ed empatia nell'esperienza estetica. In A. Pinotti & A. Somaini (a cura di). *Teorie dell'immagine* (pp. 331-352). Milano: Raffaello Cortina.
- Gadamer, H.G. (1960). *Wahrheit und Methode*, Tübingen: Mohr (trad. it., *Verità e Metodo*. Milano: Bompiani, 2001)
- Giambetti, A. (2013). *Ricœur nel labirinto personalista*. Milano: FrancoAngeli.
- Giddens, A. (2007). *Intervista: la modernità riflessiva e l'azione politica come strumenti per risolvere i problemi delle società contemporanee*, testo disponibile al sito: sociologia.tesionline.it, ultima consultazione: 27/02/2023.
- Gilli, G. (2016). Riflessività. Attività grafico-pittoriche e arte: un circolo vizioso. *Ricerche di psicologia*, 3, pp. 423-432. Doi: 10.3280/RIP2016-003011.
- Goffi, F. (2014). *La complessità dello sguardo. Quando l'esperienza estetica incontra l'educazione*. Fano: Aras.

- Goffi, F. (2018). Il “lavoro pedagogico” della forma. Uno studio preliminare, *Ricerche di pedagogia e didattica*, 13(1), pp. 171-192. Doi: 10.6092/issn.1970-2221/7810.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry. Research into the human condition*. London: Sage Publications.
- Lash, S., Urry, J. (1994). *Economies of signs and space*. London: Sage.
- Lavelle, L. (1939). *L'erreur de Narcisse*, Grasset: Paris (trad. it., *L'errore di Narciso*. Padova: Liviana, 1970)
- Leone, S. (2012). La relazione speculare tra identità e alterità: dialogo e riconoscimento tra riflessi e ombre. *Metabasis*, 7(14), pp. 1-19. Doi: 10.1445/104626.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it., *Educare al pensiero*. Milano: Vita e pensiero, 2005).
- Lyotard, J.F. (1971). *Discours, figure*. Paris: Klincksieck (trad. it., *Discorso e figura*. Milano: Mimesis).
- Lyotard, J.F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris: Editions de Minuit (trad. it., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Roma: Feltrinelli, 2014).
- Meltzer, D. & Meg Harris, W. (2008). *The Apprehension of Beauty: The Role of Aesthetic Conflict in Development, Art and Violence*. New York: Karnac Books.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Hoboken: Wiley (trad. it. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina, 2003).
- Morin, E. (1999). *La Tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Le Seuil (trad. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina, 2000).
- Morin, E. (1985). Le vie della complessità. In G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità* (pp. 49-60). Milano: Feltrinelli.
- Nabert, J. (1994). *L'expérience intérieure de la liberté et autres essais de philosophie morale*. Paris: PUF.
- Parson, M. J. (1989). *How We Understand Art. A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pastore, S. (2015). Per una ricerca pedagogica “ad arte”. In G. Elia (a cura di). *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione* (pp. 266-272). Milano: FrancoAngeli.
- Pepe, D., Infante V. (2017). *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, testo disponibile al sito: isfol.isfol.it, ultimo accesso 28/02/2023.
- Recalcati, M. (2013). Narciso in trappola nello specchio della tecnologia, *la Repubblica*, testo disponibile al sito: <https://rassegnaflp.wordpress.com>, ultimo accesso: 28/02/2023.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et recits*, tome 1, Paris: Editions du Seuil (trad. it., *Tempo e racconto*, vol. 1. Milano: Jaca Book, 1986)
- Ricoeur, P. (1997). *La critique et la conviction. Entretien avec François Azouvi et Marc de Launay*, Paris: Hachette (trad. it., *La critica e la convinzione. Intervista con Francois Azouvi e Marc de Launay*, trad. it. Milano: Jaca Book, 1997).

- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*, tome 2, Paris: Editions du Seuil (trad. it., *Dal testo all'azione*, vol. 2. Milano: Jaca Book, 1993).
- Ricœur, P. (2004), *Parcours de la reconnaissance*, Paris: Stock (trad. it., *Percorsi del riconoscimento*, Milano: Raffaello Cortina, 2005).
- Rosenberg, H. (1983). *The anxious object*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rullani, E. (2015). Intermediazione: una nuova prospettiva. In E. Rullani, R. Sebastiani, D. Corsaro, C. Mele, *Intelligenza relazionale. Nuove idee per l'economia dei servizi* (pp. 40-55), Milano: FrancoAngeli.
- Sander, L. (2005). Pensare diversamente. Per una concettualizzazione dei processi di base dei sistemi viventi. La specificità del riconoscimento, *Ricerca psicoanalitica*, 16(3), pp. 267-300.
- Santi, M. (2002). Filosofare per capire l'arte. Uno studio esplorativo sulla comprensione artistica in diverse età scolari. In A. Cosentino (Ed.), *Filosofia e formazione* (pp. 111-134). Napoli: Liguori.
- Schön, D.A. (1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*, Basic Books (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo, 1993)
- Serafini, L. (2017). *Etica dell'estetica. Narcisismo dell'Io e apertura agli altri nel pensiero postmoderno*. Macerata: Quodlibet Studio.
- Stokes, A. (1965). The invitation in art. In S. Gosso (a cura di). *Psicoanalisi e arte. Il conflitto estetico* (pp. 75-84), Milano: Mondadori, 2001.
- Tackett, A. (2021). Pandemic Reflections: Cultivating Authentic Learning Through Reflection in Art Class. *Art education*, 74(6), pp. 33-36. doi: 10.1080/00043125.2021.1954472.
- UNESCO (2022). *UNESCO celebrates the power of art and education across the globe*, testo disponibile al sito: <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-celebrates-power-art-and-education-across-globe>, ultima consultazione: 5/03/2023.
- Virilio, P. (1989). *Esthétique de la disparition*, Paris: Galilée, (trad. it. *Estetica della sparizione*. Napoli: Liguori, 1992).

Tecnologie, auto-apprendimento e riflessività per la formazione iniziale degli insegnanti

di Chiara Urbani

Riassunto

L'autore descrive un'esperienza di formazione iniziale degli insegnanti condotta entro il percorso di tirocinio nell'ambito del corso di SFP dell'Università degli studi di Udine. Partendo dal modello delle Storie di Apprendimento, e con il sopraggiungere del lockdown, gli studenti hanno sperimentato una formula originale entro il percorso di formazione professionale, affrontando in contemporanea due aspetti: la riprogettazione dello strumento digitale del padlet che, oltre a garantire la continuità educativa e didattica della scuola, ha costituito un dispositivo inedito di documentazione osservativa dei processi di apprendimento personali (storie di auto-apprendimento). Le opportunità offerte allo studente in termini di analisi, comprensione dei significati e ripensamento meta-cognitivo portano a delineare lo sviluppo di capacità riflessive sui processi, sulla loro qualità e sulle modalità che li sostengono. Questo produce importanti implicazioni sulle politiche di formazione della professionalità docente, richiamando la centralità della capacità/libertà di scegliere le direzioni e i percorsi da intraprendere per dare forma all'agency e qualificare i propri processi auto-formativi in senso capacitativo.

Parole chiave: formazione docente, tecnologie digitali, storie di apprendimento, agency, pratiche riflessive, documentazione osservativa.

Technologies, self-learning processes and reflective practice for initial teacher education

Abstract

The author describes a training experience in teacher initial education come from school internship in Science of Education course at University of Udin. Starting from the Learning Stories model, and under the lockdown pressure, the students experimented an original design within their

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2023

Doi: 10.3280/erp2-2023oa15941

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

professional training course, faced two aspects simultaneously: the redesign of the padlet digital tool which, in addition to ensure educational school continuity, has represented an original device for observation and documentation of self-learning processes (self-learning stories). The opportunities gave to the student in terms of analysis, meaning understanding and meta-cognitive rethinking lead to outline the development of reflective skills on processes, their quality and the methods that support them. This raised important implications on teacher training policies, and recall the focus of the capacity/freedom to choose the directions to be taken in order to give the better shape to the personal agency and qualify one's self-training processes in a capability frame.

Keywords: teacher education, digital technology, learning stories, agency, reflective practices, observatory documentation.

First submission: 08/03/2023, *accepted:* 26/04/2023

Available online: 25/07/2023

Nel contesto contemporaneo, il tema della formazione iniziale e continua degli insegnanti ha assunto rilevanza entro le politiche nazionali ed europee in relazione alla qualificazione della professionalità. Gli approcci prevalenti, in ambito pedagogico, sul tema della formazione richiamano alla responsabilità di coniugare competenze tecnico-strumentali (es., didattiche, metodologiche, tecnologiche) e personali (semantiche, interpretative, riflessive, argomentative) entro un percorso integrato e unitario, capace di esprimere concretamente una prospettiva attivante in termini di *learnfare*¹ (Margiotta, 2012; Costa, 2012).

Il problema della *Digital Competence* in ambito scolastico occupa grande spazio nel dibattito corrente (PNSD, Legge 107/2015); organismi internazionali come l'OCSE, l'UE (Competenze chiave del 2006 e l'aggiornamento del 2018; DigCompEdu, 2017) e l'UNESCO investono nella costruzione di una cultura digitale che favorisca l'adeguamento dei sistemi di istruzione e formazione. Il DigCompEdu del 2017 precisa la necessità di sostenere la formazione degli studenti attraverso lo sviluppo di competenze di tipo

¹ L'apprendimento inteso come *learnfare* o "diritto all'apprendimento" acquista la priorità quale fattore centrale di inclusione sociale in sostituzione ai benefit di tipo socio-economico e assistenziale assegnati dagli Stati membri in termini di welfare state. Il tema dell'apprendimento permanente e della formazione continua assumono così uno status e un valore collegati all'emergere di uno spazio mondiale dell'educazione e della formazione, risultante dalla convergenza di tre dimensioni: la società della conoscenza, lo sviluppo delle tecnologie di rete e la crescente interazione tra il piano dell'economia e quello dell'educazione-formazione.

tecnologico negli insegnanti, che tuttavia si collega alla capacità degli stessi di definire obiettivi educativi e metodologie efficaci che qualifichino effettivamente gli strumenti tecnologici a servizio dei processi di apprendimento, anziché il contrario (Bonaiuti, 2010).

In accordo con tale principio, vorremmo qui riportare la testimonianza di un'esperienza di formazione che ha coinvolto circa un centinaio di studenti e aspiranti docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, all'interno di un percorso di formazione iniziale in ambito accademico. L'esperienza che andremo ad illustrare coniuga il modello delle *learning stories* (Carr, 2001; Carr e Lee, 2012) con uno strumento digitale (*padlet*) utilizzato per documentare in senso generativo le esperienze formative condotte dagli studenti tirocinanti. Il modello delle Storie di apprendimento o *learning stories* è stato scelto da un team di tutor supervisori nell'ambito dell'esperienza di tirocinio entro il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Udine. Il percorso curricolare prevede, nel suo complesso, il coinvolgimento dello studente in attività formative con la supervisione di un tutor che cura sia la formazione in aula (tirocinio indiretto) che l'inserimento nelle scuole (tirocinio diretto) con l'affiancamento scolastico di insegnanti accoglienti. Questo avviene contemporaneamente, all'interno di ciascuna annualità, sia nella scuola primaria che nella scuola dell'infanzia. L'adozione del modello delle Storie di apprendimento quale motivo caratterizzante il percorso di tirocinio ha trovato sviluppo successivo nelle cosiddette "Storie di auto-apprendimento" collegate con l'implementazione della bacheca digitale interattiva del *padlet*. L'integrazione tra più forme di documentazione dei processi e lo sviluppo di un dispositivo digitale a loro supporto hanno condotto lo studente a sviluppare competenze riferite all'osservazione nei contesti, alla documentazione di evidenze di processo e al ripensamento metacognitivo e riflessivo favorito dalle pratiche, in funzione del potenziamento dell'*agency*² (Sen, 2000) in senso personale e professionale.

Il presente contributo intende descrivere un'esperienza di formazione iniziale degli insegnanti basata sulla scelta di un modello centrato sull'osservazione, analisi ed interpretazione dei processi di apprendimento³ dei bambini

² Il cambiamento di paradigma introdotto da Sen (2000) sull'*agency* riguarda la sua definizione quale libertà d'azione. Egli ritiene che la "libertà di *agency*" di una persona si riferisce a ciò che questa persona è libera di fare e acquisire nel perseguimento di obiettivi e valori che reputa importanti, e non solo di scopi o obiettivi socialmente e politicamente condivisi per la loro importanza, e quindi etero-definiti. La libertà di *agency* è libertà di acquisire qualsiasi cosa la persona agente decida di acquisire, ed è quindi una libertà sostanziale e non solo formale (Sen, 2000, pp. 203- 204).

³ Il percorso di formazione è stato progettato sulla base delle Storie sviluppate nell'ambito della Fondazione Reggio Children (Project Zero-Reggio Children, 2009) che testimonia un'esperienza significativa di documentazione dei processi di apprendimento dei bambini.

attraverso le Storie di Apprendimento di Carr e Lee (2012) che, in seguito al trasferimento della didattica nella modalità “a distanza” col sopraggiungere del *lockdown* legato all’epidemia di Sars-Covid, ha assunto una nuova forma in qualità di quelle che potremmo chiamare “*Storie di auto-apprendimento*”. Queste, oltre a testimoniare l’esperienza di innovazione metodologico-didattica su dispositivi digitali, ha favorito implicazioni pedagogiche e formative di portata significativa sul piano personale e professionale degli aspiranti insegnanti. Il confronto con problemi nuovi e l’esigenza di produrre risposte immediate a sostegno della continuità dell’esperienza didattico-educativa ha contribuito alla scelta di adottare il padlet, quale strumento digitale e interattivo estremamente versatile, flessibile e modulabile sulla base delle differenti esigenze di un’utenza composita (bambini e famiglie) da un lato, ma anche della necessità di perseguire e tutelare ragioni etiche e pedagogiche dall’altro. Per lo studente l’adozione della tecnologia digitale in funzione didattico-educativa ha rappresentato concretamente l’opportunità di agganciare il senso dell’esperienza ad una forma di narrazione personale capace di comunicare la componente sostanziale dei suoi processi di auto-apprendimento, favorendo al contempo nuove modalità di rilettura ed interpretazione in chiave meta-cognitiva e riflessiva.

Dalle Storie di apprendimento a quelle di auto-apprendimento

Le *learning stories* sono forme di documentazione di processi che si costruiscono tra bambini che agiscono ed interagiscono tra loro, a cui l’insegnante partecipa attivamente sostenendo le loro dinamiche di sviluppo (Carr, 2001; Carr e Lee, 2009, 2012). Per processi, intendiamo la messa in relazione di più aspetti (azioni, contesti, significati) nel corso di un’esperienza connotata nello spazio-tempo che coinvolge più partecipanti che interagiscono tra loro. La documentazione delle storie di apprendimento implica per lo studente la partecipazione “immersiva” in situazioni caratterizzate da unicità e problematicità, diventando pratica che rende visibile l’apprendimento e sostiene la riflessività «in un movimento a spirale che tiene uniti l’osservazione, l’interpretazione e la documentazione»⁴.

