Panel 3
Disegnare il futuro tra cura e benessere. Lavoro, orientamento, pratiche didattiche nei sistemi educativi per nuove cittadinanze

Relazione introduttiva
Roberto Dainese

Interventi

Matteo Adamoli
Maria Antonietta Augenti
Miriam Bassi
Veronica Berni
Giusi Boaretto
Andrea Brambilla
Bartolomeo Cosenza
Katia Daniele
Federica De Carlo
Francesca Di Michele
Marianna Doronzo
Ylenia Falzone, Rosario Emanuele Bonaventura
Elisa Farina
Eugenio Fortunato
Francesca Franceschelli
Claudia Fredella
Laura Landi, Mariangela Scarpini
Antonella Leone, Giulia Andronico
Giovanna Malusà
Federica Martino
Maria Moscato
Alessandra Natalini
Patrizia Palmieri
Annalisa Quinto
Paola Rigoni
Gabriele Russo
Lia Daniela Sasanelli
Marika Savastano
Maria Tolaini
Eliana Maria Torre
Eleonora Zorzi

Relazione introduttiva
Didattica e orientamento: un intreccio che non deve escludere

Roberto Dainese
Professore Ordinario - Università di Bologna
roberto.dainese@unibo.it

1. Il punto di partenza dell'orientamento: *il desiderio dell'altro e il desiderio di sé*

Jaques Lacan riconosce il legame indissolubile fra identità e desiderio:

> […] *l'essere umano non si costituisce come una sostanza autofondata o attraverso una facoltà di sintesi, ma dipende nel suo essere dal riconoscimento dell'Altro, dal «desiderio dell'Altro". Non c'è una identità soggettiva che si costituisce per maturazione, per sviluppo psico-biologico di una potenzialità programmata esistente a priori. Il soggetto non è un seme che contiene già in sé la sua evoluzione; è piuttosto costituito, attraversato dall'Altro, innanzitutto dal desiderio dell'Altro: ed esso sarà, e diventerà, come l'esperienza clinica ci insegna, ciò che è stato per il desiderio dell'Altro* (Lacan, 2016, p. 231).

Le parole di Lacan assegnano *all'altro* un ruolo decisivo nel processo di definizione e di determinazione dell'identità di ciascun essere umano; il desiderio *dell'altro* è inevitabilmente fondamentale per ciascuna persona e nessuno ne è escluso.

Può, però, entrare in gioco lo stereotipo che spinge a categorizzare le persone sulla base di elementi ritenuti socialmente di rilievo (la professione, l'età, lo stato di salute …) e "[…] quando lo stereotipo si carica di valenze affettive e identitarie, si colora emotivamente e acquista oltre ad una funzione cognitiva anche la capacità di orientare gli atteggiamenti e le azioni, si produce il pregiudizio" (Giaccardi, 2005, p. 219).

Stereotipi e pregiudizi adempiono, confermano il proprio agire alle aspettative, ai desideri altrui; le rappresentazioni degli altri, frutto dello stereotipo, diventano autorappresentazioni. Il legame con il desiderio dell'altro produce un desiderio intrinseco che consiste nella convinzione di sé mentre ci si progetta Heidegger lega questo desiderio interiore al processo di autodeterminazione e lo interpreta come segue: "L'essere per le possibilità si manifesta per lo più come semplice desiderio. Nel desiderio l'Esserci progetta il suo essere in possibilità che, non solo non sono mai afferrate nel prendersi cura, ma la cui realizzazione non è mai né seriamente progettata né realisticamente attesa" (Heidegger, 1927, p. 41).

Un desiderio che si fa, quindi, duplice: il desiderio dell'altro, quello espresso

da Lacan e il desidero di sé, quello pronunciato da Heidegger; il desiderio dall'altro e il desiderio da sé che rimandano a un *tu* che realizza e un *io* che si realizza.

Le due spinte ci restituiscono un'idea dell'orientamento come l'intreccio costante di una duplice azione che, da una parte può essere, di accompagnamento (*il desiderio dell'altro*) e dall'altra può diventare autodeterminazione (*il desiderio di sé*); le due azioni si legano vicendevolmente suggerendoci di bilanciare spinte esterne con spinte interiori a tal punto che l'assenza del desiderio dell'altro può inibire l'autonoma percezione di possibilità per sé.

Oppure, in alternativa, la presenza di un desiderio dell'altro, nutrita di stereotipi e pregiudizi, deforma la ricerca di possibilità realizzabili per sé.

Rientrano in questo quadro di probabili distorsioni le vicende che possono riguardare le persone con disabilità, per le quali il bilanciamento tra i due ambiti di esercizio del desiderio (esterno ed interiore) assume un peso ancor più rilevante e di rischio. Un contesto dove il desiderio per l'altro che ha una disabilità si esprime attraverso la sola esaltazione dei suoi limiti alimenta una improduttiva idea che rimanda alle inibizioni che i limiti suggeriscono o, piuttosto, impongono frenando la ricerca di possibilità, di tragitti probabilmente possibili, ma nascosti.

Al contrario progetti utopistici aprono la strada alle possibilità, creano movimento, ispirano cambiamento:

> L'utopia vale come direzione e non come meta: implica cioè il demonismo della ricerca e della sperimentazione, impedisce il compiacimento per le tappe raggiunte e le soluzioni trovate perché impone una continua tensione a trascenderle, a spostare sempre più avanti - oltre - le linee di traguardo. In questo senso l'utopia cui ci riferiamo e seriamente ipotesi sovversiva nei confronti di una umanità tanto condizionata da perseguire l'identità con sé stessa - timorosa del differente - senza inorridire di fronte all'omogeneizzazione di banalità e inautenticità che ne deriva [...] (Bertin, Contini, 1983, p. 23).

2. L'equilibrio tra limiti e potenzialità apre ai *desideri per sé*

I contesti – compreso quello scolastico – dovrebbero accogliere, alimentare e implementare le aspirazioni e le prospettive future delle persone tutte, ma e necessario che chiunque, in quei contesti, pensi ed immagini quelle persone in un tempo che va oltre al presente, che le immagina nel futuro, ipotizzando, in anticipo e con fiducia, traguardi possibili.

Quando però si è chiamati, a vario titolo, a sostenere la crescita di una persona con disabilita, si può rischiare di assumere un atteggiamento manipolativo, imprigionando l'altro e impedendogli di dirigersi autonomamente su sentieri che potrebbero apparire imprevedibili e inattesi, ma che potrebbero, invece, portare a mete sostenibili.

Tutto ciò risulta in linea con una prospettiva educativa e formativa che incentivi interventi ed azioni che aprono a molteplici declinazioni dei progetti di vita degli

alunni e delle alunne con disabilita; e auspicabile che gli insegnanti generino consapevolezza che favorisca negli alunni e nelle alunne autovalutazioni che possano sostenere e promuovano le loro scelte favorendo l'espressione delle loro potenzialità.

È indispensabile sviluppare un pensiero che sappia accompagnare, che possa diventare metodo per orientare e orientarsi, potenziando le competenze orientative, sfruttando i contenuti disciplinari perché diventino gli ambiti entro cui costruire le traiettorie che alimentano l'autodeterminazione; tutti gli alunni e tutte le alunne usano i contenuti per imparare e per capirsi e nessuno dovrebbe *imparare solo per imparare*.

Nel caso delle persone con disabilita e necessaria una chiara ed autentica intenzionalità degli insegnanti a rilevare anche ciò che rischierebbe di rimanere inespresso soffocando attese, interessi e passioni. Alla scuola e chiesta una continua azione di ascolto e di comprensione abbinate a interventi progettati per costruire o potenziare competenze orientative ed auto-orientative (*il desiderio di sé*) in modo da promuovere un accompagnamento senza pero creare dipendenze.

È necessaria una prospettiva educativa e formativa ampia che incentivi interventi ed azioni aperte a molteplici opportunità che sappiano implementare progetti di vita per gli alunni e le alunne con disabilità che siano sfidanti e definiti esclusivamente sulla volontà di esprimere potenzialità da esprimere.

Compito della scuola è promuovere una cosciente azione educativa e didattica rivolta a favorire la definizione di opportunità che riescano a generarsi da una fortificata autodeterminazione come scoperta di un senso personale di efficacia sollecitato da autentiche conquiste negli apprendimenti vissute in contesti partecipativi, in relazione autentica con i pari.

Servono relazioni allargate, diffuse e non limitate solo a pochi adulti (l'insegnante specializzato per le attività didattiche di sostegno, l'educatore dedicato, lo psicomotricista, il logopedista, …) che frenano la costruzione di una identità multi-prospettica, ma soprattutto intenzionale, curiosa e coraggiosa.

La curiosità è frutto *del desiderio di sé* – citato all'inizio – che diventa necessariamente richiesta di *desideri per sé*, desideri personali per esplorare il divenire della propria realizzazione umana, per concretizzare il proprio processo di esplorazione interiore che è necessario per l'effettiva realizzazione del proprio progetto esistenziale.

Eppure, la curiosità spesso non è un presupposto offerto alla persona con disabilità: è più facile ingabbiare la sua curiosità, la sua libertà negando, di conseguenza, un protagonismo che chiunque è chiamato ad acquisire in questo mondo attraverso ciò che fa:

> Se gli altri mi rispettano, ovviamente ci deve essere in me qualcosa di unico che posso offrire agli altri e che loro saranno lieti e grati di ricevere. Io sono importante e altrettanto importante è ciò che faccio. Non sono uno fra tanti, uno qualsiasi che può essere immediatamente sostituito. Quel che sono e quel che faccio conta: non è solo una mia impressione. Il mondo

> senza di me sarebbe più povero, meno interessante e promettente se improvvisamente io non ci fossi più (Bauman, 2007, p. 71).

Bibliografia

Bauman Z. (2007). *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi.* Trento: Erickson.

Bertin G.M., Contini M. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.

Giaccardi G. (2005). *La comunicazione interculturale*. Bologna: il Mulino.

Heidegger M. (1978). *Essere e tempo* (1927). Torino: UTET.

Lacan J. (2016). *Il seminario. Libro VI. Il desiderio e la sua interpretazione (1958-1959)*. Torino: Einaudi.

Il ruolo professionale e sociale del docente nelle pratiche didattiche digitali

Matteo Adamoli
Docente - Istituto Universitario Salesiano di Venezia (IUSVE)
m.adamoli@iusve.it

1. Transizione digitale e pratiche didattiche

La transizione digitale ha un ruolo centrale nelle trasformazioni in atto per quanto riguarda l'evoluzione delle professioni presenti e future (Rossi, Pentucci, 2021). In particolare, nell'ambito universitario, le competenze che gli studenti possono e devono apprendere vanno oltre le conoscenze disciplinari e le abilità pratiche e si innestano dentro la capacità di leggere un contesto e adattare la propria professionalità in modo che sia in grado di rispondere a innovazioni continue. Questo scenario di veloce cambiamento è emerso in maniera significativa durante la pandemia da Covid-19 mostrando quanto la costruzione della propria identità professionale sia sempre più intrecciata con la dimensione personale (Pellerey, 2021). Per riflettere su questi temi vengono riportati i risultati di una ricerca accademica condotta dall'Istituto Universitario Salesiano di Venezia in collaborazione con l'Università di Padova che ha coinvolto 28 docenti e 47 studenti di università italiane tra marzo 2021 e marzo 2022. Attraverso interviste in profondità e focus group si è andati ad indagare come cambia la comunicazione didattica tra docenti e studenti all'interno dei terzi spazi digitali come *social network*, *instant messaging* e *chat* (Potter, McDougall, 2017). Le comunicazioni che avvengono in queste piattaforme sono considerate pratiche sociali comuni promosse anche dalla velocità e dall'alta usabilità di questi strumenti che hanno assunto una funzione centrale durante la didattica emergenziale per poter sopperire al distanziamento fisico. Tra i risultati della ricerca è emersa una distanza tra i docenti e gli studenti dovuta a diversi fattori, tra i quali la visione del docente nella sua funzione di valutatore e poco interessato a instaurare relazioni di fiducia con gli studenti. D'altro canto, gli stessi studenti hanno espresso il rischio che i docenti potessero esprimere nei terzi spazi digitali il proprio punto di vista su temi sensibili come l'attualità sociale e politica non direttamente collegabili alla disciplina insegnata. Per un terzo degli intervistati, infatti, la differenza di ruolo tra docenti e studenti, considerata necessaria per una relazione didattica efficace, viene messa in crisi se la relazione studente-docente supera i confini della comunicazione didattica. Questo rischio di superamento dipende non solo dalla scelta personale di docenti e studenti ma dal *design* con cui le tecnologie stesse sono progettate. Nell'ambito specifico dei

social network, molti intervistati hanno lamentato l'indisponibilità di un modello comunicativo che, assecondando l'informalità dello stile, indotta dalle piattaforme, regoli la comunicazione tra studenti e docenti. Come constatato dalla Laurillard (2013), la maggior parte delle tecnologie che oggi vengono utilizzate all'università sono importate da altri settori, in particolare quello delle imprese e dell'intrattenimento, e favoriscono un'ibridazione tra la sfera pubblica e la sfera privata.