Nell’ambito dell’esperienza di tirocinio diretto, gli studenti avevano il compito di osservare e documentare una storia, sia in forma narrativa che per immagini, di un processo di apprendimento (Storia di apprendimento) che i bambini mettevano in atto sia individualmente che in gruppo. L’attività

⁴ Giudici C., Krechevsky M. e Rinaldi C. (a cura di) (2009). *Rendere visibile l’apprendimento. Bambini che imparano insieme e in gruppo*. Reggio Emilia: Reggio Children, p. 82.

documentativa è stata condotta sulla base di un format costruito intorno ad una sezione narrativa centrale per testo e immagini recante i passaggi salienti della storia di apprendimento. Il modello documentativo è stato desunto dai lavori di Drummond (<https://tomdrummond.com/looking-closely-at-children/the-learning-frame>) e riportati da Cecotti (2021, 2022). La sezione successiva, che risponde alla domanda “Cosa mi dice?”, richiede allo studente di chiarire il significato di quanto documentato, ma anche di riportare ciò che egli pensa dei bambini e dei loro processi. Un'altra sezione chiamata “Opportunità e Possibilità” riporta invece cosa si potrebbe fare (e provare a fare) con i bambini in relazione a quanto osservato nei processi, immaginando possibili sviluppi futuri. Un'ultima sezione denominata “La parola ritorna ai bambini” offre allo studente l'opportunità di riportare ciò che immagina rispetto al pensiero altrui, esplicitando cioè le componenti collegate alla percezione della realtà da parte di adulti e bambini, e attivando competenze meta-cognitive. L'utilizzo del modello permette di ottenere una descrizione dettagliata e esaustiva dei passaggi cruciali nei processi dei bambini, e allo studente di fornire la propria interpretazione quale “narratore coinvolto”. Questo lo mette nella condizione di dover assumere la prospettiva di colui che si prende cura dei processi e li ascolta, con l'interesse di scoprire cosa sta succedendo e come si stanno evolvendo le cose “davanti a lui e insieme a lui” (Drummond, 1998; Cecotti, 2021, 2022).

Gli studenti, attraverso l'individuazione di processi di apprendimento significativi (e di quelli eventualmente latenti o sottostimati nelle interazioni dei bambini, che non vengono altrimenti chiaramente esplicitati), accedono ad una prima intuizione del nesso tra senso dell'esperienza e apprendimento, per stabilire il “come” e il “perché” degli avanzamenti cognitivi, e del loro collegamento ai processi che li hanno generati. Questo consente loro di riflettere e dare valore alle azioni, modalità, strategie che osservano nei comportamenti infantili, quali competenze esercitate o meno in situazione, e intuire il ruolo dell'insegnante nella gestione dei processi, portando così ad ulteriori considerazioni (Quali sono le modalità e strategie anche comunicative con cui un insegnante sostiene e favorisce i processi? Come andrebbero predisposti gli ambienti di apprendimento/*learning settings* per stimolare processi di apprendimento significativi?).

Come già citato, la chiusura delle scuole a seguito dell'epidemia da Sars-Covid ha provocato la necessità e l'urgenza di sviluppare diverse forme di supporto alla didattica a distanza (Benassi e Mosa, 2022), portando ad interrogarsi su cosa potesse comportare, in termini di costruzione di nuove competenze, una trasformazione così radicale dell'ambiente di apprendimento (Quali risorse potevano venir messe in campo per affrontare la situazione e cosa avrebbe comportato nei termini dei processi sviluppati al suo interno?).

Si è posta una duplice sfida: da un lato, quella del ripensamento e riformulazione di attività e strumenti per sostenere e garantire la continuità dei processi di apprendimento scolastico; dall'altro, l'elaborazione di una nuova strategia educativa di cura e supporto emotivo-affettivo al gruppo-classe, centrata sul sostegno a dinamiche relazionali, all'auto-regolazione, e alla cura di modalità espressive e comunicative e alla percezione di sé e dell'altro.

Rispetto al primo punto, il padlet si è prestato alla costruzione di un ambiente di apprendimento digitale alternativo a quello fisico e scolastico tradizionale: la possibilità di pubblicare materiali, contenuti e risorse di tipologia differente, l'organizzazione del materiale e l'elaborazione di contenuti digitali (es. prodotti multimediali appositamente realizzati per essere rivolti ad una classe a distanza) hanno permesso di focalizzare i temi e i concetti importanti, metterli in relazione, condividerli e modificarli, al fine di enucleare le componenti di valore e di comunicarle più efficacemente agli interlocutori prescelti (bambini e famiglie).

La necessità di riformulare strategie d'azione e di costruire soluzioni inedite e creative ha condotto all'utilizzo del padlet quale strumento di pubblicazione e diffusione di contenuti didattico-educativi così come di sostegno alla comunicazione e all'interazione con i bambini e le famiglie nel trasferimento a dinamiche e interazioni virtuali. Ciò, in relazione anche al presentarsi di una dicotomia «distanza-presenza sbagliata» (Biondi, 2021, pp. 7-12) relativa all'inadeguatezza delle risposte didattiche tradizionali applicate ad un ambiente di apprendimento così mutato come quella digitale: l'apprendimento a distanza richiede infatti una pianificazione diversa, che non può essere improvvisata seppur renda necessarie risposte pronte ed efficaci, e in tal senso offre diverse opportunità (Allodola, 2021, p. 239). Pertanto, la mobilitazione richiesta allo studente sottoforma di impiego di risorse personali, strumentali e cognitive per l'ideazione di una "metodologia innovativa di insegnamento- apprendimento" nella didattica a distanza ha determinato il ripensamento e la riprogettazione dello strumento digitale del padlet in funzione inclusiva. Lontano dal perseguire e riproporre modalità didattiche trasmissive e regolate, ma anche di riprodurre metodologie collaborative "in presenza", lo studente ha raccolto e rilanciato stimoli, verbalizzazioni e varie forme espressive e comunicative riportate dagli interlocutori del padlet per pubblicarli e valorizzarli in apposite sezioni, conferendo visibilità a dimensioni emotive, affettive e etiche tali da qualificarle in senso socio-culturale e pedagogico. Il carattere sfidante e propulsivo dell'esperienza di rimodulazione dello strumento e dei contenuti didattico-educativi per favorire e sostenere processi di apprendimento dei bambini ha provocato conseguenze retroattive in termini riflessivi sulla formazione personale e professionale del futuro insegnante.

La tecnologia: il padlet

Il padlet ha costituito così lo strumento con cui lo studente ha documentato l'esperienza di ri-progettazione didattico-educativa sulla base del modello prescelto, e ha consentito al contempo di documentarla attraverso la Storia di auto-apprendimento, quale lavoro di sintesi del percorso di tirocinio. In altre parole, non potendo richiamare i processi dei bambini, allo studente si è chiesto di trasferire l'oggetto di indagine dal bambino a sé stesso, per documentare cioè la propria Storia di apprendimento. La raccolta e l'analisi di pratiche, eventi e modalità intraprese per affrontare la situazione, e le risposte progettate in termini di didattica a distanza attraverso il padlet costituiscono i contenuti, nonché le ragioni e i motivi delle diverse Storie di apprendimento personale sperimentate dagli studenti.

Come già esplicitato, l'originalità dell'utilizzo del padlet, sia per la scuola dell'infanzia che per la scuola primaria, consta nell'opportunità concreta di stabilire un contatto con bambini e famiglie cercando di salvaguardare le relazioni sperimentate in presenza, riproponendo modalità e dinamiche conosciute, capaci di recuperare e attualizzare il senso di appartenenza al gruppo-classe, l'espressività e la comunicazione interpersonale, la condivisione dei vissuti individuali, sostenendo la cura e l'attenzione al benessere personale. Come sottolinea Ranieri (2020) «l'apprendimento digitale non consiste nel rendere digitale il contenuto dell'apprendimento» (p. 69). La didattica, così come rivelato dalla sua forma a distanza, necessita di essere ripensata nella sua "dimensione emotiva" oltre che quella cognitiva, che risulta strettamente intrecciata con i processi di insegnamento-apprendimento (Allodola, 2021, p. 243). La consapevolezza della centralità dei vissuti emotivi e la necessità di condividere percezioni e interpretazioni della realtà ha stimolato la ri-progettazione del padlet, anche in senso metodologico, per sostenere l'apprendimento emotivo-affettivo dei bambini prima ancora che assicurare la continuità didattica e la trasferibilità dei contenuti. L'idea di fondo con cui sviluppare il padlet doveva seguire un obiettivo di tenuta sinergica e simultanea di componenti cognitive e emotivo-affettive tra loro congiunte, quale presupposto inscindibile di qualsiasi esperienza umana (Morin, 2015). Persuasi dal fatto che "letture, autoanalisi, discussioni collettive possono essere impostate in modo proficuo anche attraverso gli strumenti messi a disposizione dalle piattaforme digitali" (Di Bari, 2021), si è pensato di agire concretamente in questa direzione per diffondere e promuovere una nuova consapevolezza, oltre che curare la ricongiunzione tra dimensioni emotive e cognitive. Dal punto di vista organizzativo, il padlet ha previsto tempi e spazi adeguati di interfaccia per bambini e famiglie, collegati alle scelte già citate di curare la documentazione e la valorizzazione di contenuti riferiti a

verbalizzazioni e altre forme espressive e comunicative riportate dai diversi interlocutori, così come il rendersi disponibili praticando l'apertura e l'ascolto attivo dell'altro. Nel caso specifico della scuola dell'infanzia, il padlet si è prestato allo scopo di rendere disponibili alla consultazione delle risorse digitali e multimediali appositamente costruite per sostenere e/o rinsaldare il rapporto con i bambini: gli insegnanti hanno girato dei video ritraendosi nel mentre illustravano semplici attività ludico-didattiche da fare a casa, adulti e bambini insieme. La disponibilità degli insegnanti e degli studenti di ritrarsi nel mentre realizzavano attività ha costituito un fattore importante per i bambini in età infantile per la possibilità di riallacciare, seppur digitalmente, un rapporto interrotto dalla distanza, e per le famiglie quello di ritrovare un riferimento solido e costante nell'insegnante, oltre alla possibilità di socializzare alcuni contenuti semantici delle attività didattiche che non avrebbero altrimenti potuto rendersi direttamente fruibili. Per la scuola primaria, il padlet ha fornito un database dove reperire materiali e contenuti didattici in forma intuitiva per lo studio, che è stato ri-modulato dalla forma individuale a una interattiva e asincrona che favorisca la pratica del feedback reciproco, favorendo lo scambio e il confronto intersoggettivo.

Entro l'esperienza di documentazione delle Storie di auto-apprendimento, il padlet di fatto ha sostituito il format previsto per la documentazione delle storie di apprendimento dei bambini, pur riprendendo la logica di alcune sezioni. Gli studenti hanno documentato con foto e immagini sul padlet sia il cambiamento dell'ambiente di apprendimento (da quello scolastico a quello domestico) che quello della loro costruzione di contenuti, materiali e prodotti multimediali a sostegno della didattica a distanza. Entro tale ambito d'azione, lo studente ha cercato di riportare il carattere di testimonianza documentativa dei problemi e criticità emergenti, delle azioni intraprese nella ricerca e nella costruzione di soluzioni, nella rimodulazione organizzativa di contenuti educativi e/o didattici, nelle scelte di gestione della didattica a distanza. L'analisi e la rilettura successiva degli elementi riportati ha stimolato lo studente al ripensamento e all'interpretazione delle sequenze di azioni intraprese quali processi di auto-apprendimento. Ad esempio, in "Opportunità e riflessioni" lo studente ha potuto dichiarare quello ciò che pensa di "aver imparato" nel corso dell'esperienza, rileggendola attraverso gli elementi documentati (Schön, 1993, 2006), per poi argomentarla nella messa in relazione con le evidenze raccolte⁵.

⁵ Tale riflessione nel corso dell'azione rappresenta l'elemento centrale di quella che Schön definisce l'*abilità artistica*. Essa rappresenta una componente essenziale della competenza professionale messa in campo per affrontare situazioni pratiche che si configurano come uniche, indeterminate e problematiche, monitorando il suo divenire attraverso un processo di

Il padlet si presta alla declinazione di un dispositivo meta-cognitivo e riflessivo: il lavoro di documentazione osservativa del sé ha costituito per lo studente un'opportunità concreta di ripensare il proprio operato, riflettere sulle scelte didattiche, metodologiche e di comunicazione effettuate, sul loro senso ed efficacia, e mettere a fuoco i processi metacognitivi implicati dalla pratica. Lo sforzo di raccogliere risorse e competenze personali quali fattori interni e combinarli con quelli esterni (Nussbaum, 2012) di una situazione così inedita e sfidante ha mobilitato nello studente l'utilizzo di competenze possedute così come lo sviluppo di altre in funzione della necessità di affrontare problemi emergenti. La documentazione di tali processi assume per lo studente un valore generativo, finalizzato cioè a «a far conoscere ciò che è stato fatto per poter fare e produrre, così, nuova conoscenza» (Torello, 2011, p. 1). Una documentazione generativa è quella capace di costruire nuove conoscenze, anche in chiave riflessiva e meta-riflessiva, producendo dei cambiamenti sul piano dei comportamenti e degli atteggiamenti mentali. In una situazione così improvvisa, lo studente si è cimentato con la necessità di apprendere dall'esperienza mediante processi di analisi riflessiva sulla costruzione e ricostruzione di nuova conoscenza nell'esperienza concreta (Kolb, 1984) guidato dall'esigenza non solo di fornire risposte immediate, ma soprattutto innovative in relazione a quanto già disponibile in termini di repertori didattici consolidati. In tal senso, la scelta di accostare un linguaggio multimediale di tipo audiovisivo alla documentazione generativa risponde al principio di “rendere visibile l'innovazione” (Sagri, 2021), testimoniando la praticabilità di nuove forme espressive, creative e narrative. Da qui, potremmo delineare un'evoluzione in senso *onlife* (Floridi, 2015; 2017) dell'esperienza delle storie di auto-apprendimento nel momento in cui integrano ambienti di apprendimento fisici e virtuali per lo sviluppo di modelli di riflessività capaci di ripensare le pratiche e retroagire sui comportamenti, modificando gli schemi interpretativi in senso trasformativo (Mezirow, 2003).

Implicazioni riflessive

Il lavoro di analisi degli elementi e dimensioni sottostanti le Storie sia di apprendimento che di auto-apprendimento ha prodotto alcune conclusioni in termini di incremento e sviluppo delle competenze riflessive e metacognitive degli studenti.

riflessione nel corso dell'azione (Schön, 1993, p.69) al fine di individuare le soluzioni più adatte.

Il padlet assume nell'esperienza di tirocinio una duplice valenza: è al contempo oggetto della Storia di auto-apprendimento in quanto spazio riprogettato, ma anche soggetto testimone del processo di documentazione osservativa del sé in senso formativo per lo studente. Osservazione, progettazione e documentazione generativa sono tre parole che vanno pensate insieme in modo interdipendente e secondo una prospettiva euristica ed interpretativa: l'osservazione e la scoperta dei propri processi implica la loro interpretazione, e quindi una scelta di ciò che appare significativo, anche al fine di decidere cosa è importante testimoniare del proprio percorso. Questo passaggio di tipo riflessivo e metacognitivo implica la generatività di nuova conoscenza rispetto ai propri funzionamenti, dalle ampie ricadute formative e realizzative (Sen, 2000; Nussbaum, 2012).

Come riportato in termini di Storie di auto-apprendimento, l'avvio di un processo parte sempre da un'iniziativa autonoma ed originale della persona-studente, che si sviluppa attraverso stadi di impegno e di intenzionalità progressivi, che allo stesso tempo osserva e documenta i cambiamenti che sperimenta sulla realtà e su di sé, assumendo una prospettiva essenziale per la narrazione. Richiamando il concetto di razionalità riflessiva (Striano, 2001), lo studente ha colto gli avvenimenti critici come "positivi" per problematizzarli attraverso un ripensamento meta-cognitivo teso a dare forma all'azione, mentre a scopo documentativo li ha riportati palesando la sua soggettività, così da evidenziare la duplice natura (sia dichiarativa che interpretativa) della narrazione. Infatti, documentare le Storie non corrisponde al registrare fatti ed avvenimenti, bensì descrivere ed interpretare in forma narrativa un processo attraverso la comprensione e l'attribuzione di significati. La narrazione rappresenta una sorta di proiezione mentale di eventi e esperienze, che implica la capacità di so-stare (nel senso, anche, di "saper stare") nelle situazioni, rileggere il percorso compiuto e assegnare valore a quanto realizzato riconoscendone l'originalità assoluta tra le diverse alternative possibili (Urbani, 2022). Potremmo pertanto affermare che la documentazione digitale tramite padlet ha rappresentato una forma di "documentazione visibile" della qualità dei processi formativi che lo studente ha riportato a testimonianza dell'esperienza, dando cioè evidenza a tentativi di spiegazione, lettura e interpretazione di eventi, formulazione di ipotesi e ragionamenti riferiti ai dati raccolti.