2. Il ruolo sociale del docente universitario

La piattaformizzazione dell'istruzione (Van Dijck, Poell, De Waal, 2018) induce ad un atteggiamento di tipo funzionale e utilitaristico da parte degli studenti che chiedono al docente di rimanere fedele al proprio profilo professionale ed esprimono l'esigenza di mantenere i ruoli separati. Allo stesso tempo però molti studenti sottolineano l'importanza che i docenti integrino le tecnologie e i terzi spazi digitali nelle attività didattiche. Entrambi gli attori intervistati manifestano l'intenzione di conservare la propria funzione di docenti e studenti anche all'interno degli ambienti digitali attivando processi di negoziazione e mettendo in discussione modelli di comportamento interiorizzati da un alto uso delle tecnologie stesse. Dall'indagine è emersa la conferma di come le piattaforme digitali assumano un ruolo attivo (*agency*) nelle pratiche sociali tra docenti e studenti, inclusa la comunicazione didattica (Williamson, 2019). Inoltre, il funzionamento partecipativo, orizzontale e informale delle piattaforme stesse induce l'ibridazione tra aspetti privati legati ai propri interessi e abitudini e aspetti di natura pubblica legata al proprio ruolo sociale. I risultati avvalorano l'ipotesi che per i docenti tenere separato il loro ruolo accademico da altri ruoli sociali è una delle condizioni di base per costruire delle relazioni di fiducia all'interno di un sistema didattico sempre più permeato da digitale (Adamoli, Piccioni, Masiero, 2022). Questa visione professionalizzante dell'insegnamento si confronta con l'idea di un agire educativo impegnato su temi che vanno al di là del proprio campo disciplinare di riferimento e che si relazionano con le sfide attuali, incluse la transizione digitale. L'analisi di questi nodi di contraddizione è stata l'occasione per indagare l'ibridazione del ruolo del docente tra le aspettative professionali e un profilo sociale sempre più mediatizzato all'interno delle pratiche didattiche digitali.

In conclusione, è possibile affermare che da questa ricerca emerge la volontà di preservare il carattere professionale delle relazioni accademiche rendendo palese quella spinta alla razionalizzazione delle relazioni a cui la piattaformizzazione ci ha abituati e che marginalizza la dimensione della condivisione e della partecipazione (Aroldi, Colombo, 2020). Sebbene questa sia una prospettiva possibile, emerge la necessità da parte dei docenti, di introdurre degli strumenti di consapevolezza critica nei confronti di questo modello d'istruzione basato sulla performance e sul ruolo sempre più centrale che stanno avendo le piattaforme digitali private per recuperare l'idea di una università basata sull'autonomia e l'indipendenza a partire dalle pratiche didattiche concrete e dalle scelte personali e collettive.

Bibliografia

Adamoli M., Piccioni T., Masiero J. (2022). La fiducia nella relazione educativa tra docenti e studenti universitari nei terzi spazi digitali. *QTimes*, XIV, 4, 444-459.

Aroldi P., Colombo F. (2020). Media, generations, and the platform society. In *Human Aspects of IT for the Aged Population. Healthy and Active Aging: 6th International Conference, ITAP 2020, Held as Part of the 22nd HCI International Conference, HCII 2020, Copenhagen, Denmark, July 19-24, 2020, Proceedings, Part II 22* (pp. 567-578). New York: Springer International Publishing.

Laurillard D. (2013). *Teaching as a design science. Building pedagogical patterns for learning and technology*. New York: Routledge.

Pellerey M. (2021). *L'identità professionale oggi: Natura e costruzione*. Milano: FrancoAngeli.

Potter J., McDougall J. (2017). *Digital media, Culture & Education. Theorising Third Space Literacies*. London: Palgrave Macmillan.

Rossi P.G., Pentucci M. (2021). *Progettazione come azione simulata. Didattica dei processi e degli eco-sistemi*. Milano: FrancoAngeli.

Van Dijck J., Poell T., De Waal M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world.* Oxford: Oxford University Press.

Williamson B. (2019). Datafication of education: a critical approach to emerging analytics technologies and practices. In H. Beetham, R. Sharpe (Eds.), *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Principles and Practices of Design* (pp. 212-226). New York: Routledge.

La lettura come strumento di promozione per un'educazione inclusiva e di cittadinanza

Maria Antonietta Augenti
Dottoranda in Pedagogia - Università di Bologna
maria.augenti2@unibo.it

1. Un'educazione di qualità, equa ed inclusiva: la diversità come peculiarità

L'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 2015 pone come traguardo da raggiungere quello di "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti", sottolineando come tale traguardo costituisca un presupposto fondamentale per migliorare la vita delle persone, raggiungere un reale sviluppo sostenibile, tutelare i diritti umani e conquistare una cittadinanza globale. È in questa cornice che lo sviluppo del benessere socio-emotivo a scuola (Morganti, 2012; Roche, 2002), all'interno delle classi, e la creazione di un clima inclusivo diventano fondamentali per la creazione di una comunità che curi la relazione tra pari e veda riconosciute e valorizzate le differenze umane. Riconoscere la dimensione della fragilità, quale componente costitutiva della Natura Umana, comporta la possibilità di aprirsi anche all'idea di un'umanità che si evolve e si trasforma, anche attraverso la dimensione del rispetto delle "identità plurime ed originali" (Canevaro, 2013). L'uso di mediatori inclusivi e plurimi (Malaguti, 2020) può favorire la creazione di un senso di appartenenza e di gruppo, dove un mediatore è come un semplice sasso su cui appoggiare il piede per andare all'altra riva, per andare oltre (Canevaro, 2008). Capire che si può far parte dello stesso gruppo anche se si hanno gusti, preferenze, modi di comunicare e condizioni fisiche differenti è la sfida di tutti i giorni all'interno di contesti educativi come la scuola. La classe è un microcosmo dove si intrecciano storie e vissuti personali differenti, è un luogo privilegiato di apprendimento, di sviluppo di interazioni personali e di competenze personali e sociali, che diventano pilastri per una cittadinanza attiva e consapevole.

2. La lettura e l'amicizia: la costruzione di un e-book digitale

Il presente contributo nasce da un progetto di lettura inclusiva sviluppato in un contesto di una classe di scuola primaria, a forte processo migratorio, dove era presente un alunno con disturbo dello spettro autistico, non verbale e affetto, inoltre, da cecità monoculare e ipovisione. La complessità di questa diagnosi e la pro-

gettazione dell'intervento educativo hanno portato l'insegnante di sostegno e le insegnanti curriculari a interrogarsi su come sostenere e incentivare una maggiore socializzazione di E. con i suoi compagni di classe attraverso la comunicazione, obiettivo principale condiviso nel suo piano educativo individualizzato. Come unire, allora, sviluppo del linguaggio, relazione con i compagni di classe e lettura con un bambino con disturbo dello spettro autistico e deficit visivo? La routine giornaliera di E. inizia sempre con la lettura di uno dei libri della piccola biblioteca scolastica. Dopo un'attenta osservazione, grazie alla somministrazione dell'Assessment delle Preferenze a Stimolo Singolo (Leoni, 2015), si evidenzia come E. preferisca maggiormente i libri di "Giulio Coniglio" di Nicoletta Costa, per i quali durante la lettura manifesta gradimento, avvicinamento e sorrisi. Utilizzandoli spesso come stimolo-rinforzo, durante differenti attività nell'arco della giornata, le insegnanti si accorgono dopo qualche mese che E. ripete l'ultima parola di ciascuna pagina del libro. Grazie a una programmazione congiunta tra l'insegnante di sostegno e l'insegnante curriculare, le abilità residue e quelle potenziali possedute dall'allievo in situazione di disabilità, costituiscono il punto di partenza della programmazione educativa. La lettura ad alta voce rappresenta un'attività motivante e ricca sul piano emotivo, come su quelle delle interazioni, e vi sono oggi numerose evidenze (Batini, 2019) del ruolo positivo che la lettura ad alta voce esercita sullo sviluppo e sulla crescita dei bambini, sia sul piano emotivo che linguistico e cognitivo. Grazie alla chiarezza di illustrazione e alla semplicità del testo, le insegnanti progettano due e-book digitali illustrati utilizzando la voce narrante di E. e dei suoi compagni di classe. L'attività viene svolta a piccolo gruppo, attraverso l'ausilio della tecnologia (programma per e-book e uso dei tablet), coinvolgendo a turno tutti i compagni di classe. La condivisione di un lavoro così stimolante e creativo ha permesso, in questo modo, un'interazione costruttiva e positiva tra E. e i suoi compagni, ma soprattutto ha creato un clima di reale vicinanza, rafforzando il senso di appartenenza, partecipazione e identità del gruppo classe.

3. L'albo illustrato come mediatore inclusivo

La ricaduta positiva del progetto e-book, attraverso le domande emergenti dai bambini, ha portato a riflettere le insegnanti sulla qualità dei processi inclusivi e sulla necessità di promuovere un'educazione socio-emotiva (Morganti, 2012) all'interno del contesto classe. Interventi educativi basati sull'educazione socio-emotiva contribuiscono allo sviluppo di competenze cognitive, sociali, emotive e trasversali considerate la base per il successo scolastico e nella vita (Morganti, 2012; Roche, 2002). L'attivazione di un percorso sulla lettura nasce grazie all'aiuto di una narratrice esperta, che attraverso la modalità di narrazione dialogica, suscita domande e desiderio di narrare e narrarsi in chi ascolta. Insieme a lei, le insegnanti progettano una narrazione in classe, utilizzando come mediatore il libro "Pezzettino" di Leo Lionni. Attraverso le tematiche affrontate dall'uso di questo mediatore, e grazie alle successive attività creative e manipolative intraprese, i bambini

hanno potuto sperimentare che si può far parte dello stesso gruppo anche se si hanno gusti, preferenze, modi di comunicare, condizioni fisiche differenti. Riconoscere le emozioni degli altri, attraverso un processo di empatia, ha portato i bambini a "mettersi nei panni degli altri", soprattutto in quelli di E., riconoscendolo e guardandolo con occhi diversi. I risultati ottenuti attraverso questo percorso, qui presentato sinteticamente, hanno portato a due visite guidate nella biblioteca comunale, in collaborazione con l'Istituto Ciechi di Reggio Emilia, dove sono stati fatti leggere alcuni libri in versione braille, per far sperimentare ai bambini la lettura in rilievo. La conoscenza del deficit di E. ha permesso di comprendere maggiormente la sua condizione, avvicinandosi in questo modo alla diversità in modo positivo, riconoscendo l'originalità delle persone attraverso le loro potenzialità.

Bibliografia

Batini F. (2019). *Leggere ad alta voce. Metodi e strategie per costruire competenze per la vita*. Firenze: Giunti.

Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.

Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Trento: Erickson.

Francescutti C., Leoni M., Faini M. (2015). Cambiare prospettiva nei servizi per la disabilità. *Welfare Oggi*, 3, 73-78.

Malaguti E. (2020). *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*. Fano: Aras.

Morganti A. (2012). *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.

Roche R. (2002). *L'intelligenza prosociale. Imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*. Trento: Erickson.

Educazione tra pari e *Career Management Skills* nei servizi di orientamento per promuovere il successo accademico

Miriam Bassi
Dottoressa di ricerca - Università degli Studi di Foggia
miriam.bassi@unifg.it

1. Il progetto *Peer Career Advising* dell'Università di Foggia

Il presente contributo intende condividere alcuni risultati emersi dal primo anno del progetto *Peer Career Advising* dell'Università di Foggia. Tema centrale è quello dell'orientamento come risorsa strategica per promuovere il successo accademico delle studentesse e degli studenti assumendo come prospettiva di riferimento il legame indissolubile che lega orientamento e formazione (Dato, 2017; Loiodice, 2020; Striano, 2002). L'Università di Foggia riserva da sempre una particolare attenzione ai servizi di orientamento e *placement* per i propri studenti, integrandone e aggiornandone l'offerta tenendo conto dei bisogni degli stessi e dei mutamenti del mercato del lavoro. Si colloca tra queste iniziative la progettualità oggetto di questo contributo, che vede nella sua fase più operativa la realizzazione un servizio di orientamento innovativo e fortemente personalizzato che si propone, attraverso colloqui individuali e attività laboratoriali di gruppo, di migliorare il coinvolgimento dei neo-immatricolati (Tinto, 2012). Protagonisti di tale servizio, venti consulenti alla carriera alla pari (studenti iscritti a un corso di laurea magistrale o a un dottorato di ricerca), adeguatamente selezionati e formati al ruolo dai consulenti alla carriera del Laboratorio di Bilancio delle Competenze.

Oggetto della riflessione sarà il legame tra l'educazione tra pari (Sindoni, 2015; Topping, 1996) e l'acquisizione delle competenze di gestione della carriera, note come *Career Management Skills* (ELGPN, 2012; Sultana, 2011). Sono stati presi in considerazione i dati emersi dall'analisi dei questionari somministrati ai partecipanti al primo anno del servizio. Nella fattispecie, si fa riferimento a due questionari compilati al termine del primo anno di attività da parte dei partecipanti (per un totale di 158 rispondenti) e dei venti consulenti alla carriera alla pari. Nell'ottica di monitorare l'impatto dell'apprendimento tra pari (*peer education*) nella promozione dell'acquisizione delle *Career Management Skills* (CMS) sono stati utilizzati come indicatori le macroaree di competenza del framework per le CMS esito da una recente progettualità internazionale (Iannis et al., 2017), adattate in ragione delle esigenze del progetto e articolate come di seguito. La prima macroarea "efficacia personale" fa riferimento alle competenze che riguardano la conoscenza di se stessi e del contesto di riferimento; la macroarea "gestire le relazioni" si riferisce, invece, all'insieme di competenze che riguardano la capacità di

adeguare la comunicazione in ragione del contesto e degli strumenti a disposizione, nonché quelle competenze che riguardano la costruzione di relazioni significative per lo sviluppo della propria carriera; l'ultima macroarea "conciliare vita personale, studio e lavoro" fa riferimento alla gestione ottimale dei tempi dedicati ai diversi momenti e ruoli della vita.

Agli studenti è stato chiesto di valutare il proprio livello di acquisizione o sviluppo delle singole competenze su una scala con i seguenti valori: inesistente, basso, buono, molto buono, eccellente. Attraverso l'analisi dei risultati il livello di acquisizione delle singole competenze è stato ricondotto alla macroarea di riferimento. Al fine di migliorare l'attendibilità del dato raccolto, è stato chiesto contestualmente ad ogni consulente alla carriera alla pari di valutare l'acquisizione delle singole competenze per ogni studentessa o studente preso in carico durante il primo anno. Dal confronto dei risultati emersi è stato possibile rilevare un alto livello di acquisizione delle CMS da parte delle studentesse e degli studenti iscritti al progetto, difatti: per la macroarea di competenze "efficacia personale" il 57% del campione ha raggiunto un livello "molto buono", mentre il 31% un livello "eccellente"; per la macroarea "gestire le relazioni" il 57% ha raggiunto un livello "molto buono", mentre il 26% un livello "eccellente"; per la macroarea "conciliare vita personale, studio e lavoro", il 57% ha raggiunto un livello "molto buono", il 27% un livello "eccellente".

2. Conclusioni

Le CMS portano con sé un dibattito tuttora aperto: si tratta dell'introduzione di un nuovo approccio oppure di uno strumento per descrivere e promuovere le buone pratiche esistenti (Thomsen, 2014)? Con la volontà di superare questo interrogativo è possibile affermare che promuovere l'acquisizione di tali competenze è fondamentale per consentire ad ogni cittadino di esprimere il proprio potenziale e di costruire e gestire la propria carriera (formativa e professionale). Infatti, alla luce dei cambiamenti nel mondo del lavoro, che rendono più complessa la pianificazione del progetto di vita, è di fondamentale importanza puntare l'attenzione ad una dimensione permanente dell'orientamento. Tra i luoghi privilegiati per la messa in atto di azioni orientative si colloca certamente l'università, intesa come luogo in cui possano incontrarsi "memoria e futuro, sapere generale e sapere specialistico, conoscenza teorica e conoscenza empirica, formazione iniziale e formazione continua, comunità accademica e istituzioni di territorio, cultura e professionalità, istituzioni formative e mercato del lavoro" (Loiodice, 2015, p. 10). Orientare all'università significa progettare e realizzare una serie di attività e servizi strutturati (*career services*) con il preciso obiettivo di supportare il soggetto nel proseguire, e talvolta nel cominciare, un cammino finalizzato a realizzare il pieno sviluppo delle proprie capacità cognitive, emotive e relazionali, che si traducono nella realizzazione di un progetto di sviluppo personale, formativo e professionale. Nella fattispecie, alla luce dei risultati emersi, si rimanda alla necessità di investire nella

realizzazione di *career services* e progettualità che possano farsi carico della progettazione di un sistema di orientamento integrato, in grado di rintracciare e valorizzare la valenza orientativa dell'educazione tra pari e della promozione di competenze per la gestione della carriera, intesa come formativa e professionale.

Bibliografia

Dato D. (2017). Entrepreneurship per un lavoro "diasporico". *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, VII (1).

ELGPN (European Lifelong Guidance Policy Network) (2012). L*ifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit.* Retrieved June 30, 2022 from: http://-www.elgpn.eu/publications/elgpn-tools-no1-resource-kit

Loiodice I. (2015). L'università per la formazione iniziale e continua e per l'orientamento permanente. In I. Loiodice, D. Dato (Eds.), *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'Università.* Bari: Progedit.

Sindoni C. (2015). Influenze inglesi nella scuola popolare ottocentesca. Note sull'introduzione del metodo di Joseph Lancaster in Sicilia. *Quaderni di intercultura*, 8.

Striano M. (2002). L'orientamento a servizio della formazione. In E. Frauenfelder, V. Sarracino (Eds.), *L'orientamento. Questioni pedagogiche.* Napoli: Liguori.

Sultana R. (2011). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, *25*(2), 225-248.

Tinto V. (2012). *Completing college. Rethinking Institutional action*. Chicago: The University of Chicago Press.

Topping K.J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345.

Tender Age In Bloom[1]
Progetti di vita tra scuola e lavoro per mamme adolescenti

Veronica Berni
Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Milano-Bicocca
v.berni@campus.unimib.it

In Bloom - Progetti di vita tra scuola e lavoro per mamme adolescenti è un progetto educativo sperimentale frutto della collaborazione tra Cooperativa Sociale Zero 5 e S.A.G.A., Servizio di Accompagnamento alla Genitorialità in Adolescenza degli ospedali San Carlo e San Paolo di Milano. Nato per rispondere agli specifici bisogni di questa utenza, S.A.G.A. si occupa di supportare le ragazze nel loro nuovo ruolo genitoriale e nella relazione con il bambino/a attraverso un lavoro clinico. Dopo anni di esercizio, l'equipe ospedaliera ha rilevato un bisogno di supporto e accompagnamento territoriale delle ragazze e, conseguentemente, ha attivato il tutoring educativo *In Bloom*. Il progetto si rivolge a madri dai 14 ai 21 anni per sostenerle nel loro percorso di crescita e consentire loro di partecipare attivamente alla costruzione del proprio futuro e di quello del proprio figlio, di rendersi autonome ed economicamente indipendenti e di reinserirsi o intraprendere *ex novo* percorsi di formazione scolastica o professionale.

Il discorso sociale occidentale rispetto alle madri adolescenti converge, tendenzialmente, su una rappresentazione in cui la sovrapposizione e l'intersezione dei due costrutti di "maternità" e di "adolescenza" fa aumentare esponenzialmente i rischi associati all'una e all'altra categoria. Sulla base di una prima revisione della letteratura (Imamura et al., 2007), sembra che lo stesso accada anche in discorsi scientifici di matrice psicologica o medica che, per interpretare e intervenire sul fenomeno, si articolano spesso sul binomio "fattori di rischio - fattori di protezione", contribuendo alla formazione di un immaginario che rende la maternità in adolescenza qualcosa di problematico dal punto di vista evolutivo. Il progetto *In Bloom* prova a interpretare il fenomeno da un'altra prospettiva (Ellis-Sloan, 2022): senza negarne complicazioni e rischi, il progetto cerca di leggere la significatività dell'innesto delle due dimensioni dal punto di vista dell'impatto che tale intersezione provoca sulla traiettoria esistenziale delle ragazze. In questo senso, l'effetto più evidente cui una giovane ragazza inserita all'interno di un contesto occidentale va incontro è l'allontanamento dalla rotta che sta percorrendo alla sua

1 "Tender age in bloom" è una strofa del brano "In Bloom" dei Nirvana, gruppo musicale simbolo del *grunge* anni '90. Tradotto in italiano, "in bloom" significa, letteralmente, "in fiore", "in fioritura".

età, interrompendo carriere scolastiche e formative o disinvestendo sulla propria autonomia lavorativa. La nascita di un bambino comporta l'ingresso nella dimensione della maternità che, soprattutto all'inizio, pervade completamente il quotidiano delle madri e ne squilibra notevolmente l'assetto. L'avvento di un bambino, in altre parole, destruttura le traiettorie esistenziali e avviene in un momento, l'adolescenza, di profonda trasformazione, sperimentazione e progettazione di sé (Barone, 2009).

Sul piano teorico, *In Bloom* assume a riferimento le seguenti categorie concettuali:

– *Intersezionalità* come sguardo multidimensionale, capace di coltivare una postura antiessenzialista e di leggere gli individui come canali di identificazioni e di diversificazione. Adottare un approccio intersezionale significa riconoscere che ogni soggetto appartiene ad incroci di categorie sociali e che è situato all'intersezione di una pluralità di differenze (etniche, di genere, ecc.) (Sniekers, Rommel, 2020);
– *Pedagogia fenomenologica* come postura entropatica, che si sintonizza sul modo in cui i soggetti (le ragazze) vivono e danno significato alla realtà e alle identità che abitano, oltre che come sguardo centrato sul loro progetto esistenziale e di vita più che sull'adeguamento a standard sociali esterni (Bertolini, Caronia, 2015).

A partire da queste premesse, *In Bloom* relativizza e snaturalizza i costrutti di adolescenza e di maternità calandoli sul modo in cui ciascun individuo li abita entro gli schemi culturali e sociali in cui è inserito; interpreta il bisogno delle ragazze come necessità di essere sostenute a trovare un equilibrio tra le diverse identità sociali che abitano – di madri, di adolescenti, di studentesse, di lavoratrici, di fidanzate – e disegna con loro un nuovo *progetto di vita.*

A livello metodologico, il tutoring educativo di *In Bloom* interviene in contemporanea su diversi livelli (risorse interne all'individuo, risorse del contesto) e sistemi (scolastico, familiare, dei servizi territoriali) per profilare percorsi formativi e lavorativi sulle caratteristiche delle ragazze.

Da una parte, sul piano individuale, il tutor attiva un lavoro di ascolto e di *empowerment* delle molteplici risorse e competenze che queste giovani donne possiedono senza, spesso, esserne consapevoli (Zezza, Vitullo, 2014), accompagnandole ad imparare nuovi modi di "stare in equilibrio" nei loro diversi e intersecati ruoli e identità sociali. Accanto a ciò, il tutor supporta le ragazze nel *mappare* il territorio al fine di individuare, con loro, strade formative e/o lavorative percorribili a partire dalla loro condizione, ricoprendo, quindi, una funzione di *orientamento*.

Dall'altra parte, il progetto lavora sulle condizioni di contesto affinché tale equilibrio trovi terreno per radicarsi nella realtà. Il ruolo educativo del tutor, infatti, risiede nella capacità di mediazione pedagogica di costruire ambienti ed esperienze educative in grado di predisporre le ragazze alla cura del proprio divenire (Palmieri,

2011): in altre parole, nella capacità di creare dei campi di esperienza che siano in grado, se attraversati, di fare imparare alle ragazze che è possibile – perché praticabile e sostenibile – continuare a investire su di sé, sulla propria formazione, sul proprio lavoro, sul proprio futuro.

Dal punto di vista sociale, per esempio, *In Bloom* interviene sul sistema scolastico, ancora altamente impreparato a rispondere al fenomeno. Il tutor sensibilizza e supporta la scuola nell'intercettare, leggere e rispondere al bisogno condividendo una progettualità congiunta e introduce strategie a supporto della partecipazione delle giovani madri a contrasto della dispersione scolastica. Assieme alla scuola, per esempio, pensa a una rimodulazione dei tempi di presenza delle ragazze che renda compatibili i tempi della gravidanza con quelli della scuola; ridefinisce obiettivi e metodi in funzione dei bisogni (della scuola e della ragazza) strutturando piani educativi personalizzati; monitora l'andamento del percorso in itinere, ricoprendo una funzione di cura. Nell'economia dell'esempio, la finalità è di mettere a sistema l'insieme di strumenti introdotti, supportando la scuola nell'esercizio della sua funzione educativa e di inclusione sociale.

Bibliografia

Barone P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza.* Milano: Guerini.