La documentazione dei processi infatti non coincide con la cronaca degli avvenimenti, bensì con una narrazione sia della ricerca di spiegazioni razionalmente condivisibili (razionalità riflessiva) che dell'essenzialità che contraddistingue ciascuna Storia rendendola unica. Quest'intenzione coincide con il darsi un tempo e un luogo per soffermarsi ad interrogare l'esperienza in modo da intercettare quei processi che riportano l'evoluzione del pensiero

e il cambiamento nel modo di guardare la realtà: potremmo esprimerlo come un “raccontare Storie che cercano significati”, separando la giustificazione razionale da quella soggettiva, interpretativa e semantica in senso lato.

La narrazione delle Storie sia di progettazione che di sviluppo documentativo del sé tramite padlet ha permesso di valorizzare il ruolo dell’incertezza, favorita dall’imprevedibilità della situazione generata dal *lockdown*, che si collega a sua volta ai processi di riflessività messi in atto dallo studente. Egli, ri-progettando il padlet in funzione didattico-educativa, si è collocato in una posizione intermedia tra lo sviluppo di contenuti e la necessità di governare l’imprevisto. Dal momento cioè che la situazione emergenziale ha influenzato nei bambini percezioni, atteggiamenti mentali e processi di apprendimento facendoli evolvere verso direzioni talora imprevedibili, è emerso il tema della funzione dell’insegnante che, sostenendo la comunicazione dei vissuti e l’espressione di stati mentali ed emotivi, ha svolto un ruolo cruciale di intervento educativo e didattico allo scopo di indirizzare o reindirizzare l’esperienza dei bambini su strade proficue. Questo tipo di riflessione conduce all’esigenza di approfondire la funzione di quella che potremmo chiamare “incertezza attivante”.

Le storie sono narrazioni di tentativi resi per affrontare situazioni critiche e costruire nuove conoscenze e abilità al fine di cercare una soluzione, rispondere ad un interrogativo, risolvere un problema. L’attenzione al risultato, inteso come risposta più o meno conforme ad una richiesta, viene subordinata alla rilevanza assunta dalla qualità dei processi intrapresi per tentare di risolvere le questioni via via emergenti, guardando cioè al grado di consapevolezza, autonomia e responsabilità con cui si effettuano scelte e si prendono decisioni. La qualità dei processi personali si basa sulla qualità di questi avanzamenti, quali eventi puntuali e circoscritti nelle modalità con cui la persona agisce in situazione, che dimostrano un cambiamento sostanziale nel modo di percepire o di interpretare la realtà (Mezirow, 2003). In tal senso, le storie documentate sono anche “storie di avanzamenti”.

E’ emerso inoltre un valore meta-cognitivo nelle storie di auto-apprendimento degli studenti, riferito alla capacità di chi le documenta di percepire i propri avanzamenti, interrogarsi sugli errori intrapresi e su come sono stati superati rivedendo strategie e modalità con cui affrontare situazioni inedite. Tali riflessioni conducono a considerare l’apprendimento non come l’incremento e/o l’esercizio statico di abilità e conoscenze in senso *fixed mindset*, bensì come un continuo processo di sviluppo di competenze teso a valorizzare l’aspetto di crescita e cambiamento migliorativo nell’apprendimento, in accordo con un approccio *growth mindset* (Dweck, 2013).

Considerazioni conclusive

Quanto raccolto del percorso sulle Storie di auto-apprendimento testimonia il tentativo di riformulare il senso dell'esperienza pedagogica di documentazione osservativa con la focalizzazione generativa sui processi, in funzione della qualificazione formativa e professionale dei futuri insegnanti. La centralità affidata ai processi diventa parte di un più ampio cambiamento culturale che investe non solo la formazione docente, ma anche l'identità professionale e la sua riconoscibilità. Le pratiche osservative, esplorative, euristiche e riflessive sui processi sostengono la costruzione di habitus mentali rivolti alla comprensione e all'approfondimento dei significati. Tra queste, distinguiamo la disponibilità a prestare attenzione e ad aver cura dei processi, la liberazione di spazio mentale nell'apprestamento osservativo, la valorizzazione dell'incertezza in funzione esplorativa e attivante, l'individuazione dei nessi logici e causali nello svolgersi delle azioni, la capacità di cogliere i cambiamenti nel flusso degli eventi e registrarne gli avanzamenti, la revisione delle prospettive di significato (Mezirow, 2003) per la ristrutturazione degli schemi mentali, costituiscono tutti esempi di un nuovo modo di guardare ed agire dentro e a supporto dei processi. Tali pratiche potrebbero coincidere con quelle che Luhmann intende come "struttura antropologica" per designare uno specifico tipo di riflessività che sostiene processi di apprendimento, di comprensione, di costruzione della conoscenza (Striano, 2020).

Le pratiche riflessive e generative che sottostanno ai processi contribuiscono non solo a ridefinire gli obiettivi di sviluppo di competenze professionali in senso estensivo, ma anche a significarle in senso auto-formativo. La possibilità, cioè, di dedicare spazio e attenzione specifica ai processi permette di valorizzare l'importanza delle dimensioni personali coinvolte, indirizzandole sulla progettualità personale, in senso esistenziale e realizzativo. Ciò corrisponderebbe a quel che Sen (2000) individua come libertà/capacità di definire i propri obiettivi personali ed attivare le opportunità concrete per il loro perseguimento.

Dal punto di vista della formazione dell'agency, le attività di documentazione osservativa e insieme di progettazione dello strumento digitale permettono di coinvolgere e attivare competenze di tipo personale. L'importanza che queste attività rivestono in termini di sviluppo della riflessività e del ripensamento meta-cognitivo arriva a coincidere con una prospettiva capacitativa, in relazione cioè ad una nuova capacità di attribuire senso e valore all'esperienza per potenziare l'autodeterminazione personale e realizzativa. La logica che sottostà a questo tipo di scelta esprime una visione in termini di auto-formazione delle competenze.

Già il capability approach di Sen (2000) e l'approccio dei funzionamenti di Nussbaum (2012) avevano identificato il valore della formazione dell'individuo nella sua libertà/capacità di costruire la propria realtà, in accordo a scelte e inclinazioni personali, avvalendosi di reali opportunità di "funzionare" efficacemente. In accordo con l'approccio delle capacitazioni, l'esperienza dell'integrazione tra Storie e dispositivi digitali dimostra come si possa coniugare efficacemente dispositivi di razionalità riflessiva e formazione sostanziale in termini di significazione personale. Ad ogni persona coinvolta in un percorso di formazione dovrebbe venire garantita la libertà/capacità di decidere i propri obiettivi personali e perseguirli autonomamente facendoli "fiorire" (*flourishing*) in prospettiva di realizzazione del sé personale e professionale.

Le politiche professionali (e le logiche strategiche che le sorreggono) vanno coinvolte in un cambiamento culturale che richiami il concetto di innovazione, rinnovandolo tuttavia nei suoi presupposti culturali. L'attenzione odierna per i processi misurabili in termini di *accountability* rischia infatti di produrre una concezione dell'innovazione formativa che alcuni accostano al concetto di *learnification* (Striano, 2017; Biesta, 2016), lasciando in ombra gli elementi più vitali dell'esperienza educativa in senso umanistico ed esistenziale. Praticare l'innovazione nella formazione professionale non significa necessariamente sviluppare nuovi strumenti e metodologie di animazione dell'apprendimento, bensì promuovere nuovi approcci e chiavi di lettura dei processi già esistenti, capaci di valorizzarli e riqualificarli all'interno di una dimensione significativa, di sviluppo di senso.

Pertanto le Storie, unite allo sviluppo di dispositivi tecnologici e digitali potrebbero rappresentare un nuovo modello di auto-formazione: la loro interpretazione in termini di *learning journeys*, quali processi che contribuiscono a ridefinire il senso dell'esperienza, consentirebbe di aprire la strada a percorsi di formazione/educazione degli adulti e apprendimento continuo ispirati ad un orizzonte di sviluppo personale in senso realizzativo ed esistenziale (Sen, 2000; Nussbaum, 2012).

In tal senso, il tema della qualificazione professionale riveste una nuova importanza per un'educazione sostenibile: la formazione docente non deve cioè mirare esclusivamente a dotare i futuri insegnanti di competenze tecnologiche, metodologiche e didattiche di tipo innovativo, ma anche a costruire la capacità di scoprire, valorizzare e sostenere efficacemente i processi già esistenti coltivando la loro generatività in termini di attribuzione di significato, comprensione, riflessività trasformativa (Mezirow, 2003). Questo tipo di approccio si collega alla necessità di un cambiamento culturale anche nella percezione della realtà (Macy, 2007, p. 145) che consente di cogliere nelle pratiche e nelle azioni quotidiane il valore dei processi che si vanno

sviluppando, in un flusso incessante di dimensioni osservative ed interpretative di varia implicazione sociale, culturale e relazionale.

Quest'approccio alla formazione richiede un investimento politico e culturale poderoso, teso a coniugare competenze tecnico-strumentali (digitali) e altre semantico-emanipative (riflessive) entro un percorso integrato e unitario, capace di sostanziare concretamente una prospettiva pedagogica attiva sull'agency nella sua traduzione formativa in prospettiva *lifelong learning* (Urbani, 2016).

Riferimenti bibliografici

- Allodola, V. F. (2021). *L'apprendimento tra mondo reale e virtuale. Teorie e pratiche*. Pisa: ETS.
- Benassi, A., Mosa, E. (2022). L'uso degli ambienti fisici e virtuali durante l'emergenza sanitaria. *IUL Research*, 3(6), pp. 36-45. Doi: 10.57568/iulres.v3i6.332.
- Biesta, G. (2016). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. London and New York: Routledge.
- Biondi, G. (2021). Distanza- presenza una dicotomia sbagliata. *Studi sulla Formazione/ Open Journal of Education*, 23(2).
- Bonaiuti, G. (2010). *Didattica attiva con i video digitali*. Trento: Erickson.
- Carr, M. (2012). *Le storie di apprendimento*. Junior.
- Carr, M. e Lee, W. (2012). *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. SAGE Publications LTD.
- Cecotti, M. (2021) Storie di apprendimento e formazione. *Infanzia*, 4, pp. 276-281.
- Cecotti, M. (2022). Che cosa sono le Storie di apprendimento. In Battistella G., Cecotti M. e Zanon F. "Storie di apprendimento" e formazione degli insegnanti: il modello delle storie nella pratica del tirocinio e della scuola. Udine: Forum.
- Costa, M. (2012). Agency Formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, IX(2), pp. 83-107.
- Di Bari, C. (2021). Costruire "teste ben fatte" con la didattica a distanza: riflessioni pedagogiche sugli usi della DaD, dentro e fuori dall'emergenza. *Studi sulla formazione/ Open Journal of Education*, 23(2), p. 30.
- Drummond, M.J. (1993). *Assessing children's learning*. London: David Fulton.
- Dweck, S.C. (2022). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Milano: FrancoAngeli.
- Floridi, L. (2015). The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era. *Springer Nature*, p. 264.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fontani, E. (2020). *La documentazione come elemento qualificante le professionalità educative*. Documentare per ricercare strategie come metodo d'azione, disponibile all'indirizzo <https://www.zeroseiup.eu/documentare-per-ricercare-strategie-come-metodo-dazione/>.

- Giudici, C., Krechevsky, M. e Rinaldi, C. (a cura di) (2009). *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che imparano insieme e in gruppo*. Reggio Children.
- Kolb, A.D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. NY: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Macy, J. (2007). *World as Lover. World as Self*. Berkeley: Parallax Press.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale. In Baldacci M., Frabboni F. e Margiotta U. *Longlife/Longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza ed il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. trad.it., Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Ranieri, M. (2020). La scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. *Studi sulla Formazione/Open Journal of education*, 23(2), pp. 69-76.
- Sagri, M. T. (2021). Oltre alle risorse, un'idea di scuola. *Culture Digitali*, 1(0), pp. 60-67.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento*. Bari: Dedalo.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Ed. or. 1983. Bari: Dedalo.
- Sen, A. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Striano, M. (2017). Dimensioni e prospettive della ricerca educativa negli scenari di Horizon 2020. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9, pp. 99-115.
- Striano, M. (2020). Riflessione e riflessività nella formazione e nello sviluppo professionale degli insegnanti. *Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola*. Atti del Convegno GEO 2017, pp. 61-66.
- Torello, E. (2011). La documentazione generativa multimediale a scuola. *Ricerca & Tecnologia*, 3, disponibile <http://rivista.scuolaiaed.it/n03-2011/la-documentazione-generativa-multimediale-a-scuolaERO3>.
- Urbani, C. (2016). *Lo sviluppo professionale docente dalle competenze alla capacità*. Milano: FrancoAngeli.
- Urbani, C. (2022). La struttura della formazione. In Battistella G., Cecotti M. e Zanon F. *“Storie di apprendimento” e formazione degli insegnanti: il modello delle storie nella pratica del tirocinio e della scuola*. Udine: Forum.

Il docente come professionista riflessivo: differenze nell'autopercezione della riflessività fra docenti specializzati nel sostegno e docenti su posto comune

di Emanuela Botta, Giusi Castellana*

Riassunto

In questo articolo si descrive un approfondimento di una ricerca finalizzata alla costruzione di uno strumento per la rilevazione di alcune delle caratteristiche della professionalità del docente riflessivo. Nell'ambito dello studio si analizza il sottocampione dei docenti di sostegno cercando di rilevare se in alcune delle dimensioni esplorate emergano delle differenze significative con i docenti su posto comune. I risultati hanno evidenziato per i docenti di sostegno la presenza di valori globalmente superiori alle medie riportate dal campione nazionale in quasi tutte le dimensioni. Sono risultate statisticamente significative le differenze nelle dimensioni Disponibilità al confronto, Attenzione agli studenti e Riflessione sulla pratica. I docenti specializzati sembrano mostrare una maggiore apertura verso la collaborazione, una maggiore disposizione e partecipazione alla condivisione di pratiche, una maggiore cura dei bisogni e degli interessi degli studenti, evidenziando una marcata tendenza a porre lo studente al centro dei processi di insegnamento, a riflettere analiticamente e metacognitivamente sulla complessità dei contesti, sui loro aspetti e sulle prospettive. La lettura di questi dati sembra restituire infine una più precisa misura di quanto la dimensione riflessiva rappresenti una chiave interpretativa ineliminabile del profilo professionale di un docente.

Parole chiave: Professionalità docente, Riflessività, Docente specializzato, Processi inclusivi, Formazione docenti

* Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici che ne condividono l'impianto, in particolare Emanuela Botta ha scritto l'introduzione, il questionario Quin – Quando Insegno, il contesto dell'indagine e i risultati. Giusi Castellana ha scritto il paragrafo relativo alla promozione della riflessività nella formazione del docente inclusivo e le conclusioni.

The Teacher as a Reflective Practitioner: Differences between General and SEN Teachers in the Self-Perception of Reflexivity

Abstract

This article describes an in-depth study of research aimed at designing a questionnaire exploring some of the characteristics of the reflective teacher. We investigate the sub-sample of SEN teachers trying to detect whether emerge statistically significant differences with the other teachers in some of the explored dimensions. The results highlighted SEN teachers' higher values in almost all dimensions than the averages of the national sample of teachers. The differences in the dimensions of Willingness to discuss, Attention to students, and Reflection on practice was statistically significant. SEN teachers seem to show a greater openness in collaboration, disposition, and participation in sharing practices, and greater attention to the student's needs and interests, highlighting a marked tendency to place the student at the center of the teaching processes, to reflect analytically and metacognitively on the complexity of contexts, their aspects, and perspectives. Finally, these data seem to provide a more precise measure of how much the reflective dimension represents an inalienable interpretative key of a teacher's professional profile.