Bertolini P., Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento.* Milano: FrancoAngeli.

Ellis-Sloan K. (2022). Former young mothers' pathways through higher education: a chance to rethink the narrative. *Educational Review*, DOI:10.1080/00131-911.2022.2044288.

Imamura M., Tucker J., Hannaford P., da Silva M.O., Astin M., Wyness L., Temmerman M. (2007). Factors associated with teenage pregnancy in the European union countries: A systematic review. *European Journal of Public Health, 17*(6), 630-636.

Palmieri C. (2011). *Un' esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione.* Milano: FrancoAngeli.

Sniekers M., Rommel E. (2020). Acting Their Age? An Intersectional Approach on Young Motherhood From Young Mothers' Perspectives. *Affilia: Journal of Women and Social Work*, *35*(4), 466-484.

Zezza R., Vitullo A. (2014). *Maam. La maternità è un master che rende più forti uomini e donne.* Milano: Bur.

Sviluppo di un curriculum per la promozione delle GreenComp 2022. Verso una cittadinanza planetaria

Giusi Boaretto
Dottoranda - Libera Università di Bolzano
gboaretto@unibz.it

1. Introduzione

Per risanare la comunità planetaria in termini di ascolto dell'umano verso il non-umano, è necessario sviluppare la consapevolezza del legame simbiotico che li interconnette (Mortari, 2020): la coscienza di essere ciò che Clement (2014) definisce "umano simbiotico", ossia la percezione di sé come parte dell'ambiente. Ciò è il presupposto per la crescita dell'intelligenza ecologica (Goleman, 2009), la capacità di agire per il benessere di tutti gli ecosistemi. A partire da tali considerazioni, può nascere una riflessione in merito all'urgenza della promozione di pratiche didattiche radicate nel concetto di sostenibilità, intesa come capacità di dare ascolto a tutte le forme di vita, e orientate alla promozione di una cittadinanza planetaria (CP) (Morin, Ciurana, 2002).

2. La ricerca interdisciplinare per lo studio di ambienti educativi con la natura

L'UNESCO (2022) esorta l'istruzione terziaria a lavorare in modo interdisciplinare rispetto a fenomeni complessi come la *Plant Blindess*, che minano il raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda 2030 (Amprazis, Papadopoulou, 2020).Per tali ragioni, la ricerca si distingue sia dal punto di vista teorico sia nella struttura per un quadro interdisciplinare (Wernli, Darbellay, 2016), che pone l'ecopedagogia (Misisaszek, 2021) e l'ecodidattica (Strongoli, 2021) in dialogo con antropologia e psicologia.

Mentre le indagini antropologiche sottolineano la struttura relazionale del nostro pensiero, quelle psicologiche enfatizzano l'importanza di *nature-based intervention* (NBS), attività che mirano a modificare l'ambiente di vita e a cambiare il comportamento delle persone (Shanahan et al., 2019), e la ricerca rispetto ai benefici derivanti dal vivere attivamente gli ambienti verdi interni (Van de Bogerd et al., 2020). L'educazione ha la responsabilità di indagare il ruolo che il mondo vegetale, come entità pedagogica, potrebbe ricoprire nel processo di sviluppo della CP e le ricadute di tale processo sull'attivazione di azioni di cura verso le piante.

La ricerca pone al centro l'ambiente educativo universitario, indagato come

un ecosistema (Niemi, 2021) di relazioni docente-studente, uomo-pianta. La domanda principale è se la costituzione di ambienti educativi *green indoor* attraverso l'interazione con le piante, veicolata da un curriculum interdisciplinare (Holley, 2017), *plant-based* e co-costruito, possa favorire lo sviluppo delle GreenComp (Bianchi et al., 2022) negli insegnanti in formazione. Gli obiettivi perseguiti sono riqualificare gli ambienti educativi e "riconnettersi" con il mondo vegetale.

L'ipotesi guida è che gli ambienti educativi *green*, considerati nelle dimensioni del benessere-attaccamento al luogo, relazionale e delle azioni didattiche interdisciplinari, favoriscano lo sviluppo di GreenComp. Queste, sono definite come la capacità di identificare valori sostenibili, immaginare futuri sostenibili, abbracciare la complessità nella sostenibilità e, quindi, comportarsi per la sostenibilità. La presenza di aule verdi (spazio fisico) e l'istituzione di un curriculum che coinvolga gli studenti in un apprendimento *embodied* e basato sulle piante medierà la relazione tra queste competenze e i concetti sopra menzionati.

3. Design e metodologie

La natura complessa dell'oggetto di studio ha condotto a individuare la strategia del *case study* multiplo descrittivo come la più adatta al tentativo di comprendere ed esplorare tali ambienti educativi e gli avvenimenti che in essi accadono. Ad essere coinvolte nell'indagine sono due Facoltà di Scienze della Formazione, in Italia e all'estero. Lo studio di caso in corso è condotto con un approccio *mixed-methods* con architettura "parallela" e con la strategia della triangolazione per osservare gli stessi aspetti oggetto di indagine da punti di vista diversi. Due linee di lavoro sono condotte in contemporanea, la prima volta al monitoraggio del benessere e del senso di attaccamento alle aule *green* di studentesse, studenti e docenti che le frequentano; la seconda volta allo sviluppo partecipato e alla sperimentazione del curriculum *green* interdisciplinare.

4. Un percorso in divenire verso la CP

La ricerca ha preso avvio tramite la costituzione di uno strumento che ha sistematizzato i contenuti dei *sillabi* riferiti alla popolazione selezionata nelle due Facoltà coinvolte, con i rispettivi riferimenti scolastici, le GreenComp e i possibili intrecci con i NBI. Tale strumento ha permesso di coinvolgere docenti afferenti a diverse discipline in *focus group* orientati all'emersione: delle esperienze-idee rispetto agli ambienti educativi *green indoor*; delle ipotesi sulla costituzione partecipata del curriculum; degli ambiti di interesse. Sulla base di tali ambiti tematici (categorie: corpo; emozioni; partecipazione; interdisciplinarietà; rapporto in-out; cura; relazione; esperienza), sono state progettate e discusse attività che confluiranno in un modello concreto e adattabile di educazione ecologica (Mortari, 2020). Le attività proposte rispondono ai bisogni individuati tramite un questionario volto a map-

pare le GreenComp di studentesse e studenti, dal quale risulta: un *gap* rispetto alla loro consapevolezza sul concetto di sostenibilità – essere umano – natura; una distanza tra ciò che ritengono importante e le azioni che attuano e si sentono in grado di compiere. Il progetto è *in fieri*, ma i primi dati rilevati tramite osservazioni partecipanti fanno sperare rispetto ad un esito positivo del percorso e, di conseguenza, ad uno sviluppo della CP.

Bibliografia

Amprazis A., Papadopoulou P. (2020). Plant blindness: a faddish research interest or a substantive impediment to achieve sustainable development goals? *Environmental Education Research*, 26(8), 1065-1087.

Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022). G*reenComp. The European sustainability competence framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Goleman D. (2009). *Intelligenza ecologica: la salvezza del pianeta comincia dalla nostra mente*. Segrate: BUR.

Holley K.A. (2017). *Interdisciplinary Curriculum and Learning in Higher Education*. Oxford Research Encyclopedia of Education.

Misiaszek G.W. (2021). *Ecopedagogy: Critical Environmental Teaching for Planetary Justice and Global Sustainable Development*. Londra: Bloomsbury.

Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari: Laterza.

Niemi H. (2021). Teacher Education in at the Crossroads - Educational Ecosystems for Equity and Quality of Learning. In X. Zhu, H. Song (Eds.), *Envisioning Teaching and Learning of Teachers for Excellence and Equity in Education. Perspectives on Rethinking and Reforming Education*. Berlino: Springer.

Shanahan D., et al. (2019). Nature–Based interventions for improving health and wellbeing: The purpose, the people and the outcomes. *Sports (Basel)*, 7(6), 141.

Strongoli R.C. (2021). *Verso un'ecodidattica. Tempi, spazi, ambienti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Van den Bogerd N., et al. (2020). Nature in the indoor and outdoor study environment and secondary and tertiary education students' well-being, academic outcomes, and possible mediating pathways: A systematic review with recommendations for science and practice. *Health and Place*, 66, 102403.

Wernli D., Darbellay F. (2016). *Interdisciplinarity and the 21st century research-intensive university*. League of European Research Universities.

Unesco (2022). *Knowledge-driven actions: transforming higher education for global sustainability*. Unesco Open Access Repository.

Gamification e *game-based learning* nella scuola media. Considerazioni interessanti emerse dalla *review*

Andrea Brambilla
Dottorando - Università degli Studi di Milano-Bicocca
a.brambilla98@campus.unimib.it

1. Domanda di ricerca e *literature review*

La domanda di ricerca principale che guida questo studio è "Quali aspetti della *gamification* e del *game-based learning* hanno un impatto su voti, coinvolgimento, inclusione e *flow* in una classe di scuola media italiana?".

Particolare attenzione nel corso della *literature review* è stata dedicata all'analisi dei paper relativi alla piattaforma *Classcraft*. Sono stati presi in considerazione i risultati riguardanti gli alunni dai 10 ai 16 anni, in modo da essere inclusivi e flessibili rispetto ai diversi sistemi scolastici con cui si entrava in contatto, arrivando ad analizzare 38 paper. Sono emersi numerosi studi recenti, confermando così che si tratta di temi di interesse contemporaneo. Inoltre, la varietà dei luoghi dove sono stati condotti ci illustra anche la ramificazione di questi concetti, che non rappresentano un fenomeno di nicchia o tipicamente occidentale: Stati Uniti e Spagna sono gli Stati maggiormente rappresentati con 5 studi cadauno, a cui seguono Giappone, Indonesia e Malesia con 2. All'Italia è stata dedicata un'apposita fase della *review* che ha consentito di considerare 4 risultati. Questi hanno confermato l'attualità degli oggetti di ricerca e, al contempo, il gap presente nella letteratura italiana riguardante *Classcraft*.

2. I risultati della *review*

Alcuni aspetti critici emersi dalla *literature review* riguardano la libertà di partecipazione. Infatti, se gli studenti non sono davvero liberi, non stanno più giocando (Suits, 1978/2021); inoltre, benessere e *flow* sono concetti intrinsecamente correlati all'autotelismo, il quale costituisce un punto di interesse anche per la fase di analisi dei dati (Rivera, Sanchez, 2018). Significa dunque che, laddove si riproponga questo esperimento, occorre lasciar agli alunni la libertà di partecipare o meno, di abbandonare il gioco e riprenderlo in qualsiasi momento? Ciò renderebbe assai difficoltoso l'utilizzo di *Classcraft*. Qual è poi il confine tra manipolazione e libero coinvolgimento? Il sistema di feedback previsto dalla piattaforma è da considerarsi un rinforzo di pavloviana memoria?

Non è sufficiente che l'esperienza possa definirsi "gioco": è importante che si

tratti di un buon gioco (De Koven, 1978/2019), che conduca a un qualcosa in più (Antonacci, 2019). In esso il giocatore non è un mero consumatore dell'esperienza (Gee, 2008), ma partecipa in qualche modo alla sua co-creazione, come, ad esempio, con la definizione delle regole (Sanchez, Young, Jouneau-Sion, 2017).

Tra le buone prassi evidenziate si evince che il ruolo dei docenti sul campo, che spesso divengono co-ricercatori, risulta essere decisivo sia in termini di dati (più significativi e affidabili rispetto a quelli degli studenti), sia rispetto alla buona riuscita dell'esperimento stesso (Mustafa, 2018). Essi debbono essere coinvolti sin dalla descrizione preliminare del contesto, fondamentale per poter confrontare classi diverse a partire da parametri simili (Ibrahim, 2020), in modo da essere in grado di generalizzare i dati, pur nel computo di un'indagine qualitativa.

Molto interessanti sono anche le conclusioni di Purgina, Mozgovoy e Blake (2020), che invitano a considerare il divertimento come alternativa per carpire lo stato di *flow* nel linguaggio dei ragazzi. Mustafa (2018) suggerisce anche di considerare l'utilizzo dei pezzi d'oro come indizio della motivazione intrinseca degli studenti, in quanto questi non comportano benefici diretti nell'economia del gioco. La funzione delle squadre deve mantenere come fine primario la collaborazione e non la competizione, che distrae dall'oggetto di studio (Ceccacci, 2022). Il coinvolgimento degli alunni varia a seconda di numerosi fattori, tra cui il tempo di utilizzo, la classe, il genere, l'avatar, oltre appunto all'insegnante (Bonvin, Sanchez, 2017). Tali considerazioni sono avvalorate anche dal fatto che i risultati riportati in alcuni studi sono in contrasto tra loro, come ad esempio quello di Mustafa (2018) e di Çakıroğlu e Güler (2021).

3. Prospettive future

Le prospettive future di questo studio mirano a dare seguito al beta-test operato dal ricercatore su una terza media dell'Istituto Falcone e Borsellino di Bellusco (MB) tra gennaio e maggio 2022. Il campione è stato ampliato fino ad arrivare al coinvolgimento di 10 insegnanti all'interno di 9 istituti italiani, 6 dei quali in Lombardia, uno in Piemonte, uno in Puglia e uno in Campania. Grazie alla descrizione preliminare di ciascun contesto e gruppo classe, insieme al continuo confronto con i co-ricercatori, agli strumenti per la raccolta dei dati e, in particolare, al focus group previsto al termine dell'anno scolastico 2022-2023, sarà possibile comparare i diversi studi di caso considerando taluni parametri e superare così un costruttivismo eccessivamente situato.

Bibliografia

Antonacci F. (2019). *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Bonvin G., Sanchez E. (2017). *Social Engagement in a Digital Role-Playing Game dedicated to Classroom Management*. Fribourg: University of Fribourg.

Çakıro lu U., Güler M. (2021). Enhancing statistical literacy skills through real life activities enriched with gamification elements. An experimental study. *E-Learning and Digital Media*, *18* (5), 441-459.

Ceccacci L. (2022). A game for everyone: learning with digital teaching and student skills/Un gioco di tutti e di ciascuno: l'apprendimento con la Didattica Digitale Integrata e le competenze degli studenti. *Form@re*, *22*(1), 367- 376.

De Koven B. (1978). *The Well-Played Game. A Player's Philosophy*. Cambridge (MA): MIT Press (trad. it. *Buon gioco. Giocare bene per vivere bene*, Erikson, Trento, 2019).

Gee J.P. (2008). Learning and Games. In K. Salen (Ed.), *The Ecology of Games. Connecting Youth, Games, and Learning* (pp. 21-40). Cambridge (MA): MIT Press.

Ibrahim H. (2020). Effectiveness of the use of the E-Gamification strategy to develop the educational achievement of the preparatory students in Dammam City and their attitudes towards it. *Education and Information Technologies*, 25, 4317-4327.

Mustafa H. (2018). *Can Gamification or Game-Based Learning Via BYOD Increase Active Engagement in Learning Activities for Student's Age 8 - 11 Years?* London: University of Roehampton.

Purgina M., Mozgovoy M., Blake J. (2020). WordBricks: Mobile Technology and Visual Grammar Formalism for Gamification of Natural Language Grammar Acquisition. *Journal of Educational Computing Research*, 58, 126-159.

Rivera I., Sánchez M. d. M. (2018). Conquering the Iron Throne: Using Classcraft to Foster Students' Motivation in the EFL Classroom. *Teaching English with Technology*, *20*(2), 3-22.

Sanchez E., Young S., Jouneau-Sion C. (2017). Classcraft: from Gamification to Ludicization of Classroom Management. *Education and Information Technologies*, 22, 497-513.

Suits B. (1978). *The Grasshopper. Games, Life and Utopia*. Toronto: University of Toronto Press (trad. it. *La cicala e le formiche. Gioco vita e utopia*, Junior, Parma, 2021).

Indagine relativa al corso "Metodologia dell'educazione musicale per la scuola primaria e dell'infanzia e Laboratorio"

Bartolomeo Cosenza
Dottore di ricerca - Università degli Studi di Palermo
bartolomeo.cosenza@unipa.it

1. Introduzione

È ormai ben noto l'altissimo valore pedagogico e inclusivo della musica, purtroppo però in Italia, nella scuola primaria e dell'infanzia, tale potenziale educativo non è ben sfruttato (Camera dei Deputati, 2010; Coppi, 2017). Molti docenti, infatti, non hanno competenze adeguate per affrontare e gestire validamente questa disciplina (Hennessy, 2010). Ne risulta quindi un insegnamento carente, lacunoso e superficiale, dove la musica viene relegata a una mera attività ricreativa (Pace, 2015).

Questo lavoro affronta il problema basandosi su un'indagine svolta nell'a.a. 2022/2023 e rivolta agli studenti del corso di "Metodologia dell'educazione musicale per la scuola primaria e dell'infanzia e Laboratorio" nell'ambito del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università di Palermo). Un'indagine condotta attraverso due questionari (somministrati rispettivamente all'inizio e alla fine del corso) volti a indagare il background culturale, il livello di preparazione e le aspettative e percezioni sul corso dei partecipanti.

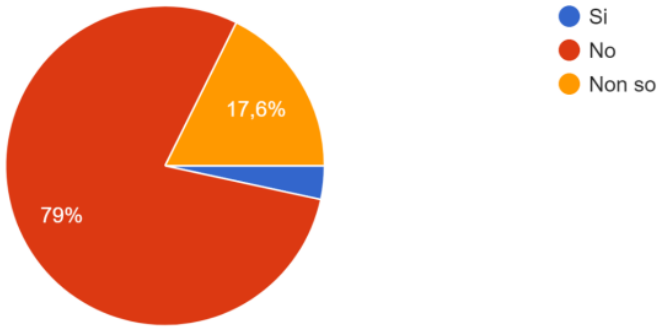
Il corso è stato frequentato da circa 300 studenti, non tutti però – per problematiche perlopiù legate al lavoro e/o al fatto di essere fuorisede – hanno potuto garantire una frequenza assidua delle lezioni. Il numero di studenti che ha fornito risposta ai questionari corrisponde alla quasi totalità dei partecipanti, 295 per il questionario iniziale e 296 per quello finale.

Per ragioni di spazio, nel presente contributo vengono presi in considerazione solo alcuni risultati emersi dai questionari.

2. Questionario di inizio corso

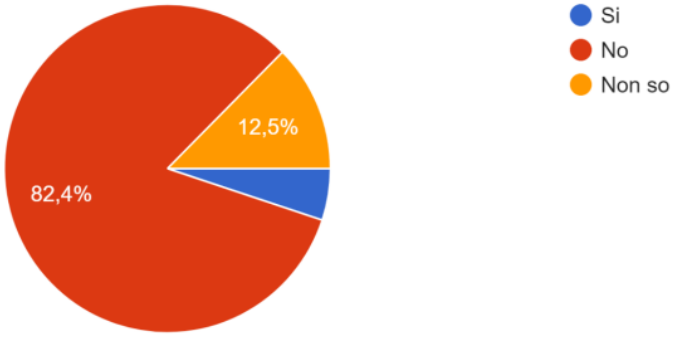
Relativamente al primo questionario, il dato più allarmante riguarda le risposte alla domanda inerente agli studi musicali pregressi dei corsisti. Fatta eccezione per la musica studiata a scuola media, di cui rimane solo un mero ricordo, solo un corsista possiede il diploma di liceo musicale. Un numero ridotto di rispondenti ha poi studiato musica per qualche anno (lezioni private, autodidatta, ecc.) ma,

per la maggior parte di questi (79%), tali studi di breve durata non sono stati sufficienti a fornire loro competenze tali da poter condurre attività musicali in una classe (Graf. 1).



Graf. 1: *Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di condurre un'attività musicale in una classe?* (295 risposte)

Il Grafico 2 conferma ulteriormente quanto appena mostrato: all'inizio del corso, infatti, la maggior parte dei corsisti (82,4%) non reputa di avere le competenze adeguate per poter condurre un percorso di alfabetizzazione musicale in una classe. Tutto ciò sembra contrastare con le Indicazioni nazionali per il curricolo (MIUR, 2012), che pongono le basi concettuali per la legittimazione dell'insegnamento della musica ai bambini nella scuola primaria.



Graf. 2: *Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di condurre in classe un percorso di alfabetizzazione musicale?* (295 risposte)

Il suddetto corso (costituito da 53 ore di lezione e 16 ore di laboratorio) costituisce dunque l'unica possibilità per molti corsiti, futuri docenti della scuola dell'infanzia e primaria, di poter apprendere i concetti base della musica e metterli poi un giorno in pratica a scuola (Buonomo, 2009).

3. Il corso

Il corso, svolto dall'autore, ha tenuto conto della situazione di partenza emersa dai risultati del questionario iniziale, ed è stato strutturato in modo tale da assicurare agli studenti sia un processo di alfabetizzazione musicale, in cui sono stati forniti loro gli elementi base della musica (valori mensurali, tempo, note, agogica, ecc.), sia la condivisione e la sperimentazione di scelte metodologiche e di strategie musicali (*body percussion*, euritmica, ecc.), allo scopo di rendere i corsisti protagonisti attivi del processo di apprendimento e non semplici spettatori passivi. Alcuni partecipanti hanno potuto cimentarsi nella direzione di coro su un repertorio costituito perlopiù da canoni a più voci. Particolare attenzione è stata poi dedicata sia al tema dell'inclusione, cioè a come rendere ogni attività musicale un'attività inclusiva (Sutela et al., 2016) venendo così incontro alle esigenze di allievi con bisogni educativi speciali (BES), sia alle TIC, soprattutto nella fase laboratoriale. Durante gli incontri di laboratorio sono stati mostrati siti web come Chrome Music Lab, che rende l'apprendimento della musica semplice e accessibile; software di editing audio come Audacity e BandLab; App musicali come Incredibox, per sviluppare in modo divertente dei mix sonori. Questi e altri software sono stati considerati per far comprendere quanto sia importante ed efficace una figura di docente informatizzato e al passo con i tempi. I corsisti, divisi in gruppi, hanno poi realizzato un prodotto musicale mettendo in pratica quanto studiato.

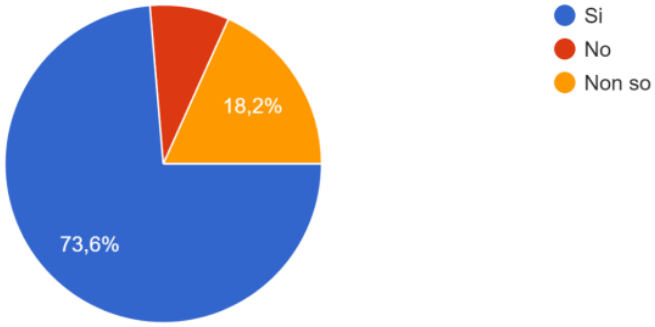
4. Questionario di fine corso

Il questionario finale ha permesso di fare il punto della situazione e di comprendere quanto il corso abbia potuto incidere positivamente sul background culturale dei corsisti, quanto siano state soddisfatte le loro aspettative iniziali, individuando punti di forza o eventuali criticità nello svolgimento delle lezioni o del laboratorio. I risultati fanno sicuramente ben sperare, come si evince dai Grafici 3-5.

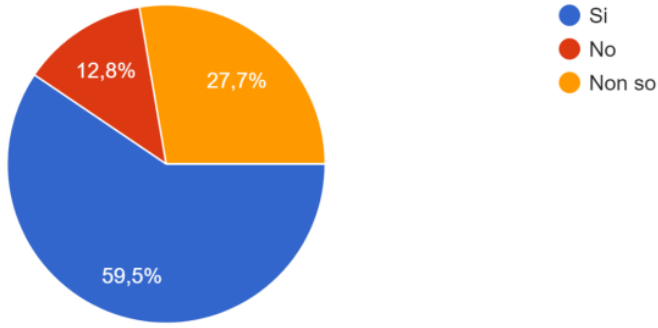
La maggior parte degli studenti (rispettivamente 73,6% e 59,5%) reputa a fine corso di avere maturato e sviluppato competenze tali da poter condurre in classe attività musicali (Graf. 3) e percorsi di alfabetizzazione musicale (Graf. 4).

Il 61,8% dei corsisti, inoltre, reputa di sentirsi in grado di gestire un coro di bambini in contesto scolastico (Graf. 5).

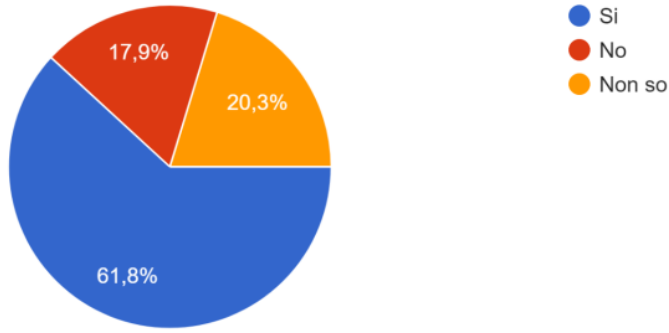
Tutto ciò suggerisce un aumento del senso di efficacia degli studenti partecipanti al corso riguardo l'insegnamento della disciplina musicale a scuola.