Keywords: Teacher professionalism, Reflexivity, SEN teacher, Inclusive processes, Teacher training

First submission: 07/03/2023, *accepted:* 08/04/2023

Available online: 25/07/2023

In questo articolo si descrive un approfondimento di una ricerca svolta da un gruppo di lavoro interuniversitario che ha portato allo sviluppo e alla validazione di uno strumento per la rilevazione di alcune delle caratteristiche della professionalità del docente nell'ottica del professionista riflessivo (Schön, 1993). Nell'ambito dello studio si è deciso di analizzare il sottocampione dei docenti di sostegno ponendosi sostanzialmente la seguente domanda di ricerca:

*Ci sono delle dimensioni della professionalità docente, fra quelle esplorate con il questionario *Quando Insegno*, in cui emergono delle differenze significative fra docenti su posto comune e docenti di sostegno?*

Nell'articolo dunque si descrive lo strumento e si analizzano i risultati

alla luce dell'ipotesi che tali differenze esistano, ipotizzando anche quali possono essere le ragioni che vi sottostanno.

Introduzione

Il paradigma della riflessività nell'ambito dell'insegnamento è stato ripreso e approfondito da numerosi studiosi a partire dagli scritti di Dewey (1933) che lo definisce come processo innescato dai dubbi che una situazione pratica problematica induce e volto a migliorare le esperienze di apprendimento degli alunni e a rinnovare le routine didattiche ordinarie. Schön (1993) in particolare ha esteso il paradigma della riflessività al professionista inteso come colui che in un determinato ambito è chiamato, in virtù delle proprie consolidate esperienze, a intervenire per la risoluzione di situazioni problematiche. Un'ampia e approfondita rassegna non solo del paradigma della riflessività in ambito educativo ma anche dei concetti di riflessione, riflessività e riflessione critica è stato condotto da Nuzzaci (2011), la quale in particolare osserva quanto risulti difficile dare una definizione univoca di tali concetti e come “la riflessività si situi tra le teorie dell'azione, da una parte, e i dispositivi di formazione degli insegnanti, dall'altra [...]”. In relazione a quest'ultimo punto vale la pena ricordare anche uno dei primi metastudi effettuati sull'efficacia di modelli di formazione degli insegnanti basati sul paradigma della riflessività e utilizzati nel Regno Unito, in Australia e negli Stati Uniti (Cornford, 2002). In tale studio emergono risultati contrastanti. I tentativi falliti, nei quali non è stato rilevato alcun effettivo miglioramento nell'apprendimento dei docenti in formazione correlabile direttamente all'approccio riflessivo, risentono prioritariamente della parziale o ambigua definizione del paradigma stesso (Tom, 1985; Calderhead, 1989; Hatton & Smith, 1995), Cornford afferma infatti che “senza un'adeguata definizione e un accordo su concetti e significati, diventa impossibile rendere operativo un paradigma”. Di contro Stoiber (1991) ha riportato risultati significativi nell'utilizzo di pratiche riflessive per lo sviluppo delle capacità di gestione della classe e altri hanno rilevato riduzione del livello di stress, aumento del senso di autoefficacia e della capacità di verbalizzare. Diverso il discorso della riflessività come teoria dell'azione. In quest'ottica il professionista riflessivo è visto come colui che dalla pratica riflessiva, prima, durante e dopo l'azione (Schön, 1993) trae consapevolezza delle proprie conoscenze e competenze, rimette in discussione le sue pratiche e le sue routine, si apre al confronto con gli altri, sviluppando capacità auto-regolative e di apprendimento dall'esperienza (Vinatier, 2006). Di rilievo in merito sia le affermazioni di Vinatier (2006) sulla dimensione ontologica del riesaminare insieme ad altri

il proprio vissuto esperienziale, sia quelle di Perrenoud (2001) sulla capacità della pratica riflessiva di far emergere quanto vi è di inconsapevole nell'azione.

Ad oggi, dunque, come affermato da Impedovo (2018), “il processo di auto-riflessione dell'insegnante sulle proprie pratiche è considerato molto utile per aumentare le competenze e promuovere lo sviluppo professionale necessario per affrontare i cambiamenti dei contesti professionali (Alsup, 2005). Un approccio riflessivo alla pratica è utile per identificare i punti di forza e di debolezza della pratica didattica e migliorarla.”.

La promozione della riflessività nella formazione del docente inclusivo

I contesti scolastici sono spazi che continuamente aprono a situazioni problematiche verso le quali non vi sono risposte risolutive anticipatamente disponibili. Le soluzioni vanno spesso ricercate in una logica contestuale che giunge a una pratica tramite un sapere non tecnico ma prassico, ovvero un sapere che comporta un processo d'indagine atto a promuovere una comprensione analitica e ragionata del contesto educativo (Mortari, 2003; 2009).

A orientare le scelte non vi è dunque un sapere tecnico, ci sono le conoscenze possedute dall'educatore o dal docente, la sua capacità di leggere criticamente la specificità dello spazio in oggetto per valutarne le risorse ma anche i limiti rispetto ai fini che si prefissa di raggiungere: un'azione riflessiva concepita sul campo, un'ermeneutica della pratica (Canzonieri, 2016), o delle pratiche, che non nega l'importanza della teoria ma viene supportata da un sapere che si forma con l'esperienza.

È infatti l'azione riflessiva a rendere il contesto educativo il luogo di costruzione del sapere a partire da quella forma dell'esperienza che determina il vissuto quando diventa oggetto di riflessione e che per Dewey (1977) costituisce sia il punto di partenza che di arrivo della teoria dell'educazione.

Le realtà degli educatori sono perlopiù costituite di situazioni che non hanno nessuna soluzione precostituita. La tendenza predominante è quella di agire sulla base di un sapere applicato in modo automatico, ma è compito del docente/educatore interrogarsi sul manifestarsi delle situazioni problematiche evitando che queste vengano assorbite in cornici interpretative già date. Schön (1993) parla a tal riguardo di riflessione-in-azione e di riflessione sull'azione, ovvero il saper pensare sui propri passi, il nutrire quell'attenzione vigile rispetto al contesto in cui si agisce che permette di evitare sem-

plificazioni e di cogliere invece la complessità, scegliere tra strategie alternative anche più costose, attuare quella che la teoria trasformativa di Mezirow (2003) definisce azione riflessiva o presa di coscienza.

L'insegnante riflessivo viene descritto come un professionista che può apprendere e cambiare la propria pratica valutandola e negoziando il proprio agire con colleghi, genitori e studenti. L'agire del docente, la progettazione, le attività proposte agli studenti si configurano come l'esito di un processo al contempo riflessivo e di co-costruzione, nel quale il docente deve gestire un complesso sistema di norme, eventi, relazioni all'interno dei quali è chiamato a ridefinire i propri quadri concettuali, a costruire strategie innovative per risolvere problemi emergenti (Fabbri, Striano, Melacarne, 2014).

La necessità di riservare uno spazio specifico alla formazione della pratica riflessiva, uno spazio in cui imparare ad esaminare criticamente l'esperienza e problematizzare il contesto dei fatti educativi, viene peculiarmente affrontata all'interno del Profilo del Docente Inclusivo.

L'asse valoriale relativo all'aggiornamento professionale descritto dal documento di sintesi elaborato nel 2012 dalla European Agency for Development in Special Needs Education, nel richiamare la responsabilità all'apprendimento permanente per tutto l'arco della vita, investe il docente di una nota inequivocabile: quella del "praticante riflessivo" (p.19). Ai docenti come praticanti riflessivi vengono richiesti comportamenti, convinzioni personali, conoscenze e competenze che nello specifico riguardano:

- a. il ritenere l'insegnamento come un'attività di risoluzione dei problemi caratterizzata da azioni di programmazione sistematica, valutazione in itinere, riflessione e di azione;
- b. l'esercizio di una riflessione sulla didattica e la vita scolastica al fine di lavorare in modo efficace con i genitori, in team con gli altri insegnanti e i professionisti operanti all'interno e all'esterno della scuola;
- c. l'importanza di sviluppare un metodo didattico personale e un comportamento ispirato all'evidenza;
- d. il richiamo alle capacità metacognitive dell'imparare ad imparare e di sviluppo della riflessione;
- e. l'acquisizione di metodi e di strategie di valutazione del proprio lavoro e delle proprie prestazioni;
- f. lo sviluppo di strategie personali di risoluzione dei problemi;
- g. il coinvolgimento degli altri nella riflessione sulla didattica e sull'apprendimento;
- h. il contribuire allo sviluppo della scuola come comunità di apprendimento.

L'atteggiamento di un docente attento alla costruzione di un contesto inclusivo impone dunque una precisa disposizione alla problematizzazione e

alla revisione di intenzioni, orientamenti e scelte, oltre che di conoscenze e saperi. La necessità di rispondere a situazioni uniche e indeterminate, assegna a chi opera nei contesti educativi il ruolo di un agente-sperimentatore che punta alla realizzazione di esperimenti conoscitivi funzionali a generare nuove comprensioni e a produrre un cambiamento di vissuti e situazioni (Striano, 2012).

In tal senso la riflessività si pone come qualità essenziale. Coloro che vogliono comprendere la natura complessa della classe e che intendano risolvere problemi legati alla pratica dell'insegnamento, devono partire proprio dal mettere in discussione il proprio processo di conoscenza e il ruolo dell'esperienza personale (Zeichner, Liston, 1996).

I contesti formativi possono fornire esperienze tangibili agli insegnanti in formazione diretti alla sollecitazione della riflessione in azione e sull'azione (Schön, 1993). Un approccio riflessivo alla formazione è quello che prevede un approdo alla conoscenza condotto attraverso un percorso interrogativo su sé stessi e sul proprio agire, la sperimentazione di pratiche, la promozione del ruolo attivo dei docenti (Crotti, 2016). La riflessività può diventare allora l'occasione per mettere in discussione la natura della professionalità, la maniera in cui viene svolta e le modalità di apprendimento necessarie al raggiungimento di una dimensione profonda della cultura professionale in termini di pensieri, credenze, strutture e valori (Nuzzaci, 2011) in uno spazio laboratoriale in cui si impari a esaminare criticamente l'esperienza e l'unicità dei contesti educativi.

Il questionario Quin – Quando Insegno

A partire dall'analisi di alcune caratteristiche fondamentali della professionalità di un insegnante e della sua capacità di riflettere, apprendere ed autoregolarsi nella pratica professionale, come ampiamente illustrato nei paragrafi precedenti, è stato sviluppato un questionario per i docenti che indaga sul loro comportamento e sulle loro percezioni in questi ambiti (Botta, 2022). Il questionario Quin – Quando insegno – è stato validato nel corso dell'ultimo anno su un campione di 800 docenti¹ provenienti da tutta Italia e in servizio nella scuola Primaria e Secondaria di I e II grado (Lucisano & Botta, 2023).

¹ Lo studio di validazione è stato effettuato escludendo dal campione gli studenti e i docenti del TFA, poiché si è ritenuto che il loro essere in formazione nel momento della compilazione del questionario potesse influenzarne le risposte introducendo un possibile bias nell'interpretazione dello strumento.

Per la definizione del costrutto di riferimento dello strumento sono stati assunti come paradigmi della riflessione quello del professionista riflessivo di Schön (1993) e quello della riflessività nell'ambito della comunità di pratica di Anisimov (1994), che comprende anche elementi di rilievo sulla consapevolezza critica. Inoltre sono stati tratti alcuni elementi dal MAI, *Metacognitive Awareness Inventory* (Schraw & Dennison, 1994), uno strumento per la stima della consapevolezza metacognitiva degli adulti nell'apprendimento, adattando la versione originale in considerazione del fatto che la pratica riflessiva dell'insegnamento possa tradursi in un'esperienza di apprendimento.

Alla base dello strumento ci sono quindi le idee fondanti dell'epistemologia del professionista riflessivo, quali la riflessione nel corso dell'azione, la conversazione riflessiva con la situazione, l'uso di specifici mezzi espressivi e di uno specifico linguaggio, il ricorso a un proprio repertorio di esperienze e la presenza di una o più teorie pedagogiche poste alla base del proprio agire, oltre al modo di impostare i rapporti con gli studenti. Dal lavoro di Anisimov sono state tratte le dimensioni dell'autocritica, correlata alle modalità di risposta alle difficoltà, e della collettività, connessa all'interazione con la comunità educante. Il costrutto si avvale poi di ulteriori riferimenti in relazione ai saperi e alle competenze del docente.

Il questionario è composto da 48 item costituiti da affermazioni, rispetto alle quali si chiede al docente di esprimersi su una scala a 5 posizioni (mai, raramente, qualche volta, spesso, quasi sempre o sempre), articolate su 8 scale, come illustrato in tabella 1.

Tab. 1 - Dimensioni del questionario "Quando insegno"

	<i>N.</i> <i>item</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Item di esempio</i>
Autovalutazione	12	Denota la tendenza ad autovalutare le proprie pratiche di insegnamento e di valutazione e il proprio modo di rapportarsi con gli studenti.	- Conosco i miei punti di forza e di debolezza nell'insegnare. - Alla fine dell'anno considero in che misura ho raggiunto gli obiettivi che mi ero posto per i miei studenti.
Consapevolezza critica	4	Denota la consapevolezza delle proprie competenze e l'attitudine a interrogarsi su di esse.	- Mi chiedo di quale preparazione ho ancora bisogno per insegnare bene. - Mi chiedo se ho impostato bene i miei rapporti con gli studenti.
Disponibilità al confronto	5	Denota il desiderio e l'interesse per la partecipazione alla comunità di	- Se ho una difficoltà cerco di parlarne con gli altri.

	<i>N. item</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Item di esempio</i>
		pratica e per il confronto con i pari.	- Prima di fare dei cambiamenti nel mio modo di insegnare, mi confronto coi colleghi per sapere cosa ne pensano.
Attenzione agli studenti	6	Denota la tendenza a porre gli studenti al centro del processo di insegnamento che deve partire dalla rilevazione dei loro bisogni e interessi.	- Cerco di conoscere gli interessi dei miei studenti. - Pongo attenzione alla motivazione degli studenti.
Passione per la disciplina	4	Denota l'interesse per la materia insegnata che tiene viva la motivazione per il miglioramento della propria professionalità.	- Mi interessa cercare nuove conoscenze che possano migliorare le mie pratiche di insegnamento. - Le cose che insegno continuano ad appassionarmi.
Valorizzazione dell'esperienza	3	Descrive la consuetudine ad utilizzare le esperienze pregresse che si ritiene siano risultate efficaci come strumento per l'interpretazione e la ridefinizione di nuove situazioni problematiche.	- Cerco di utilizzare strategie di insegnamento che si sono rivelate efficaci nelle mie precedenti esperienze. - Utilizzo soprattutto attività didattiche che ho già sperimentato.
Riflessione sulla pratica	9	Descrive sia il processo di riflessione che si innescava ogni volta che si incontra una situazione problematica, unica e/o confusa sia l'abitudine a riflettere ordinariamente prima, durante e dopo la pratica.	- Quando affronto un problema mi chiedo se ho considerato tutte le opzioni. - Una volta risolto un problema rifletto sul percorso seguito.
Cura della pratica	5	Denota la tendenza a dedicare tempo all'osservazione della propria pratica, alla scelta dei materiali e alla strutturazione degli ambienti di apprendimento.	- Scelgo e adatto i materiali per adeguarli all'esperienza dei miei studenti. - Uso strategie di insegnamento diverse a seconda della situazione.