Graf. 3: *Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di condurre un'attività musicale in una classe?* (296 risposte)

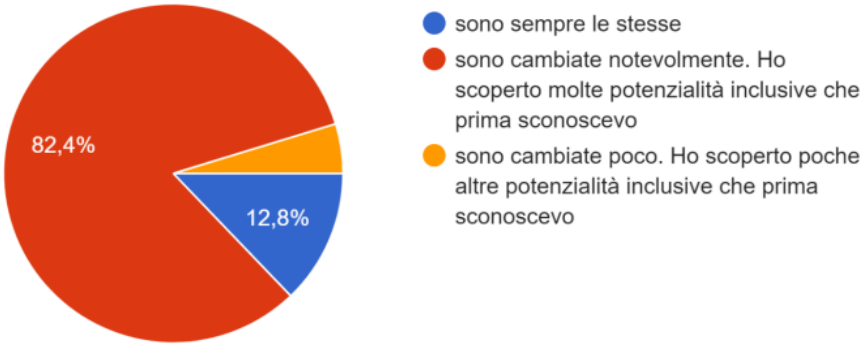


Graf. 4: *Ti sentiresti capace, allo stato attuale, di condurre in classe un percorso di alfabetizzazione musicale?* (296 risposte)



Graf. 5: *Ti sentiresti di gestire un coro in un contesto scolastico?* (296 risposte)

Altri risultati incoraggianti sono quelli mostrati nel Grafico 6, da cui si evince quanto, rispetto all'inizio del corso, siano cambiate in meglio le considerazioni dei corsisti sulle potenzialità inclusive della musica.



Graf. 6: *Rispetto all'inizio del corso, le tue considerazioni riguardo le potenzialità inclusive della musica…* (296 risposte)

Riguardo alle modalità di svolgimento delle lezioni e alla scelta degli argomenti trattati, non sono state riscontrate particolari criticità.

5. Conclusioni

L'indagine ha permesso di fare il punto della situazione. Le risposte fornite dai discenti fanno ben sperare sull'efficacia e la validità del corso e costituiranno un importante feedback per i prossimi corsi di formazione tenuti dall'autore e destinati ai futuri docenti della scuola primaria e dell'infanzia, allo scopo di formare insegnanti competenti musicalmente e in grado di trasmettere ai discenti l'amore per la musica.

Bibliografia

Buonomo A. (2009). *Nati per la musica. I consigli, le regole e la pratica musicale per imparare la musica suonando*. Milano: Curci Young.

Camera dei Deputati N. 3126, Proposta di Legge "Istituzione della Fondazione nazionale per il sistema delle orchestre giovanili e infantili in Italia" presentata il 18 gennaio 2010, https://documenti.camera.it/_dati/leg16/lavori/stampati/pdf/16PDL0034270.pdf.

Coppi A. (2017). *Community Music: Nuovi orientamenti pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.

Hennessy S. (2010). La formazione musicale degli insegnanti nella scuola primaria. In M. Biasutti (Ed.), *Educare a educare. Ricerche sulla formazione degli insegnanti di musica* (pp. 23-67). Lecce: Pensa MultiMedia.

MIUR (2012). Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del I ciclo di istruzione.

Pace A. (2015). *Educare al suono e alla musica*. Limena (PD): libreriauniversitaria.it.

Sutela K., Juntunen M.L., Ojala J. (2016). Inclusive music education: The potential of the Dalcroze approach for students with special educational needs. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*, Special Issue *8*(2), 179-188.

La cura del benessere mentale degli adolescenti a scuola: tra attività didattica e lavoro educativo

Katia Daniele
Dottoranda - Università degli Studi di Milano-Bicocca
k.daniele@campus.unimib.it

1. Introduzione

In occidente, crisi e disagio sembrano essere caratteristiche intrinseche della stessa società, in cui i giovani hanno dovuto *imparare a stare* (Bauman, 2000; Barone, 2019). Anche il disagio diviene una sorta di *condizione appresa* e, dunque, oggetto di studio della pedagogia (Palmieri, 2013). Questo mondo, preordinato dagli adulti, mette in crisi la possibilità degli adolescenti di proiettarsi nel futuro; ciò ha delle importanti ripercussioni sul loro ben-essere (Heidegger, 1927), ossia sulla possibilità di avere un progetto nel mondo. Pertanto, aver cura del benessere mentale degli adolescenti è un impegno non più procrastinabile, che anche la scuola deve accogliere.

2. Uno studio qualitativo sulla promozione della salute mentale (PSM) e prevenzione del disagio (PrD) degli adolescenti a scuola

Ci siamo proposti di cogliere le rappresentazioni sul benessere mentale e disagio degli adolescenti e il ruolo percepito del docente e della scuola nella promozione dell'uno e nella prevenzione dell'altro.

È stato progettato uno studio qualitativo, tra aprile 2021 e gennaio 2022, basato sul metodo dell'*Interpretative Phenomenological Analysis* (Smith et al., 2009), approvato dal Comitato Etico dell'Università di Milano-Bicocca il 19/03/21. Sono stati coinvolti, con campionamento propositivo e a *snowballing* (Morse, 2015), 16 insegnanti/dirigenti delle scuole superiori e 8 studenti del quinto anno di una scuola superiore di secondo grado. Gli strumenti d'indagine sono stati l'intervista semi-strutturata individuale con gli insegnanti/dirigenti e i focus group con gli studenti, le cui domande sono state costruite sulla base della letteratura (Gambacorti-Passerini, 2021). La durata delle interviste e dei focus group, svolti on-line, va dai 45 ai 120 minuti.

3. Alcuni risultati a confronto

Dalle interviste sono emerse 231 *meaning units* raggruppate in 38 categorie, da cui sono risultati 9 temi principali; mentre, dai focus group, 95 *meaning units*, 19 categorie e 5 temi principali. In questo contributo, presenteremo 6 concetti chiave comuni all'indagine con gli insegnanti/dirigenti e a quella con gli studenti, proponendo alcune parti di testo delle interviste e dei focus group che meglio esprimono tali rappresentazioni[1].

Salute mentale

Da entrambi i gruppi di partecipanti è emersa una visione "salutogenica" della salute mentale; eppure, se essa sembra maggiormente essere intesa dagli insegnanti/dirigenti come un processo da costruire e tutelare, dagli studenti è considerata il fine, ossia l'"essere tranquilli".

Disagio

Sia gli insegnanti/dirigenti sia gli studenti sembrano riconoscere la radice "ambientale" del disagio dei giovani, ma mentre i primi vedono soprattutto la società come contesto in cui ricercare i fattori che alimentano questa condizione, gli studenti percepiscono il proprio contesto scolastico come luogo che maggiormente provoca il disagio nelle loro vite.

Consapevolezza del disagio degli adolescenti e della loro salute mentale

Entrambi i gruppi di partecipanti sembrano essere consapevoli del disagio dei giovani e concepiscono la salute mentale di questi ultimi come una dimensione fondamentale. Tuttavia, tale consapevolezza e attenzione sono percepite come assenti nei contesti scolastici. Pure il Covid-19 sembra aver rappresentato per la scuola "un'occasione mancata" per accorgersi dell'esperienza di disagio dei propri studenti e dell'importanza che ricopre nelle loro vite la salute mentale. Infatti, in entrambi gruppi è stato riportato come in alcuni casi la priorità dei docenti sia stata quella "istituzionale".

Contesto scolastico

La scuola viene dipinta dagli studenti come un luogo distante dalle loro vite, che essi sembrano subire e non abitare; ciò sembra incontrare il pensiero degli intervistati. Per gli insegnanti/dirigenti la scuola viene avvertita come il contesto in cui le aspettative degli adulti sugli adolescenti *devono* dare i loro frutti. Tuttavia,

1 Per comodità di lettura delle figure successive, si segnala che nei riquadri a linea ondulata sono presenti parti di testo delle interviste con gli insegnanti/dirigenti, in quelli a linea tratteggiata parti di testo dei focus group con gli studenti, in quelli a linea continua parti di testo delle interviste e/o dei focus group che esprimono concetti comuni a entrambe le indagini. I nomi dei partecipanti sono fittizi.

se per gli intervistati la scuola ha comunque un potenziale protettivo circa un disagio portato dall'esterno dagli studenti, per i partecipanti ai focus group, anche in questi casi, tale contesto non è un luogo che aiuta ad affrontare il disagio, ma un'alternativa più "gestibile" di disagio (Fig. 1).



Fig. 1: Rappresentazioni del "Contesto scolastico" dei partecipanti allo studio qualitativo

Docente

Sia dai focus group sia dalle interviste sembra emergere un riconoscimento dell'importanza del ruolo educativo del docente per la PSM e PrD. Il docente è colui che dovrebbe supportare i ragazzi nella riflessione e insegnar loro "a vivere". Gli studenti considerano il docente come causa di malessere quando valuta la "persona-studente". Allo stesso modo, gli insegnanti collegano la capacità di PSM e PrD dei docenti alla loro consapevolezza dei circa il proprio ruolo educativo (Fig. 2).

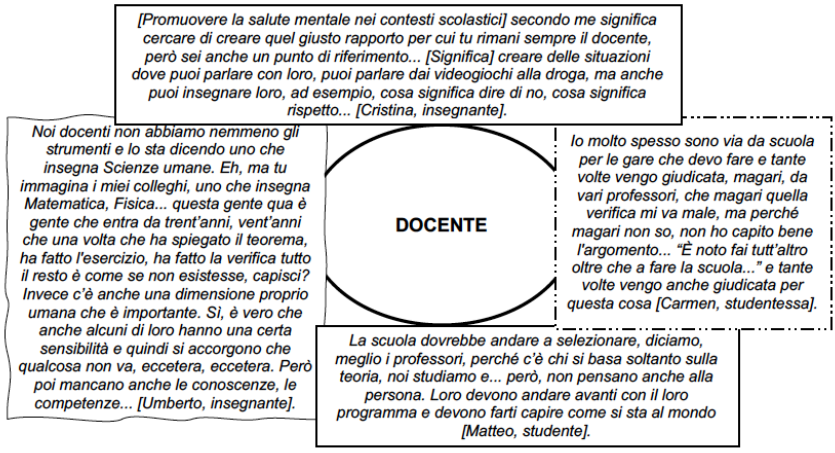


Fig. 2: Rappresentazioni del "Docente" dei partecipanti allo studio qualitativo

Promozione della salute mentale e prevenzione del disagio a scuola

Sia gli insegnanti/dirigenti sia gli studenti sembrano intravedere soprattutto nella quotidianità scolastica la possibilità di PSM e PrD; nello specifico grazie alla creazione di un contesto classe aperto, supportivo e di buone relazioni e alla stessa didattica. Entrambi i gruppi sembrano intravedere l'occasione di PSM e PrD anche in attività esperienziali e laboratoriali, all'interno e all'esterno della scuola, ma con un elemento in comune: il docente come regista di queste attività (Fig. 3).

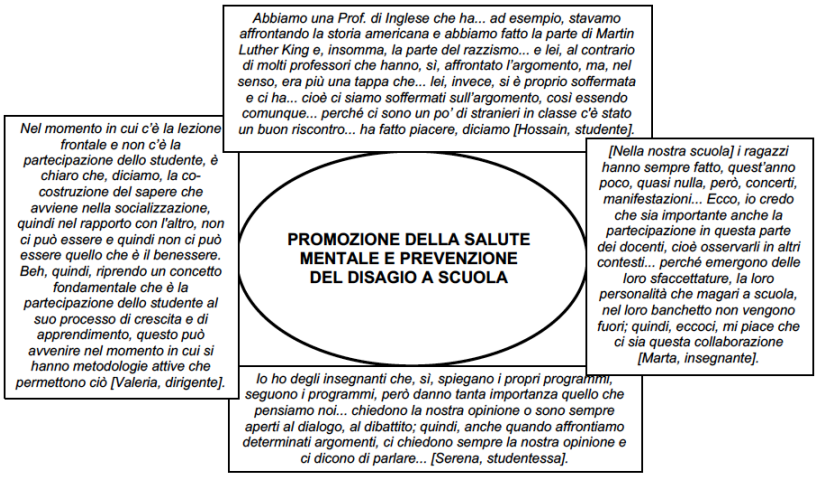


Fig. 3: Rappresentazioni della "Promozione della salute mentale e prevenzione del disagio a scuola" dei partecipanti allo studio qualitativo

4. Riflessioni conclusive

La visione che sia gli insegnanti/dirigenti sia gli studenti sembrano restituirci – seppur a tratti apparentemente contrapposta – si orienta, di fatto, nella stessa direzione: l'effettiva possibilità di PSM e PrD a scuola, principalmente grazie al riconoscimento del ruolo anche *educativo* del docente. Crediamo, infatti, che la scuola, affinché possa aver cura del benessere mentale degli studenti, non debba proporsi come servizio contenitore o risolutore della complessità contemporanea, ma come agenzia educativa protagonista della costruzione di un processo di crescita degli adolescenti e di futuri per loro pensabili e possibili (Catella, Massa, 2000; Bertolini, Caronia, 2014).

Bibliografia

Barone P. (2019). *Gli anni stretti.* Milano: FrancoAngeli.
Bauman Z. (2002). *Il disagio della postmoderntità*. Milano: Mondadori, 2000.

Bertolini P., Caronia L. (2004). *Ragazzi difficili*. Firenze: La Nuova Italia.
Catella M., Massa R. (2000). *Prevenzione. Un alibi minimalista?* Milano: ITL-Centro Ambrosiano.
Gambacorti Passerini M.B. (2021). Educating to prevent youth (aged 16–24) mental distress. *Encyclopaedeia*, *25*(59), 83-95.
Heidegger M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi, 1927.
Massa R. (2000). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
Morse J. (2015). "Data were saturated...". *Qual Health Res*, *25*(5), 587-588.
Palmieri C. (2013). *Crisi sociale e disagio educativo*. Milano: FrancoAngeli.
Smith J.A., Flowers P., Larkin M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis*. London: SAGE.

Le sfide e le opportunità dell'orientamento in prospettiva di genere

Federica De Carlo
Assegnista di ricerca - Università degli Studi Roma Tre
federica.decarlo@uniroma3.it

1. Introduzione

Più di due decenni dopo l'attuazione della legislazione sulle pari opportunità in Italia, la posizione delle donne nel mercato del lavoro mostra una deprimente resistenza a cambiamenti significativi e positivi (*European Commission*, 2021).

Secondo i dati del *World Economic Forum* pubblicati nell'annuale report *Global Gender Gap Index*, che misura in 146 Paesi il divario di genere in termini di partecipazione economica e politica, salute e livello di istruzione, nella graduatoria globale l'Italia risulta 63esima, mantenendo la stessa posizione della classifica 2021. Tuttavia, è osservabile qualche dato rassicurante su cui soffermarsi: l'Italia ha guadagnato una posizione circa la condizione delle donne sul posto di lavoro raggiungendo il quinto posto tra i paesi del G20 (*The European House Ambrosetti*, 2022).

Un buon risultato ottenuto anche grazie alla legge del 5 novembre 2021 n. 162, approvata nel 2022 che modifica il Codice delle pari opportunità tra uomo e donna al fine di colmare il *gender gap* e di ridurre le differenze nelle retribuzioni. Anche i fondi del PNRR hanno previsto un investimento del 20% delle risorse destinato a riequilibrare gli stipendi a favore delle donne.

2. Decostruire gli stereotipi di genere nel mercato del lavoro

In generale, le donne maturano meno esperienze professionali perché cessano molto presto di far parte della popolazione attiva, temporaneamente o definitivamente. Il fatto stesso che spesso le donne ricoprano quelle che tradizionalmente sono considerate "occupazioni femminili" riflette l'esistenza nel mercato del lavoro degli stereotipi sociali, comuni e dominanti relativi alla donna e alle sue presunte attitudini (Anker, 1997).

Dal punto di vista dell'orientamento professionale, ne deriva che la lotta contro gli stereotipi e i pregiudizi debba aver inizio in aula, sia con i giovani che con gli adulti, o, se necessario, in momenti successivi attraverso una serie di azioni e di interventi ad ampio spettro.

Tuttavia, nonostante l'avvio di programmi di sensibilizzazione sul tema, occorre

imporre e prevedere proposte di interventi più efficaci che abbiano un impatto più incisivo, la cui organizzazione avvenga nei centri per l'orientamento, sia a livello delle politiche per l'istruzione, sia per la formazione e per il lavoro.

Alcuni ambiti di intervento per ridurre gli stereotipi sessisti e la discriminazione di genere nel settore professionale potrebbero essere individuati nei seguenti: misure economiche e sociali; orientamento informativo e professionale; formazione *lifelong*; azioni positive; cambiamenti nella filosofia e nella politica dei *media*. Queste azioni possono procedere sotto l'impulso innovative in funzione di contenuto, dell'approccio formativo o della metodologia, con la partecipazione congiunta dei diversi soggetti implicati e delle donne di volta in volta impegnate nelle diverse attività.

3. Promuovere lo sviluppo della costruzione di carriera

Gli attuali paradigmi dell'orientamento affrontano la natura complessa dello sviluppo della carriera delle donne sostenendo la necessità dell'integrazione di prassi ed interventi alternativi fondati su approcci olistici e quindi, più comprensivi delle esigenze delle donne (McMahon et al., 2012). Si tratta di approcci all'orientamento e al *career counseling* focalizzati su metodologie volte a promuovere lo sviluppo professionale e arricchite dall'impiego di dispositivi qualitativi (Savickas et al., 2009).

Alcuni autorevoli studi (Bimrose, 2019; Hakim, 2006), hanno evidenziato le peculiarità delle carriere delle donne suggerendo l'efficacia di alcuni più recenti approcci alla consulenza e all'orientamento professionale, ovvero quelli basati sulle teorie socio-costruttiviste e sistemiche basate maggiormente su metodi narrativi, possono accogliere e cogliere al meglio l'unicità di genere (Savickas et al., 2009). È ormai universalmente condiviso che la narrazione favorisce nel soggetto l'avvio di un processo di creazione di significato all'interno della relazione educativa (Cochran, 1997) che si instaura nell'ambito dei percorsi di orientamento. L'approccio biografico-narrativo privilegia e valorizza le voci delle donne, e per questo motivo, risulta particolarmente idoneo allo sviluppo di un *empowerment* mirato all'incremento di capacità di auto-efficacia e di auto-stima (Orenstein, 2013). Tali constatazioni, tuttavia, evidenziano e richiamano la necessità di un ripensamento delle attuali prassi orientative rivolte al genere femminile e di porre una forte focalizzazione sulla promozione della costruzione di carriera, considerata un processo particolarmente rilevante nella vita delle donne, tenendo conto sia della natura unica delle carriere femminili, sia dei processi inerenti ad esse, come le transizioni e il grado di adattabilità professionale (Savickas, Porfeli, 2012).

4. Conclusioni

Il contributo ha inteso mettere in rilievo, seppur brevemente, alcuni nodi concettuali intorno all'orientamento in prospettiva di genere.

Secondo una prospettiva pedagogica generale e critica, l'attenzione si è focalizzata sulla consapevolezza che le buone prassi all'interno delle prassi di orientamento non sono sufficienti per promuovere una riflessione e una maggiore consapevolezza nel favorire lo sviluppo della partecipazione attiva delle donne nel mondo del lavoro. Tale obiettivo implica il verificarsi di una presa di coscienza circa le eterogenee dimensioni riferibili alla percezione di genere presenti nelle realtà sociali e educative che, ancora fortemente e tenacemente connotate da stereotipi, troppo spesso ostacolano il cammino dell'orientamento a sfavore delle donne, condizionandone significativamente le possibilità di autodeterminazione personale e determinandone un impatto rilevante sul processo di decisione in merito alle scelte formative e professionali presenti e future.

Bibliografia

Anker R. (1997). Theories of occupational segregation by sex: An overview. *Int'l Lab. Rev.*, *136* (3), 315-339.

Bimrose J. (2019). Guidance for Girls and Women. In J.A. Athanasou, H.N. Perera (Eds.), *International Handbook of Career Guidance*. Springer, Cham.

Cochran L. (1997). *Career counseling: A narrative approach*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

European Commission (2021). *The gender pay gap situation in the EU*. Retrieved, April, 12, 2023, from https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/equal-pay/gender-pay-gap- situation-eu_en

Hakim C. (2006). Women, careers and work-life preferences. *British Journal of Guidance and Counselling,* 34, 279-294.

McMahon M., Watson M., Bimrose J. (2012). Career adaptability: A qualitative understanding from the stories of older women. *Journal of vocational behavior*, *80* (3), 762-768.

Orenstein P. (2013). *Schoolgirls: Young women, self-esteem, and the confidence gap*. New York: Anchor.

Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.P., Duarte M.E., Guichard J., Van Vianen A.E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, *75* (3), 239-250.

Savickas M.L., Porfeli E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, *80* (3), 661-673.

The European House – Ambrosetti (2022). *G20 Business Advisory Board on Women's Empowerment*. Retrieved April, 16, 2023, from https://acadmin.ambrosetti.eu/dompdf/

World Economic Forum (2021). *Rapporto sul divario globale di genere*. Retrieved April, 16, 2023, from https://www.aranagenzia.it

Il progetto Itaca, buona pratica di alleanza educativa per una pedagogia dell'emancipazione

Francesca Di Michele
Dottoranda - Università degli Studi Roma Tre
francesca.dimichele@uniroma3.it

1. La povertà educativa e l'abbandono scolastico in Italia

Il sistema educativo italiano registra un alto tasso di abbandono scolastico collocandosi tra i primi paesi in Unione Europea per incidenza del fenomeno: circa un terzo dei minori vive in condizione di esclusione precoce.

Secondo i dati del 2021, il 12,7% dei giovani abbandona la scuola dopo la secondaria di primo grado e tra gli obiettivi del PNRR c'è quello di ridurre l'abbandono scolastico al 10,2% entro il 2026, in continuità con il primo obiettivo dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile per la lotta alla povertà come sfida prioritaria di ripensamento radicale dei modelli di sviluppo.

La povertà educativa è multidimensionale connessa al contesto economico, sociale, familiare, territoriale, ma anche alla dimensione emotiva e della socialità; è una condizione che incide sui livelli di motivazione e autostima, oltre ad influenzare negativamente la capacità di definire il proprio progetto di vita. Le disparità territoriali creano situazioni di svantaggio ulteriore, soprattutto nelle periferie urbane e nelle regioni del Sud Italia.

La povertà educativa è una mancanza di opportunità dilagante; è un fenomeno esteso che condiziona i diritti dei minori e il futuro stesso della comunità.

È urgente progettare traiettorie di emancipazione che rappresentino una bussola epistemologica in grado di rendere vivente i concetti pedagogici di scuola aperta, alleanza educativa e corresponsabilità, cittadinanza attiva e partecipazione, impegno politico pedagogico, etica della cura.

2. Responsabilità educativa condivisa

I professionisti dell'educare hanno la responsabilità politico-pedagogica di orientare l'azione formativa definendo un'etica della cura per una deontologia di riflessività e impegno civile; riferimento valoriale coerente, in risposta alla complessità del contesto sociale e culturale, più che mai caratterizzato da incertezza e precarietà.

Un compito che attiene all'impegno proprio dell'educare di mantenere viva la spinta alla speranza in virtù della fiducia nella coscienza individuale e nella comu-

nità come ambiente educativo diffuso che si prende cura delle nuove generazioni.

L'educazione è pratica sociale per lo sviluppo della capacità di scelta per sé e per una società più libera e solidale. È urgente recuperare la centralità di un'etica dell'essere umano che favorisca lo sviluppo personale e sociale dando contributo al consolidamento della dignità umana.

Il maestro Alberto Manzi ha lasciato un esempio significativo, guidato da un'etica dell'impegno, della responsabilità e della speranza che ha orientato una prassi educativa dotata di senso, rivolta all'emancipazione e alla conquista della parola.

Come lui, anche Fernand Deligny, ha lasciato spunti di riflessione e consolidamento di una deontologia educativa basata sulla capacità di autocritica, sulla liberazione dello sguardo, in costante bilico tra ricerca e rivolta, tra mandato istituzionale e libertà.

È necessario destrutturare l'ambiente di apprendimento, aprendo le porte dell'istituzione alla comunità circostante; interessarsi dell'ambito familiare, sociale e politico per formarsi al pensiero critico nella complessità. Una prassi educativa che sia testimonianza di rinnovamento per un processo di liberazione attraverso un'etica dell'impegno, del perfezionamento delle proprie potenzialità e l'individuazione del proprio posto nella società del futuro.

Tali progettualità integrate e il lavoro di rete che ne consegue traducono un'etica della cura in azioni educative volte a restituire ai bambini la capacità di esprimere desideri e inclinazioni, a liberare l'immaginario, a formare se stessi come persone capaci di orientarsi nel mondo, libere e consapevoli.

È la traiettoria rivolta alla valorizzazione del dialogo, della partecipazione attiva, di un modello educativo per l'interiorizzazione dell'attitudine alla cittadinanza attiva nel rispetto della dignità dei diritti umani, dell'affermazione della democrazia e della legalità.

3. Progetto di Contrasto alla Dispersione Scolastica ITACA

Questa prospettiva di emancipazione rappresenta la *mission* del Progetto di Contrasto alla Dispersione Scolastica ITACA, sostenuto della Fondazione CulturaSì e dalla Software AG Stiftung, condotto da APS Cheiron sul territorio di Ostia nel X Municipio del Comune di Roma, in collaborazione con l'I.C. Via delle Azzorre.