Il contesto dell'indagine

La somministrazione del questionario è avvenuta in forma anonima, tramite modulo google, da marzo 2022 a febbraio 2023. Il campione risulta costituito da docenti classificati in quattro categorie:

- docenti di scuole che hanno aderito istituzionalmente al progetto di sperimentazione dello strumento,
- docenti che hanno aderito individualmente al progetto di sperimentazione dello strumento,
- studenti di Scienze della Formazione Primaria di diverse università di Roma che avessero svolto almeno un periodo di 3 mesi di servizio come docenti su posto comune o di sostegno e che hanno aderito individualmente al progetto di sperimentazione dello strumento,
- docenti frequentanti i corsi di specializzazione TFA di diverse università di Roma che hanno aderito individualmente al progetto di sperimentazione dello strumento.

Il campione completo risulta quindi costituito da 1031 docenti, di cui 240 in servizio come docenti di sostegno e distribuito in modo uniforme fra Nord, Centro e Sud della penisola italiana.

La figura 1 riporta la distribuzione percentuale del campione completo e del sottocampione dei docenti di sostegno rispetto al grado scolastico. Come si può osservare nel sottocampione dei docenti di sostegno c'è, rispetto al campione completo, una rilevante presenza di docenti della scuola secondaria di I grado a scapito di quelli della secondaria di II grado.

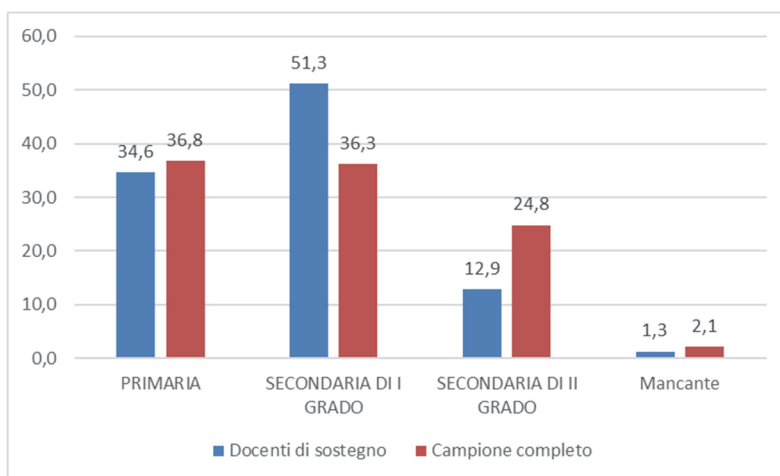


Fig.1 – Distribuzione percentuale del campione completo e di quello dei docenti di sostegno per grado scolastico

Le figure 2 e 3 riportano la distribuzione percentuale del campione completo e del sottocampione dei docenti di sostegno rispettivamente per Classe di età e Classe di anni di esperienza. Come si può osservare il sottocampione dei docenti di sostegno è costituito da docenti mediamente più giovani, mentre la distribuzione dei docenti del campione completo è asimmetrica e presenta una prevalenza di docenti più anziani.

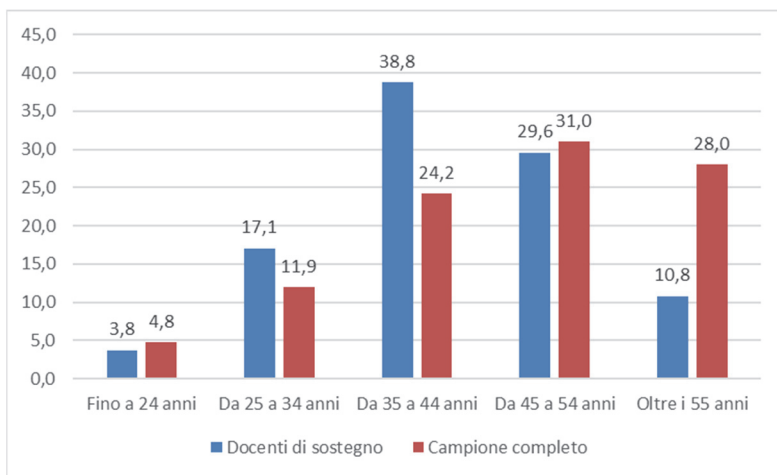


Fig. 2 – Distribuzione percentuale del campione completo e di quello dei docenti di sostegno per Classe di età

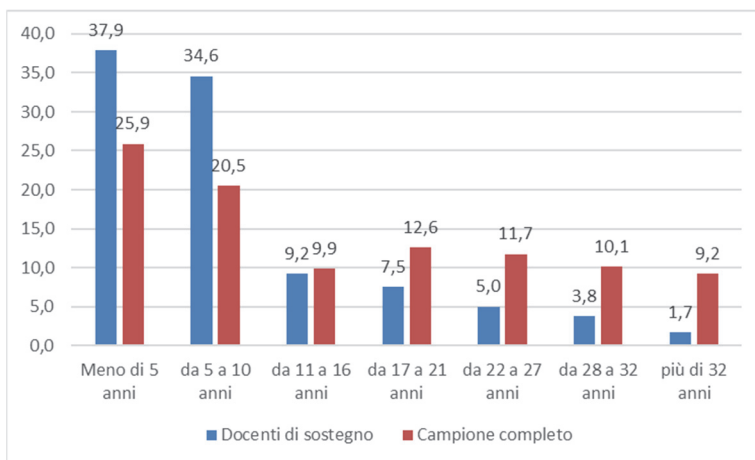


Fig. 3 – Distribuzione percentuale del campione completo e di quello dei docenti di sostegno per Classe di anni di esperienza

Le distribuzioni per Classe di anni di esperienza sono più simili e denotano, in particolare fra i docenti di sostegno, una prevalenza di docenti con meno di 10 anni di esperienza.

Dal momento che approfondiremo lo studio del sottocampione dei docenti di sostegno vale la pena inoltre osservare la tavola di contingenza fra Classe anni di età e Classe anni di esperienza. Se esaminiamo il triangolo inferiore sinistro della matrice è evidente lo squilibrio età e anni di esperienza, che rispecchia il dato nazionale di una classe docente prevalentemente anziana.

Tab. 2 - Tavola di contingenza Classe di età/Classe anni di esperienza

		Classe anni di esperienza							Totale
		Meno di 5	da 5 a 10	da 11 a 16	da 17 a 21	da 22 a 27	da 28 a 32	più di 32	
Classe di età in anni	Fino a 24	7	1	1	0	0	0	0	9
	da 25 a 34	26	14	0	0	1	0	0	41
	da 35 a 44	39	37	11	5	0	0	0	92
	da 45 a 54	16	29	8	8	7	3	0	71
	oltre i 55	3	2	2	5	4	6	4	26
Totale		91	83	22	18	12	9	4	239

I risultati

Al fine di verificare l'ipotesi di ricerca che potessero sussistere differenze significative fra i docenti di sostegno e quelli di posto comune rispetto ad alcune delle dimensioni indagate dal questionario e caratterizzanti la professionalità docente, le scale sono state standardizzate con media 500 e deviazione standard 100 ed è stato condotto un t-test per la differenza delle medie fra il gruppo dei docenti di sostegno e il gruppo dei docenti su posto comune.

Il grafico in figura 4 mostra il confronto fra le medie di scala dei due gruppi e la tabella in figura 5 illustra nel dettaglio i risultati del t-test. Come si può osservare la differenza, a vantaggio del gruppo dei docenti di sostegno, è statisticamente significativa al 95% per le scale Disponibilità al confronto (37,22, più di un terzo di deviazione standard), Attenzione agli studenti (28,61) e Riflessione (23,53). Per la scala Cura della pratica la differenza (18,75), seppure non statisticamente significativa ha un intervallo di confidenza che non contiene lo zero

e un valore abbastanza rilevante. Merita osservare che l'unica scala in cui i docenti di sostegno presentano una media inferiore a quelli di posto comune è quella della Valorizzazione dell'esperienza.

Tali risultati sono estremamente coerenti con il profilo del docente inclusivo, così come delineato dalla European Agency for Development in Special Needs Education, in particolare la scala della Riflessione è connessa ai punti a, b, d ed f del profilo, e la scala della Disponibilità al confronto ai punti g ed h. Infine l'Attenzione agli studenti e la Cura della pratica sembrano connesse alle attuali modalità di lavoro del docente di sostegno e a come il suo ruolo è percepito nel contesto classe. Infatti, al di là della lettera della norma che prevede che il docente sia di sostegno alla classe e che la responsabilità educativa degli apprendimenti degli studenti con disabilità sia affidata all'intero gruppo docente, è ancora diffusa l'abitudine di delegare completamente la cura di tali studenti ai docenti di sostegno.

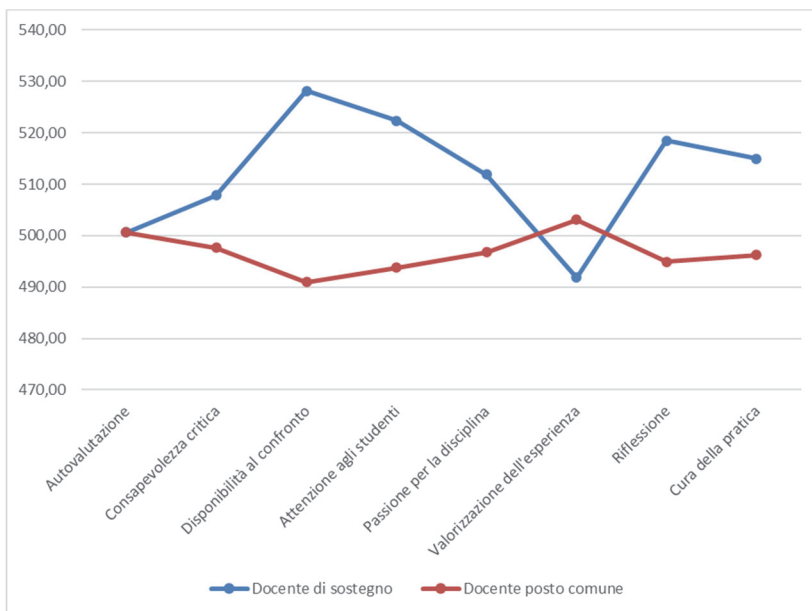


Fig.4 – Confronto fra le medie di scala fra docenti di sostegno e docenti di posto comune

Ulteriore riflessione è quella sul dato rilevato rispetto alla valorizzazione dell'esperienza pregressa, che sembra mettere in luce una parziale difficoltà dei docenti di sostegno a costruirsi un repertorio di pratiche riutilizzabili o che possano fungere da ispirazione per la definizione di strategie adeguate alla risoluzione di situazioni problematiche. Questo fenomeno, seppure lieve, potrebbe essere ricondotto alla mancata continuità didattica di tali docenti sugli stessi docenti per periodi di tempo prolungati.

<i>Test t a campioni indipendenti per l'eguaglianza delle medie</i>								
		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sign. (a due code)</i>	<i>Differenza della media (Posto comune - Sostegno)</i>	<i>Differenza errore std.</i>	<i>IC 95% Inferiore</i>	<i>IC 95% Superiore</i>
<i>Autovalutazione</i>	<i>Varianze uguali presunte</i>	-0,010	1004	0,992	-0,074	7,42	-14,63	14,48
	<i>Varianze uguali non presunte</i>	-0,010	392,17	0,992	-0,074	7,51	-14,84	14,69
<i>Consapevolezza critica</i>	<i>Varianze uguali presunte</i>	-1,370	1004	0,171	-10,184	7,43	-24,77	4,40
	<i>Varianze uguali non presunte</i>	-1,433	430,83	0,153	-10,184	7,11	-24,16	3,79
<i>Disponibilità al confronto</i>	<i>Varianze uguali presunte</i>	-5,071	1004	0,000	-37,222	7,34	-51,67	-22,82
	<i>Varianze uguali non presunte</i>	-5,403	445,85	0,000	-37,222	6,89	-50,76	-23,68
<i>Attenzione agli studenti</i>	<i>Varianze uguali presunte</i>	-3,881	1004	0,000	-28,611	7,37	-43,08	-14,15
	<i>Varianze uguali non presunte</i>	-4,174	453,69	0,000	-28,611	6,86	-42,08	-15,14
<i>Passione per la disciplina</i>	<i>Varianze uguali presunte</i>	-2,045	1004	0,041	-15,107	7,39	-29,60	-0,61
	<i>Varianze uguali non presunte</i>	-2,117	423,46	0,035	-15,107	7,14	-29,13	-1,08
<i>Valorizzazione dell'esperienza</i>	<i>Varianze uguali presunte</i>	1,515	1004	0,130	11,200	7,393	-3,307	25,707
	<i>Varianze uguali non presunte</i>	1,444	371,805	0,150	11,200	7,759	-4,056	26,457
<i>Riflessione</i>	<i>Varianze uguali presunte</i>	-3,189	1004	0,000	-23,535	7,380	-38,017	-9,052
	<i>Varianze uguali non presunte</i>	-3,429	453,677	0,001	-23,535	6,863	-37,022	-10,048
<i>Cura della pratica</i>	<i>Varianze uguali presunte</i>	-2,531	1004	0,012	-18,752	7,409	-33,290	-4,214
	<i>Varianze uguali non presunte</i>	-2,591	415,714	0,010	-18,752	7,236	-32,976	-4,528

Fig. 5 – *t*-test fra le medie di scala fra docenti di sostegno e docenti di posto comune

Allo scopo infine di approfondire ulteriormente l'analisi è stata effettuata, sul sottocampione dei docenti di sostegno, un'analisi Anova, a una via, con post-hoc Bonferroni, per la differenza delle medie di scala rispetto al grado di istruzione. Sono emerse due differenze significative, la prima fra Primaria e Secondaria di II grado rispetto alla scala dell'Autovalutazione, pari a circa 52,2 punti, poco più di mezza deviazione standard, e la seconda fra Primaria e Secondaria di I grado, pari a circa 31,8 punti, quasi un terzo di deviazione standard. Nelle figure 6 e 7 sono riportate le medie di scala rispetto al grado scolastico.

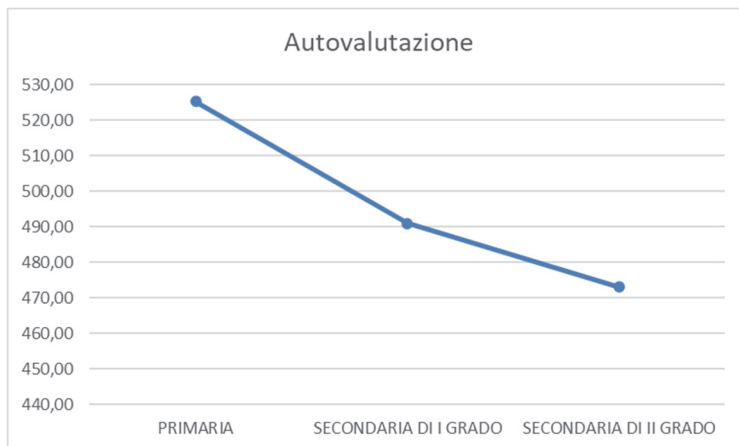


Fig.6 – Confronto fra le medie della scala Autovalutazione, per grado scolastico

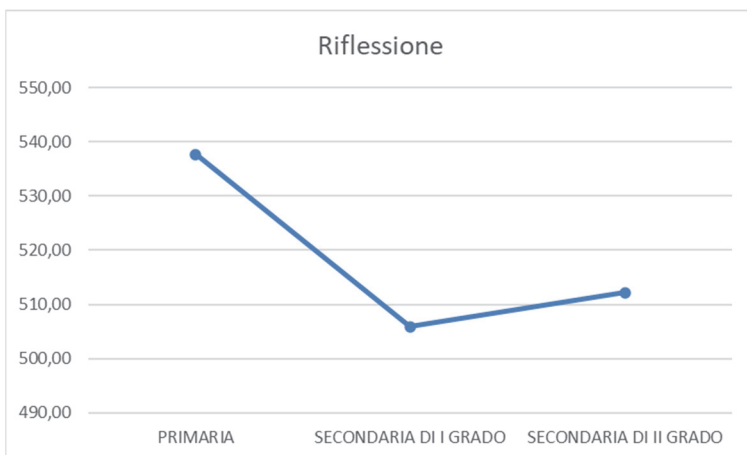


Fig.7 – Confronto fra le medie della scala Riflessione, per grado scolastico

Sul campione completo il confronto fra le medie di scala rispetto alla classe di età (Fig. 8) e alla classe di anni di esperienza (Fig. 9) ha fornito ulteriori elementi di riflessione. Le differenze, seppure rilevanti, sono di rado statisticamente significative, tranne che per la scala dell'Autovalutazione, per la quale lo sono quasi tutte, sia fra classi di età sia fra classi di anni di esperienza. È interessante però osservare gli andamenti. Per Autovalutazione e Cura della pratica la media tende a salire al crescere dell'età e dell'anzianità di servizio, e viceversa per le altre due scale, anche se in modo meno evidente.

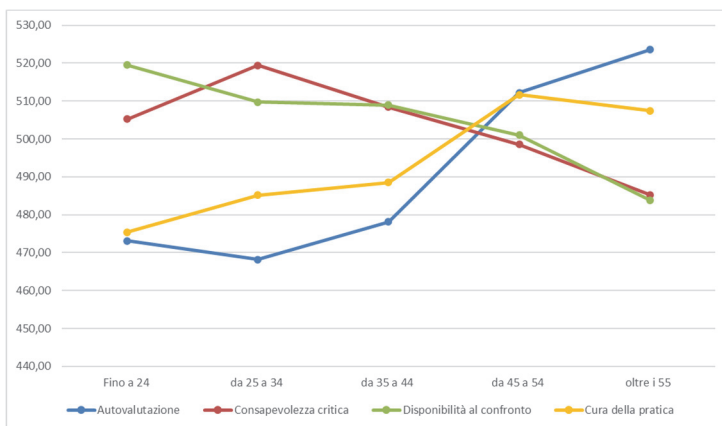


Fig. 8 – Confronto fra le medie delle scale Autovalutazione, Consapevolezza critica, Disponibilità al confronto e Cura della pratica per classe di età

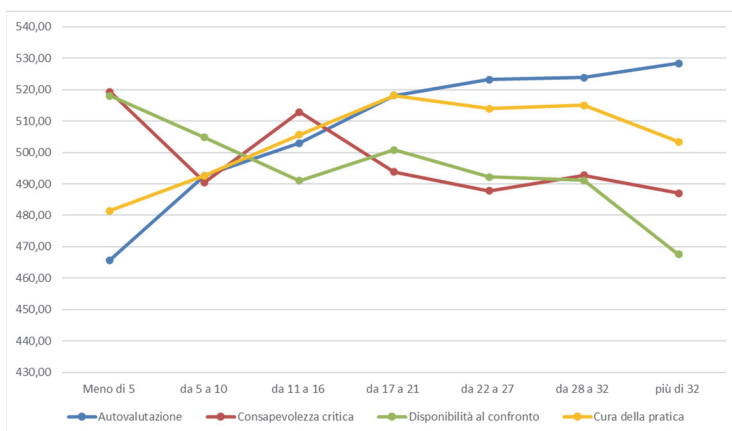


Fig.9 – Confronto fra le medie delle scale Autovalutazione, Consapevolezza critica, Disponibilità al confronto e Cura della pratica per classe di anni di esperienza

Conclusioni

Con questo studio ci si è proposti di svolgere un approfondimento su una ricerca che ha condotto alla validazione di uno strumento finalizzato alla rilevazione di alcune caratteristiche della professionalità del docente. Nello specifico si è deciso, in questa sede, di analizzare gli esiti del sottocampione dei docenti di sostegno supponendo il riscontro di differenze significative nelle medie delle dimensioni analizzate dallo strumento tra docenti su posto comune e docenti di sostegno.

Le analisi effettuate hanno evidenziato per i docenti di sostegno la presenza di valori globalmente superiori (Fig. 4) alle medie riportate dal campione nazionale in tutte le dimensioni, fatta eccezione per quella della valorizzazione dell'esperienza che nei docenti specializzati riscontra esiti inferiori. Tra le differenze rilevate in particolare sono risultate statisticamente significative quelle inerenti alle dimensioni Disponibilità al confronto, Attenzione agli studenti e Riflessione sulla pratica. I docenti specializzati sembrano mostrare una maggiore apertura verso la collaborazione, una maggiore disposizione e partecipazione alla condivisione di pratiche, una maggiore cura dei bisogni e degli interessi degli studenti, evidenziando una marcata tendenza a porre lo studente al centro dei processi di insegnamento, a riflettere analiticamente e metacognitivamente sulla complessità dei contesti, sui loro aspetti e sulle prospettive.

La rilevazione di tali tratti è risultata coerente con gli assi valoriali e comportamentali delineati nel profilo di competenze redatto dalla European Agency for Special Needs Education, mettendo in luce l'incidenza della funzione formativa dei percorsi di sviluppo professionale degli insegnanti nella promozione di conoscenze specialistiche, nello sviluppo di competenze trasversali, nel mutamento degli atteggiamenti (Loreman, Forlin, Sharma, 2007; Johnson, Howell, 2009; Taylor, Ringlaben, 2012; Bocci et al., 2021; De Angelis, 2021).

Altro aspetto su cui riflettere potrebbe essere quello relativo all'incidenza di variabili contestuali quali gli anni di esperienza di insegnamento e la differenza tra diversi ordini scolastici. È interessante notare, a tal proposito, il cambiamento di direzione che tali valori assumono nel passaggio dalla dimensione dell'Autovalutazione e della Cura della pratica a quelle della Consapevolezza critica e Disponibilità al confronto (Fig. 8 e 9). In particolare, mentre sembra che l'anzianità di servizio possa incidere positivamente sulla propensione ad autovalutarsi e curare le proprie pratiche didattiche (i docenti con più anzianità riscontrano medie di valori più alti in questi due fattori) nelle altre due viene riscontrato il contrario: ad un aumento degli anni di servizio sembra che si rilevi una diminuzione della disponibilità al confronto e

quindi una maggiore chiusura verso i colleghi e una minore tendenza ad interrogarsi sulle pratiche e sulle proprie competenze.

Le analisi condotte sulle differenze delle media riscontrate tra i diversi ordini scolastici sembrano confermare gli esiti di altre indagini condotte sulla didattica a distanza nelle quali fattori come la collaborazione tra consigli di classe, la cura dell'interazione alunno/docente, i rapporti con le famiglie tendenzialmente risultino significativamente più alti nella scuola primaria rispetto alla secondaria di primo e secondo grado (Lucisano, 2020, 2021)

La lettura di questi dati sembra restituire infine una più precisa misura di quanto la dimensione riflessiva rappresenti una chiave interpretativa ineliminabile del profilo professionale di un docente. Il coltivare tale dimensione si può tradurre in un maggiore riguardo alla promozione di pratiche inclusive per tutti gli studenti, nei termini di personalizzazione di metodi e strategie, ma anche nell'assunzione di un profilo di *problem finder*, in una maggiore capacità di staccarsi dall'autoreferenzialità e di problematizzare le pratiche agite in un'ottica migliorativa e orientata al cambiamento (Maggiolini, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Routledge.
- Anisimov, O. S. (1994). *Research on creativity and culture of teacher reflective self-organization. Pedagogicheskaja koncepcija posleddiplomnogo obrazovanija. [Pedagogical concept of post-degree education]*. Moscow: LMA, 1994. Vol. 14. (In Russian).
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1).
- Botta, E. (2022). "Quando insegno" – Questionario di autovalutazione di alcuni aspetti della professionalità educativa. In A.L. Rizzo & V. Riccardi, *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità*, pp. 161-166.
- Canzonieri, A. (2016) *Ermeneutica della vita pratica. Deliberazione e persuasione attraverso Heidegger e Aristotele*. Mimesis.
- Calderhead, J. (1989) *Reflective Teaching and Teacher Education, Teaching and Teacher Education*, 5, pp. 43-51.
- Cornford, I. R. (2002). Reflective teaching: Empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational education and Training*, 54(2), pp. 219-236.
- Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *Edetania*, (52), pp. 85-106.

- De Angelis, M. (2021). Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia. *Form@re*, 21(1).
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.
- Dewey, J. (1977). The Experimental Theory of Knowledge. In J.A. Boydston (a cura di). *The Middle Works 1899-1924* (pp. 107-126). Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2012). Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali: Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano. FrancoAngeli.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995) Reflection in Teacher Education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, pp. 33-49.
- Impedovo, M. A. (2018). Approccio riflessivo e alternanza pratica e teoria nella formazione degli insegnanti: un case study in Francia. *Formazione & insegnamento*, 16(1), pp. 279-288.
- Johnson, G., & Howell, A. (2009). Change in pre-service teacher attitudes toward contemporary issues in education. *International Journal of Special Education*, 24(2), pp. 35-41.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4), pp. 1-13.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD 'Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19'. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), pp. 3-25.
- Lucisano, P. De Luca, A., & Zanazzi, S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19. In AA.VV, *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 13-51). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lucisano, P., & Botta, E. (2023). Validazione e standardizzazione del questionario "Quin - Quando Insegno". *ECPS Journal* (in press).
- Maggiolini, S. (2018). Riflettendo sulla riflessività. Il ruolo del docente inclusivo tra sfide, problemi e prospettive. *ESSERE A SCUOLA*, (Settembre), pp. 89-91.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis*, 12(3), pp. 9-26.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.

- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), pp. 460-475.
- Stoiber, K. (1991) The Effect of Technical and Reflective Instruction on Pedagogical Reasoning and Problem Solving, *Journal of Teacher Education*, 42(2), pp. 131-139.
- Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività. In P.C. Rivoltella & P.G. Rossi (eds.). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 349-362). Brescia: La Scuola.
- Taylor, R.W., & Ringlaben, R.P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), pp. 16-23.
- Tom, A. (1985) Inquiring into Inquiry-oriented Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 36(5), pp. 35-44.
- Vinatier, I. (2006). *Des dispositifs de co-explicitation: un travail de conceptualisation de son activité par l'enseignant, le formateur. In faciliter les apprentissages autonomes*, 7ème Colloque européen sur l'autoformation, in ENFA Toulouse-Auzeville, 18-20 mai 2006.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

The challenges of special pedagogy in inclusion processes

di *Francesca Latino, Francesco Tafuri, Emma Saraiello**

Abstract

Considering the methodological and strategic structure of educational paths aimed at inclusion in a pedagogical view means, first of all, providing the cultural and anthropological framework to read and interpret special educational needs. This is significant in the light of an overall perspective of the person's functioning, respecting the inviolable principle of the holistic nature of his being and the interweaving in which the multiple aspects of his existence find space.

Recognizing the diversity and the singularity of the human being means knowing how to understand and value the intelligences, talents, attitudes, and preferences taking into consideration the learning methods and styles, knowing how to create a constant dialogue between educational and training opportunities and the individual's experience in terms of interests, knowledge, previous skills, situations, and significant experiences. Thus, the methodological framework in which knowledge, pedagogical and special teaching skills can contribute to the development of educational and social equity, is characterized by a multiplicity of accessible, inter-disciplinary, situated, and immersive learning opportunities, based on multiple and differentiated teaching mediation in their complementarity.

Keywords: educational paths, physical and sports education, disability

First submission: 07/03/2023, *accepted:* 08/04/2023

Available online: 25/07/2023

* Author Contributions: F.L. conducted the bibliographical research, revised the manuscript and wrote introduction, and paragraphs 1 and 3. F.T. wrote paragraphs 2 and conclusions. E.S. wrote abstract and revised the manuscript. This article is the result of a study designed and shared between the authors. The Authors contributed intellectually to the manuscript, read the manuscript, and approved the submission.

Introduction

The topics of research in the field of Pedagogy and Special Didactic are very topical today for those who are actively involved in the development of educational paths related to the growth and improvement of the individual, regarding the various issues related to disability, special educational needs and, more generally, education in an inclusive view (Medeghini, 2013).

The concept of inclusion, in fact, refers to a horizon of thought and research not attributable to a single model or only to school integration but to a fundamental theoretical position which aims at putting an end to all forms of marginalization and social, institutional and educational exclusion. It also requires the focus of the attention not only on the individual and on shortcomings but on functioning, skills, and context (Canevaro, d'Alonzo & Ianes, 2009). It is therefore evident that, according to this interpretation, the social, educational, and school systems are called to make a change of thought and action within their organizations, in order to allow the full and active participation of all people, including those who are disabled (Boscarino, 2012).

In view of the changes that contemporary society imposes and the progress made during these years, it is necessary, on the one hand, to understand the current cultural, legislative, theoretical and methodological landscape to locate the educational paths of growth and development of disabled or non-disabled subjects, on the other hand to better understand their meanings, verify their quality and re-evaluate the actions in function of the new emerging theoretical constructs (Peacock, 2014). What has been highlighted so far is the result of a deep reflection on the different dimensions that come into play which interact closely with each other in order to undertake a wide-ranging task of considerable complexity and of collective and shared participation of various actors who, in various capacities, work for the realization of a horizon of sense of educational goals, adequately articulated, to respond to the principle of individualization for equality and personalization for differences (Ianes, 2005).

Paying attention to the needs and characteristics of each individual, in order to ensure that everyone has full mastery of the skills needed to participate actively and constructively in common life and, therefore, work for the inclusion of everyone, means turning our gaze to a critical reflection and a conscious choice of values that, starting from the theoretical and operational contributions elaborated within the Special Teaching, known as Inclusive Teaching, produces an innovation both on the organizational level and the educational methods and methodologies, lowered in a social and

cultural context characterized by the paradigm of difference and diversity (Gousset, 2013).

In this sense, working with an inclusion perspective involves a complex organizational system that necessarily is affected by a complexity of factors related to national policies, socio-cultural value systems of context, the related legislative norms, the contributions of the institutions in charge, as well as the training of educators, the experiences, and personal attitudes of everyone involved in the process. The process of inclusion, in fact, is made up of daily, continuous paths, in which all the actors involved and the educational paths themselves must be able to respond to the differences that characterize everyone in a perspective of distributed support. It is not enough to integrate diversity, it is necessary to give space to the richness of difference, adapting, from time to time, the environments, the practice, the methodologies according to every specific need and singularity (Morin, 1985).

Recognizing the singularities means knowing how to understand, value and respect the intelligences, talents, attitudes, and preferences of each one, knowing how to create a constant contact between the educational offer and their experience in terms of interests, previous knowledge and skills, significant situations, and experiences. In this sense, educators are called to design educational and formative opportunities that allow the subject to experiment and test actively in cooperation with peers and in the reciprocity of their respective contributions (Lascioli, 2011). In an inclusive perspective, therefore, the need to know how to combine the singularity and diversity of every human being is certainly not a simple task, but it is equally an essential and indispensable prerequisite for the development of inclusive processes focused on specificities which constitute the ultimate goal of Special Pedagogy (Laeng, 1987). Special Pedagogy, in fact, dealing with the educational and scholastic inclusion and recognizing the different singularities with particular attention to people with special educational needs and at risk of exclusion, as well as the development of the skills involved in inclusive processes in the different existential dimensions of the person, pursues inclusion as a way of living together, based on the belief that every individual has value and belongs to the community and «[...] by general consensus is now recognized to the prospect of inclusion the potential to indicate the path, in education and training, in two closely related directions that include, on the one hand, the promotion of the academic success of each student, regardless of individual and social characteristics, on the other hand an increasing socio-cultural cohesion among the many heterogeneities that populate the different societies» (Pavone, 2014).

UNESCO (2013) also refers to the theme of inclusion as a universal approach that should be strongly supported on the educational, cultural, scientific, and formative level by the contribution of Special Pedagogy. According to UNESCO, in fact, “inclusion is really about the practical changes we can make so that all children, including those with different backgrounds and abilities, can succeed in our classes and schools and in society. These changes will not only benefit children we often identify as children with special needs, but all children and their parents, all teachers, school administrators and all those who are part of the community working with the school”.

Scientific-pedagogical paradigms underlying the concept of disability

In the context of contemporary reflections, the concept of disability takes on a multidimensional and multi-prospective meaning (Palmieri, 2011). Disability, in fact, no longer concerns only the deficit and the residual biomedical and neuro-biological operations of the disabled person according to a purely classifying and certifying perspective but, rather, aims at achieving emancipation and self-determination in the perspective of rights by requiring the assumption of a pedagogical and didactic, evolutionary, and dynamic epistemology closely related to the processes of human development. Established within such interpretive frame the inclusion regards everyone, according to a model that tries to overcome the biomedical perspective tied to the consequences of the illness and to reflect, instead, the intention to work by highlighting functioning as an integral part of the health dimension (Ghedin, 2009). This radical change of perspective compared to the previous way of conceptualizing disability (bio-medical model, social model), represents in fact, a new way of looking at disability aimed at giving responses to the needs, desires, and aspirations of people with disabilities. The International Classification of the Functioning of Disability and Health (ICF, 2001) of the World Health Organization (WHO, 2002), through the introduction of the bio-psycho-social model of functioning, recalls the need to consider social and psychological influences on health and disease. This vision highlights a view of health as a multidimensional phenomenon, considering the complex interactions between the individual and the social and natural environment. It highlights the importance of psychological and social factors in the study of disease and health, stating an ecological vision of health itself, based on the balance of the person with the environment (Striano, 2010).

According to this perspective, the achievement of good health no longer affects only the subject, but also the community and society, in other words it involves the social environment in which the person lives. It therefore requires an individual commitment, showed in the ability to make choices aimed at promoting one's own well-being, and at the same time a collective work directed towards the capacity of the context to reduce or eliminate the barriers and obstacles in the environment that prevent the person from actively participating in social life (Santi & Ghedin, 2012). The bio-psycho-social model used by the recent WHO classification argues that well-being, functioning, health or difficulties are the complex product of a system of reciprocal influences between biological, social, relational and structural aspects, which facilitate or hinder participation in social roles. The inclusive approach involves, therefore, the assumption of a broad and ecosystem framework that combines a dynamic interaction between individuals and contexts of belonging. In other words, it is about transforming contexts using specific mediators that allow subjects, with their peculiarities and diversity, maximum participation in educational practices (Vehmas, 2010). The legitimacy of the inclusive approach cannot be separated from the removal of cultural and social obstacles and barriers that prevent the full participation and direct assumption of responsibility, in order to foster the personal autonomy of each subject, create truly inclusive contexts, with a view to improving the quality of life and the culture of participation (ICF, 2001).

Inclusive education is one of the fundamental principles for the promotion of a society capable of guaranteeing active citizenship rights to all its members, respecting the specific needs of autonomy, participation and belonging. It follows that disability is to be understood as "the result of a complex relationship between an individual's health condition, personal factors and environmental factors representing the circumstances in which he lives" (WHO, 2002) The environment itself can act as a barrier or a facilitator, therefore, it cannot remain in a situation of fixity, in a unique and rigid training model that risks being the cause of special needs. The axis of interpretation underlying the concept of disability and the models for improving the quality of life (WHO, 2002) must therefore be directed towards two specific directions: on the one hand towards the implementation of targeted and specific actions for the improvement of capabilities, or towards the improvement of individual skills (Biggeri & Libanora, 2011), on the other hand towards the organization of welcoming and inclusive living environments, which will enable everyone to improve their quality of life, taking into account individual differences. The tension towards the model of inclusive education needs pedagogical intentionality looking towards the ICF, or moving towards the realization of organizational tools and

parameters to be carried out for the improvement of those processes and methodologies that are really considered an advantage of the quality of educational paths. Finally, the inclusive perspective does not only concern people with disabilities, but also affects every vulnerable individual with specific needs. In this sense, inclusive good practices must necessarily outline paths that are not marginalizing, in which there is a widespread prosperity thanks to the often-radical changes in policies, strategies and methods of education.

Physical and sports education in the perspective of the ICF

In current socio-educational contexts, the pedagogical reflection about the methodological and strategic-didactic structure of ICF needs to provide a cultural and anthropological framework in which to read and interpret special educational needs in the light of an overall perspective of the person's functioning, respecting the inviolable principle of the holistic nature of his being and the complexity and interdependence in which the multiple aspects of his existence find space (Ianes, 2016).

According to this interpretative approach, the person is considered in a double existential dimension “of being a body” and “of having a body” (Gomez Paloma, 2019). It is through the body that we perceive, learn, and understand. For this reason, the body represents a node of living meanings, because it is through it that we can grasp the very essence of the world and relate it to our lives. The experience of human life is possible, in fact, only through the union body-mind and its functional and systemic organization is the vehicle of our moving in the world. It is in this sense that the ICF represents a relational and dynamic framework that underlines how the experience of human life is possible only through the body and movement. The ICF outlines a vision of the body-mind that redefines acting and living the body through relationships with other bodies (Damiani, 2016). Corporeality is, in fact, closely linked to the formation of one's individual identity, social and learning processes, by deep and inseparable relationships, which support a vision of motricity that cannot simply be the result of biological functions, but it must be considered as an expression of intelligence, affectivity, motivation and a decision-making ability. Moreover, as highlighted by Gomez Paloma (2019) “cognitive processes linked to learning, in a dynamic exchange with social behaviors and communication systems, can be considered as cognitive mechanisms that are based on motricity”.

In relation to this context of reference, it is clear how the educational setting that is determined in the field of motor and sports education represents an excellent educational framework for the implementation of inclusive processes. The class context, in fact, because of the structural and relational constraints that characterize it, often inhibits those relational and social expressions that, instead, young people wish and should manifest. As a matter of fact, the class context, as it happens for all the formal contexts, makes the observation of the students artificial and distorted as well as the understanding of their different and complex operations, as it deprives them of their expressive and generative potential (Perla, 2013).

Physical and sports education, on the other hand, represents a disciplinary area always recognized for its educational potential, which allows students to express their personality, to manifest motor behaviors related to school skills, to determine important positive repercussions on cognitive processes, as well as to generate relational dynamics resulting from intra- and interpersonal elements of great genuineness (Damiani & Gomez Paloma, 2019). In the light of what has been discussed so far, with a view to social and cultural recognition and a widespread culture of inclusion, the context of motor and sports education represents a crucial opportunity for the growth and accompanying of the individual who grows and matures in protected situations in which they can experience their citizenship and its active role with the progressive assumption of the social norms that govern the cooperative connection of the community. Acting on the bodily realization means, therefore, educating the person to become himself by keeping his gaze well oriented towards the complexity of the needs of each and every one in an inclusive perspective. This means helping the individual to become aware of being a whole person, who expresses himself and is fulfilled through movement, action (Gomez Paloma, Damiani & Ianes, 2014). This conceptualization is consistent with the body-mind vision of contemporary neuroscience and, in particular, with the founding principles of Embodied Cognitive Science (ECS).

The body dimension of inclusion in pedagogy

Looking at the complexity of people's needs in a truly inclusive perspective means putting in place paths that encourage the education of the person in becoming himself through his own bodily realization. Thus, the body and its action through movement becomes the fundamental focus of the evolutionary and formative process, since they allow the growth and global maturation of the person, promoting awareness of the value of the body and

the structuring of indispensable personality characteristics, such as the achievement of autonomy, the construction of personal identity and the acquisition of skills (Carraro & Bertollo, 2005), hence the need for an education of the body and movement oriented to develop fundamental motor skills for the growth of the person. The body, in fact, much more than a simple instrument at the service of the mind, is an expression in which the whole person manifests himself (Metz, 1996), representing the main way to express himself, communicate, understand, and learn. In this sense, the body becomes an expression of personality and a relational tool. Educating the body and movement also means ensuring effective social growth of the individual (Ceciliani & Tafuri, 2017). Implied within this interpretive framework, the motor and sports experience become a place of discovery of its riches, potential and expressive-creative abilities. This demonstrates the fact that the individual does not express his being in the world and his essence only through the forms of thought but also and above all through the way of moving, seeing, perceiving, and doing.

The educational approach in the context of motor activity seeks to outline a field of intervention mainly aimed at the growth and learning of the person throughout his formative growth from the beginning of the school experience, regarding the unity between psyche and action, between “actions” of the mind and “actions” of the body as fundamental (Berthoz, 1998). Physical and sports education is a disciplinary area that re-unifies the human being in a body-mind, through a global approach to the body dimension and its communicative and relational values, through a pedagogy of discovery that puts into action not only the physical part of the body, but also the psychic one, from which it results the trace of the significant presence of intelligence (Borgogni, 2016).

The current conception of physical and sports education intersects the sensory-perceptive and affective experience with the first perceptive and cognitive learning: it is through movement that the child experiences with his body, emotions, and feelings, which are transformed into concepts and competences (Rigal, Nader, Bolduc & Chevalier, 2009). The most recent neurophysiological theories state, in fact, that not only the perception is at the base of the movement, but that the movement itself is a source of perception, experience and learning, as the motor activity provides the means to explore the world and learn about its properties (Danish, Enyedy, Saleh & Humburg, 2020; Sullivan, 2018).

The learning process requires movements to be free of pre-ordered schemes and models, in order to foster sense-perceptions that act on cognitive and affective development. It is, in fact, from the circularity individual-action-environment that learning self-determines and new motor

schemes reinforce (Pesce, Masci, Marchetti, Vazou, Säkslahti & Tomporowski, 2016). Throughout the educational/ formative process it is appropriate to create situations in which the body becomes a mediator between learning, expressive forms, and socio-affective development of the person (Delle Fratte, 2001). This way of conceiving the educational and formative path of the individual allows to overcome the dualism between mind and body still present in the methodologies used in motor education nowadays, embracing instead a concept of active pedagogy based on the unitary vision of the person and using the dynamics of group work, as it is in this spirit that the educational movement can be used as an important means of development (Garbarini & Adenzato, 2004).

In this context, physical and sports education becomes a discover of the potential but also the limits of one's own body and distances itself from the methods of motor training, centered on the repetitiveness of movements, typical of some forms of technical-sporting activity (Ceciliani, 2015). To physical and sports education is therefore attributed the value of the opportunities to make experiences that have origin and confluence in the corporeality of each, to enter into relationship and communicate with others, to express themselves with different languages, and act as a trait d'union in learning contexts for the realization of an interdisciplinary teaching (Colella, 2019).

Physical education conceived and tested as such, sets off processes that become a tool of metacognitive development, in a framework in which the subjects can recognize themselves in the body and movement (Casolo, 2011). It follows that the educational process, as a whole, represents the instrument through which the individual gives shape to his personal identity, integrating all the knowledge, skills, abilities and competences that allow him to live and develop an increasingly complete self-awareness. In this perspective, educating cannot coincide in the simple attributing to the other a predetermined form and meaning, but in its ability to generate a relational plot that leads each one to the knowledge of himself and the world (Margiotta, 2009, 2016). Considering the methodological and strategic structure of educational paths aimed at inclusion in a pedagogical view means, first of all, providing the cultural and anthropological framework to read and interpret special educational needs in the light of an overall perspective of the person's functioning, respecting the inviolable principle of the holistic nature of his being and of the interweaving in which the multiple aspects of his existence find space (Gomez Paloma, Damiani & Ianes, 2014). From this point of view, it is evident that the deep and indissoluble relationships that connect corporeity to the building of one's own individual and social identity and learning, support a new holistic vision

of motricity that cannot be reduced exclusively to a simple result of strictly biological processes, but must be considered as an expression of intelligence, affectivity, motivation, and decision making. Basically, cognitive processes linked to learning, in a dynamic exchange with social behaviors and communication systems, can be considered as cognitive mechanisms that are based on motricity. The body is thus the main instrument of communication with the environment, becoming an essential element to express the potential of the individual. The education of the body in motion, especially in case of disability, is necessary for the development of one's personality and the consequent identification of the bodily self (Gardner, 2009; Berthoz, 1998).

In this context, motor and sports education, more generally education through movement, recognizes in the body a form of language that helps the subject in the delicate experience of recognition, management and sharing of their emotional states. It represents a fertile ground for the development of paths of growth and authentic formation in which the person can discover and rediscover himself and his personal and social potential. Through movement you have the opportunity to explore and know your potential and expressive skills, your moods, your needs and desires. The subject is able to know and explore his own body and personal identity (Galimberti, 2002).

In the field of educational activities, motor and sports education, within an inclusive dimension, offers the opportunity to express and enhance the richness and potential of each subject, but it can represent an inclusive and integral learning environment only if it brings with it and develops body consciousness and self-organization. Physical and sports education, moreover, promotes the development of a strong sense of self-esteem and self-efficacy, as through the interaction with the other the individual socializes with others and acquires a certain autonomy. In particular, motor activity, when it becomes an opportunity for learning and training, promotes the growth of the individual within a relational dimension in which he interacts with others and shares emotions (Lipoma, 2016).

The relational dimension acquires a strong value especially for a disabled person, in which an opportunity for psychophysical development and evolution is realized as well as the learning of behavioral models which are appropriate to social life. The cognitive experience through the body and movement represents an exercise that allows the individual to discover his own body image, through his own perceptions, his own sensations and, above all, through the relationship with the other and with the surrounding world. It is for this reason that motor activity assumes a strong cognitive value and represents an important moment of learning. The body and the movement represent, thus, educational and evolutionary factors of fundamental

importance that must necessarily be privileged in order to achieve fully integrated education forms (Scarpa, 2008).

In this way, the body, movement and motor and sports activities become the place of the communicative event returning sense to the interpersonal and educational relationship. Educational intervention based on motor experience determines the maturative growth of the person and, at the same time, the development of skills. It promotes feelings of security, autonomy, perceived self-effectiveness and moves towards the self-affirmation both in his evolutionary and integration process (Gelati, 2004). Through physical and sports education, it is possible to realize an educational relationship in which the disabled person lives his own body dimension and is helped in the construction of his personal autonomy. Thus, physical and sports education represents for the disabled person a means to develop their own qualities in relation to the remaining faculties, acquire greater awareness of their body in relation to the surrounding space, relate to others and, last but not least, improve their self-control skills (Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà & Valtellina, 2013).

Conclusions

Physical and sports education, through the sensory dimension, elaborates the cognitive experience of the body, defining a healthy image of the self that allows the disabled person to explore their own body dimension and rebuild their identity. It becomes an educational and re-educational tool apt to create an environment rich in possibilities and positive and significant solicitations that determines the exaltation of what the subject can do and not of what he cannot do. This promotes personality formation and increased self-esteem. Physical and sports education becomes the great background supplement, in which you can contextualize emotional, cognitive and relational experiences, where the disabled person can find the essence of his being in the world and restructure an image of himself oriented to the fulfillment of his body by developing confidence and self-esteem, where the attention is paid to the possibilities and abilities rather than to the limits dictated by their own condition.

Riferimenti bibliografici

Berthoz, A. (1998). *Il senso del movimento*. McGraw-Hill Companies.

- Biggeri, M., & Libanora, R. (2011). From valuing to evaluating: tools and procedures to operationalize the Capability Approach. In Biggeri M., Ballet J., & Comim, F. (Eds.). *Children and the Capability Approach* (pp. 79-106). London: Palgrave MacMillan.
- Borgogni, A. (2016). La didattica sostenibile delle attività motorie. *Formazione e Insegnamento*, 14(1 Suppl.), pp. 119-132.
- Boscarino, G. (2012). *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tra prospettive per un'educazione che «integra»*. Brescia: La Scuola.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., & Ianes, D., (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Trento: Erickson.
- Carraro, A., Bertollo, M. (2005). *Le scienze motorie e sportive nella scuola primaria*. Padova: CLEUP.
- Casolo, F. (2011). *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ceciliani, A., & Tafuri, D. (2017). Embodied Cognition in Physical Activity and Sport Science. In Gomez Paloma, F. (Ed.). *Embodied Cognition. Theories and Applications in Education Science*, (pp. 145-174). New York: Nova Science Publisher.
- Ceciliani, A. (2015). *Corpo e movimento nella scuola dell'infanzia*. Parma: Junior Spaggiari.
- Colella, D., & Monacis, D. (2019). Abilità motorie: la valutazione con il protocollo MOBAK. *Sport & Medicina*, 36(4), pp. 18-36.
- Damiani, P. (2016). Embodied cognition as inclusive approach for Special Educational Needs. In Gomez Paloma, F., Ianes, D., & Tafuri, D. (a cura di). *Embodied Cognition. Theories and applications in education science*. New York: Nova Science Publisher.
- Damiani, P., & Gomez Paloma, F. (2019). Migliorare l'inclusione attraverso l'ICF e l'educazione fisica: elementi di attualità nella sperimentazione Edufibes. *Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 6(3), pp. 365-383, doi: 10.14605/DADI631910.
- Danish, J.A., Enyedy, N., Saleh, A., & Humburg, M., (2020). Learning in embodied activity framework: a sociocultural framework for embodied cognition. *Intern. J. Comput.-Support. Collab. Learn*, 15, pp. 49-87. Doi: 10.1007/s11412-020-09317-3.
- Delle Fratte, G. (2001). *L'agire educativo. Ragioni, contesti, teorie*. Roma: Armando Editore.
- Galimberti, U. (2002). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Garbarini, F., & Adenzato, M. (2004). At the root of embodied cognition: Cognitive science meets neurophysiology. *Brain and Cognition*, 56, pp. 100-106.
- Gardner, H. (2002). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gelati, M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Roma: Carocci.

- Ghedin, E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.
- Gomez Paloma, F. (2019). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Roma: Nuova cultura.
- Gomez Paloma, F., Damiani, P., & Ianes, D. (2014). ICF, BES e didattica per competenze. La ricerca Edufibes. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 13, pp. 258-277.
- Goussot, A., (2013). *Quale inclusione? Riflessioni critiche sui bisogni educativi speciali. Il dibattito sui BES*. Tratto da www.laletteraturaenoi.it diretto da R. Luperini.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2016). Far evolvere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile (e vantaggioso): una ricerca nelle scuole trentine. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), pp. 178-194.
- ICF (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. World Health Organization.
- Laeng, M. (1987). *Nuovi lineamenti di pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Lascioli, A. (2011). *Educazione speciale. Dalla teoria all'azione*. Milano: FrancoAngeli.
- Lipoma, M. (2016). Verso i nuovi significati dell'educazione motoria e fisica. *Formazione e insegnamento*, 14(1 Suppl.), pp. 7-10.
- Margiotta, U. (2016) I futuri della scuola e la ricerca pedagogica. *Formazione e insegnamento*, 14(2), pp. 9-16.
- Margiotta, U. (2009). *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità. Vol. 2*. Venezia: Cafoscarina.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A.D., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Morin, E. (1985). Le vie della complessità. In Bocchi, G.L., & Ceruti, L. (a cura di). *La sfida della complessità* (pp. 25-36). Milano: Feltrinelli.
- OMS, (2002). *ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa*. Milano: Mondadori.
- Perla, L., (2013). Per una Scuola inclusiva. Il punto di vista della Didattica. In Elia, G. (a cura di). *Le sfide sociali dell'educazione*, (pp. 70-81). Milano: FrancoAngeli.
- Pesce, C., Masci, I., Marchetti, R., Vazou, S., Säkslahti, A., & Tomporowski, P.D. (2016). Deliberate Play and Preparation Jointly Benefit Motor and Cognitive Development: Mediated and Moderated Effects. *Frontiers in Psychology*, 7(349), p. 1-180.
- Rigal, R., Nader, L.A., Bolduc, G., & Chevalier, N. (2009). *Éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Santi, M. & Ghedin, E. (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5(numero speciale), pp. 99-111.
- Scarpa, S. (2008). *Corpo, movimento, sport in discussione. Il punto di vista cristiano*. Padova: Cleup.
- Striano, M. (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Unesco (2014). *Annual report 2013: UNESCO Institute for Lifelong Learning*.
- Vehmas, S. (2010). Special needs: A philosophical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), pp. 87-96.

Authors

Available online: 25/07/2023

Alessia Tabacchi, research fellow (M-PED/01) at Università Cattolica del Sacro Cuore- Milan. I am studying topics related to educational practices and the family pedagogy.

Letizia Ferri, is a research fellow at the TLC of the University of Insubria. After earning a Phd in Human capital formation and labour market relations at the University of Bergamo she taught literature and history in secondary schools. She is a Professor of teaching methodologies and technologies in several courses at the University of Insubria and of health pedagogy at the San Raffaele University of Milan. She published *Per una didattica della letteratura* (Morcelliana 2022).

Lucia Balduzzi, è professoressa ordinaria presso l'Università degli Studi di Bologna. Le recenti attività di ricerca si sono orientate all'analisi delle politiche rivolte all'educazione dell'infanzia sia a livello nazionale sia internazionale e ai temi della continuità educativa e della professionalità degli operatori coinvolti nei servizi 0-6. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa* (FrancoAngeli, 2021) e *Ripartire dall'infanzia. Esperienze e riflessioni nei servizi zero-sei in prospettiva post-pandemica* (con A. Lazzari, edizioni Junior, 2021).

Arianna Lazzari, è professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna. La sua ricerca si concentra sui temi della formazione e dello sviluppo professionale degli operatori che lavorano nei contesti della prima infanzia in Europa e sulle politiche ECEC (educazione e cura della prima infanzia) in una prospettiva transnazionale.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2023

Doi: 10.3280/erp2-2023oa15976

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

Alessio Di Paolo, is a PhD student in 'Didactics, Special Pedagogy and technology for inclusive education' at the University of Salerno. His research interests focus on the inclusive potential of music in teaching-learning processes and the educational aspects it can have in formal and informal contexts.

Michele Domenico Todino, is a Research in technology for inclusive education at the University of Salerno, He obtained a degree in Computer Engineering in 2003, and subsequently earned two Master's degrees, one in Computer Science at the University of Illinois at Chicago, and another in Techniques, Economics and Communication Management of Media at the University of Padua. he has collaborated with several academic institutions, among them: the Collège de France, The Hôpital de la Salpêtrière of Paris, The Université de Neuchâtel, The University of Nicosia, The University of Sannio, the University of Cassino and the Institut Supérieur des Techniques Appliquées of Kinshasa.

Federica Martino, is a Doctoral Student in *Health Promotion and Cognitive Sciences* (International) at the University of Palermo since 2020. Her scientific activity is mainly focused on the continuing education of adult, in particular, on self-efficacy of university teaching and resilience of students. She is a teacher in Metacognitive and Cooperative Approach, on Specialization Course for support activities for Secondary School I grade at the University of Palermo since 2021, and also tutor in General didactics and teaching methodologies since 2020.

Valeria Caggiano, has a PhD in Labour and Human Resources Research and Psychology from the Universidad Pontificia de Salamanca, Spain, a European Master in Euro Planner, Brussels, Belgium. She is a Professor of Labour and Organizational Psychology at the ROMA TRE University; she works as a consultant for public and private companies in the fields of training and organizational well-being development. Her research topics and publications including dedicated monographs and scientific articles have as keywords: Humanistic Management, soft skills, Women Leadership, Adult Education learning.

Antonio Ragusa, is an entrepreneur, professor, and author, who founded Rome Business School, Rome Business School Nigeria, Space Economy Institute, and Purity International. He graduated cum laude in law and qualified as a lawyer, and then earned a Master of Business Administration from London's Imperial College Business School, specializing further in

marketing and communications at the London School of Economics. He has taught managerial disciplines at various universities and research centers, such as Roma Tre University and Luiss Guido Carli University. Before beginning his entrepreneurial career, he gained considerable experience as a manager in large companies, such as Enel and Trenitalia. He is the author of numerous publications on topics related to organizational communication, education, marketing, and human resources management. Antonio Ragusa has won several international awards for his educational and entrepreneurial activities. He has been appointed an Academician by AEREC (European Academy for Economic and Cultural Relations) and has received the New York Summit Award 2018, the Emilio Castelar Award 2019, the Jean-Baptiste Say Award 2020, the Alya Society Award 2021, the Ubuntu 2021 Award by the Euro-African Forum, and the Top Innovation Leader Award 2022 by Red Business Market and Diario de Empresa.

Paola Damiani, is an Associate Professor in Didactics and Special Pedagogy at the Department of Education and Human Sciences of the University of Modena and Reggio Emilia. She is involved in research and training on the topics of inclusive didactics, Faculty Development, learning disorders and the contributions of neuroscience in pedagogy and didactics. She is author of tools and institutional documents for the support of inclusive processes at school and academic level. Among her latest publications: Damiani P. (2022), *Formare insegnanti inclusivi alla luce dell'Embodied Cognition. Theoretical and methodological foundations*, Pensa Multimedia, Lecce; Damiani P. (2021), *Dentro e fuori la scuola inclusiva*, in Nuova Secondaria, Edizioni Studium.

Antonella Pugnaghi, is a tenure-track Assistant Professor in Didactics and Special Pedagogy at the Department of Education and Human Sciences of the University of Modena and Reggio Emilia. Her research interests concern the training of inclusive professionals (educators and teachers) and the formative evaluation of pre-school educational contexts, with particular attention to the educational relationship. Among her latest publications: Gariboldi, Pugnaghi, *Educating to creativity. Tools for the nursery and kindergarten*, Carocci, Rome, 2020; Gariboldi, Pugnaghi, Bagnoli, Scaglioli, Nidi and inclusive processes. A research in the provinces of Modena and Reggio Emilia. *School and social integration*, 21(2), 2022, pp. 33-59.

Claudia Banchetti, is a Ph.D. in Learning and Innovation in Social and Work Contexts at University of Siena. Her doctoral dissertation is entitled "Towards training ecosystems. The case of ACI Informatica S.p.A.". Her

research interests focus on the management of training processes in organizations.

Martina Capaccioli, is a Ph.D. in Learning and Innovation in Social and Work Contexts, University of Siena. Her doctoral dissertation is entitled “The Multiculturalization of Work. Trade as a transformative arena.” Her research interests focus on adult learning and multiculturalization processes in life and work contexts.

Marina Slavutzky, Doctoral candidate in “Learning and Innovation in Social and Work Contexts” at the University of Siena. Psychologist registered in Register A of the Order of Psychologists of Umbria, with a previous Master degree in Foreign Languages and Literature at Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) and at University of Perugia. She studies socio-educational practices for the prevention of radicalization, violent extremism and polarization.

Annamaria Ventura, is a PhD Candidate in Human Relations Sciences at the University of Bari “Aldo Moro” and early years and primary school teacher. Her supervisor is the ordinary General & Social Pedagogy professor Giuseppe Elia, at UNIBA. Her research focus concerns the ‘school after pandemic’ and outdoor education, in a national and international scenario (especially in Denmark) as a possible horizon for the school experiential restart.

Federica Goffi, obtains her PhD degree in “Theory, history and technology of education”, at University of Macerata, where she currently is a subject expert in General Pedagogy and Pedagogy of work. Her research interests focus on aesthetic and philosophy of education. On this arguments, she has published some scientific articles and a monograph, titled *La complessità dello sguardo. Quando l’esperienza estetica incontra l’educazione* (Aras, Fano, 2014).

Andrea Giambetti, PhD (University of Siena) and Subject expert in General Pedagogy (University of Macerata), expert of Ricoeurian thought, particularly in its intersections with French personalism, is the author of numerous essays and scientific articles and of some monographs, among these emerges in importance *Ricœur in the personalist labyrinth* (FrancoAngeli, Milan 2013).

Chiara Urbani, tutor manager for students' placement in teacher education at Master Degree in Science of Education at University of Udine, is a teacher trainer and designated Expert of the Department of Philosophy and Cultural Heritage of Ca' Foscari University of Venice in scientific disciplinary sector M- PED/01. She works in the research field of teacher vocational and educational policies and continuing professional development and in school practices. The last scientific publication is: Urbani C. (2022). La struttura della formazione. In: Zanon F., Ceccotti M., Battistella G. (a cura di). *Storie di apprendimento e formazione degli insegnanti. Il modello delle storie nella pratica del tirocinio e della scuola*. In collana: Tracce. Itinerari di ricerca/Area umanistica e della formazione. Udine, Forum. ISBN: 9788832833607.

Emanuela Botta, is a school principal now working as an adjunct professor of Experimental Pedagogy at Sapienza University of Rome. She holds a PhD in Social and Developmental Psychology and Educational Research, where she developed the first adaptive test model in Italy and the first of its kind (MST) in Europe. She achieved the National Scientific qualification as associate in the Italian higher education system, in the call 2021/2023 for the disciplinary field of 11/D2 - Methodologies of teaching, special education and educational research. She graduated with honors in mathematics and in recent years has done research in collaboration with INVALSI. She is currently continuing her studies and research in the field of experimental pedagogy, in particular in the field of evaluation, assessment, role and profile of school leadership and school inclusion. She has published about 35 works, including a monography, on a variety of topics such as evaluation, system and educational, teaching mathematics and inclusion.


Giusi Castellana, is a Ph.D., researcher in Experimental Pedagogy at the Department of Education, Roma Tre University. She is a professor of Research Methodology in the Degree Course in Primary Education Sciences. Her lines of research are about the themes of training- research, evaluation, construction and validation of instruments, and metacognitive teaching of reading. Among his publications there are two monographs: *Tell me how you read. A questionnaire TELL ME HOW YOU READ Questionnaire and didactic itineraries on reading strategies for the lower secondary school* (LED, 2018); *Teaching to learn to read. A research-training model in lower secondary school* (Armando, Rome, 2020).

Francesca Latino, is a Researcher in Didactic, Special Pedagogy and Educational Research at the "Pegaso" University of Naples - Department of

Human Sciences. She is author of publication about the methodology of teaching-learning of physical education at different ages in national and international journals, targeting her interest of study to the promotion of pedagogical interventions aimed at improving learning, the prevention of sedentarism and the acquisition of motor competences. Moreover, the inclusion methodologies and the consideration of the different educational systems with regard to students' education are among her main research interests.

Francesco Tafuri, is Phd Student in “Epistemology and Neuroscience Applied in Education” at Niccolò Cusano-Net University of Rome. His main areas of research are Sports Education, Didactics, Sports Pedagogy and Inclusive Processes for Disability.

Emma Saraiello, PhD Student in Motor Science at the University of Naples Parthenope. Master's Degree in Pedagogical Sciences. The current and main research topics concern Sport and Mobility Activities related to the theme of Disability and in particular concern Teaching and Special Pedagogy.



Educational
Educational Practices
**Reflective
Practices**
Educational
Reflective
Practices
Educational
Practices
Educational
Reflective

Educational Reflective Practices nasce dall'esperienza maturata all'interno di un ampio network nazionale e internazionale composto da docenti universitari, consulenti e professionisti che da anni condividono e utilizzano un approccio riflessivo nello studio dei processi educativi e formativi.

La Rivista propone dunque saggi ed articoli sui temi della formazione e dello sviluppo del pensiero riflessivo nei contesti della vita e del lavoro, sui modelli e le logiche dell'agire educativo, sulle strategie formative per coltivare le comunità di pratiche e sostenere l'apprendimento organizzativo, sulle metodologie e gli strumenti per l'educazione del pensiero critico.

Due le tipologie dei contributi presenti: **ricerche empiriche** con preferenza per quelle che adottano un impianto qualitativo; **studi teorici** innovativi rispetto alla letteratura esistente, che privilegiano approcci multidisciplinari e piste di ricerca internazionali.

La Rivista si propone quindi come strumento di riflessione e aggiornamento per professionisti, esperti e ricercatori che lavorano in ambito educativo e formativo all'interno di organizzazioni pubbliche e/o private (università, istituzioni, scuole, organizzazioni del terzo settore, aziende).