Il progetto rappresenta un esempio di buona prassi per l'affermazione di una cittadinanza attiva e partecipe, avviato nell'anno scolastico 2020/2021, per offrire una risposta di cura e benessere ai bisogni educativi emergenti durante l'emergenza sanitaria da Covid- 19, rivolto a bambine e bambini di scuola primaria in situazioni di povertà educativa, svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale, a rischio dispersione scolastica.

Le attività si svolgono negli spazi in concessione all'interno del Plesso, con proposte di metodologie partecipative e cooperative, volte al miglioramento dei processi di apprendimento, di successo scolastico, delle competenze relazionali e di

socializzazione tra pari privilegiando l'apprendimento laboratoriale, la *peer education*, lo scambio intergenerazionale e attività di *outdoor education*.

Nel corso degli anni scolastici è aumentato il numero di bambine e bambini coinvolti e sono stati attivati progetto di tirocinio, attualmente in essere, con studentesse e studenti del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, con cui è stato sottoscritto un protocollo d'intesa triennale.

Sono stati consolidati i rapporti di collaborazione con le docenti dell'istituto scolastico e le relazioni di alleanza educativa con le famiglie attraverso consulenze pedagogiche e percorsi di supporto alla genitorialità nei casi di maggior fragilità e povertà educativa.

Un esempio di passi educativa volta a rinforzare la comunità educante territoriale attraverso una progettualità sistemica e partecipata condivisa a garanzia della tutela della Persona, orientata alla giustizia sociale e all'equità.

Bibliografia

Contini M. (2017). *Dis-alleanze nei contesti educativi.* Roma: Carocci.

Contini M., Demozzi S., Fabbri M., Tolomelli A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.

Deligny F. (2020). *I vagabondi efficaci e altri scritti.* Roma: Dell'asino.

Di Michele F., Lucchini M. (2022). *Alberto Manzi. La conquista della parola per un'educazione alla libertà*. Ferrara: Volta la Carta.

Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro.* Milano: Raffaello Cortina.

Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza (2021). *Quinto Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva.* Retrieved from: https://www.minori.gov.it/sites/default/files/5-piano-infanzia-e-adolescenza_0.pdf

Sardelli R., Fiorucci M. (2020). *Dalla parte degli ultimi*. Roma: Donzelli.

Save the Children (2021). *Riscriviamo il Futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale.* Retrieved from: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale_0.pdf

Lavoro, cittadinanza sociale e interculturalità a scuola

Marianna Doronzo
Dottoranda - Università degli Studi di Foggia
marianna.doronzo@unifg.it

1. Introduzione

Nella Comunicazione della Commissione Europea intitolata *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, tra gli obiettivi perseguibili si legge che: "qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica e/o occupazionale costituiscono apprendimento permanente", in linea con le dimensioni *lifelong*, *lifewide* e *lifedeep* dell'apprendimento.

In prospettiva *lifelong* l'educazione si sostanzia quale processo in grado di cogliere in maniera diacronica i tempi di vita e di formazione; in prospettiva *lifewide* essa si diffonde, sincronicamente, nella molteplicità dei contesti di vita; in prospettiva *lifedeep* si fa carico della profondità dei modi di relazionarsi con sé stessi e con gli altri (Loiodice, 2019).

Lifelong, lifewide e *lifedeep learning* si riferiscono, quindi, ad ogni individuo, di qualunque nazione, categoria sociale, età e sesso, e l'UE ha realizzato in questi anni progetti che si pongono come obiettivo primario l'affermazione e il consolidamento di un apprendimento lungo il corso della vita le cui linee ispiratrici si trovano nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* di Lisbona (2000), nella *Dichiarazione di Barcellona sull'Economia competitiva sulla conoscenza* (2002), nelle *Direttive di Berlino sull'eccellenza e la qualità della formazione e della conoscenza* (2003) e nella più recente *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018).

L'autorealizzazione, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale, l'occupabilità e l'adattabilità professionale sono gli obiettivi generali del *Programma di apprendimento permanente* o *Lifelong Learning Programme* (LLP), fortemente sostenuto dall'Unione Europea.

Accanto a competenze di base tradizionali come la lettura, la scrittura e il calcolo, si affiancano nuove competenze come la comunicazione in lingue straniere, la competenza di base scientifica e tecnologica e quella digitale, l'apprendere ad apprendere, le competenze sociali e civiche, il senso di iniziativa e di imprenditorialità.

Ai fini di assicurare un percorso di formazione per la vita di tipo formale sono

stati istituiti i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), che fanno capo al DPR 263/2012 e le Linee guida (ai sensi dell'art.11 DPR 263/2012).

L'utenza è soprattutto costituita da immigrati per i quali i CPIA rappresentano un punto di riferimento indispensabile per apprendere la lingua del paese ospitante, primo passo verso una piena inclusione. Il percorso di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana come lingua seconda, i cui livelli si riferiscono al Quadro comune europeo, consente inoltre di conseguire il certificato sostitutivo del Test di lingua italiana richiesto dalla Prefettura quale presupposto fondamentale che concorre all'ottenimento del permesso di soggiorno.

Secondo i dati riportati dal sito del Ministero dell'Istruzione e del Merito *Scuola in Chiaro*, i Centri provinciali di istruzione per gli adulti attualmente attivi sul territorio nazionale sono 130.

Il presente contributo intende riflettere sulla necessità di ripensare i CPIA quali centri in cui coniugare il diritto all'istruzione con il diritto all'orientamento, al riorientamento e alla formazione professionale permanente. In tale contesto gli obiettivi di alfabetizzazione culturale e funzionale sono interdipendenti con il consolidamento e promozione culturale, rimotivazione e riorientamento, acquisizione e consolidamento di conoscenze e competenze specifiche, pre-professionalizzazione e/o riqualificazione professionale.

2. L'educazione degli/per adulti

La prospettiva di *formazione per tutta la vita* acquisisce maggiore pregnanza se si considerano le particolari condizioni di messa in discussione e crisi dei valori e delle certezze in una società sempre più complessa. La scuola in tal senso ha un ruolo fondamentale, quello di fornire agli studenti un bagaglio di competenze, una "cassetta degli attrezzi" necessaria per orientarsi nella società, costruire la propria identità, immaginare futuri percorribili, portare a compimento il proprio *progetto di vita*.

Questo è ancor più vero se i destinatari della formazione sono adulti, con cittadinanza italiana e non, configurati come "soggetti deboli", talvolta privi di riferimenti, motivazione ad apprendere, alla ricerca di un "proprio posto" nella società, nel Paese ospitante e che quindi necessitano di una guida, di un orientamento.

Il modello di riferimento dei CPIA, specificatamente studiato sulla base delle esigenze apprenditive degli adulti, ha come presupposti la valorizzazione dell'*esperienza* pregressa e il riconoscimento delle potenzialità di ciascuno studente.

L'apprendimento dell'adulto avviene a partire dalla percezione di una mancanza, di una necessità:

> è chiaro che la persona matura che s'impegna per la sua formazione continua e ricerca nuove conoscenze è spinta da un gap, da una situazione di allontanamento tra i propri bisogni esistenziali o professionali e la realtà in cui è immersa, e quindi cerca di colmare questo vuoto per autorealizzarsi

> professionalmente e come individuo sociale. Mentre il bambino è sempre disponibile ad apprendere, sia per motivi biologici sia psicologici, l'adulto, invece, sceglie le opportunità formative in modo selettivo e finalizzato ad uno scopo ben preciso, il suo interesse è indirizzato verso ciò che gli consente di realizzare il proprio ruolo sociale (Alessandrini in Begotti, 2006, p. 12).

Tra gli obiettivi che orientano maggiormente l'operato dei CPIA, vi è sicuramente quello di avvicinare i propri utenti al mondo del lavoro, al fine di garantire loro una prospettiva occupazionale in una società afflitta sempre più dall'emergenza legata alla perdita dei posti di lavoro.

Le competenze che si intende sviluppare nell'adulto, dunque, divengono funzionali alla tutela del diritto al lavoro, presupposto di una società democratica e inclusiva. Oltre alle competenze di base (informatica, lingua straniera, ecc..), vi sono le competenze tecnico-professionali (relative specificatamente alla professione) e infine quelle trasversali (abilità di *problem solving*, di comunicazione, ecc.).

La natura stessa dei CPIA, in quanto centri provinciali capaci di costituire una rete tra individuo, scuola e territorio, è da leggersi come opportunità dinamica e feconda.

Bibliografia

Begotti P. (2006). *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*. Perugia: Guerra.

Comunicazione della Commissione Europea novembre 2001 – Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente. Retrived May 2023 from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A52001DC0678

D.P.R. 29 ottobre 2012, n. 263 – Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali. Retrived May 2023 from https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/-2013/02/25/13G00055/sg

Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Retrived May 2023 from https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018-:it:PDF.

Attitudini, *self-efficacy* e cittadinanza digitale: un'indagine pilota

Ylenia Falzone
Dottoranda - Università degli Studi di Palermo
ylenia.falzone@unipa.it

Rosario Emanuele Bonaventura
Dottorando - Università degli Studi di Palermo
rosarioemanuele.bonaventura@unipa.it

1. Cittadinanza digitale

Con l'avanzare dei dispostivi e delle risorse tecnologiche, la partecipazione alla società online è divenuta comune tra gli utenti per motivi di lavoro, studio e scopi personali, soprattutto nel contesto universitario, espandendo il concetto di cittadinanza al mondo digitale. Il rapido sviluppo tecnologico e sociale ha portato ognuno di noi a svolgere il ruolo di "cittadino digitale", definizione che implica il sostenere e praticare un uso sicuro, legale e responsabile della tecnologia e delle informazioni; vale a dire sapere praticare comportamenti legali ed etici anche nelle comunità online, estendendo così la responsabilità dei cittadini (Ribble, 2008).

Nel contesto universitario, è inevitabile il ricorso alle risorse online per supportare l'apprendimento, ma non sempre queste vengono utilizzate con giudizio e responsabilità critica (basti pensare ai rischi di incontrare notizie false, o ancora, al furto di dati personali in seguito all'iscrizione a siti poco sicuri). Diviene, quindi, indispensabile fornire agli studenti nuovi strumenti, tra i quali le pratiche e le competenze di cittadinanza digitale, sin dalla loro prima educazione (Ke, Xu, 2017).

Negli ultimi anni la letteratura scientifica ha sempre più trattato e discusso il costrutto della cittadinanza digitale, nello specifico ci si interroga su come promuovere un atteggiamento responsabile nei cittadini, concentrandosi meno sui fattori che possono influenzarla. Quest'ultimo filone di ricerca potrebbe apportare interessanti risultati per lo sviluppo del benessere digitale (fisico e psicologico), ma anche promuovere l'uso critico di queste risorse (Coklar, Tatli, 2020; Presetiyo et al., 2022).

Sulla base delle definizioni più diffuse di cittadinanza digitale (Mossberger, 2009; Ribble, 2011), l'atteggiamento nei confronti della tecnologia svolge una componente fondamentale nella promozione della cittadinanza digitale, insieme all'autoefficacia informatica.

Il presente studio mira a comprendere gli elementi caratterizzanti la cittadinanza digitale, ipotizzando che essa possa essere influenzata dall'atteggiamento

degli individui nei confronti di Internet, dalla fiducia nelle proprie capacità tecnologiche (autoefficacia) e dalle proprie competenze informatiche.

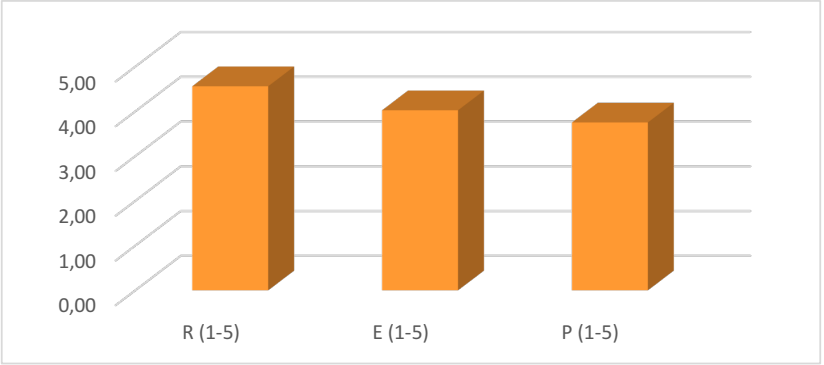
2. Metodologia e scopo della ricerca

È stata condotta, nell'anno accademico 2022/2023, un'indagine esplorativa volta a indagare, da un lato, la percezione delle competenze di cittadinanza digitale degli studenti universitari e, dall'altro, ad esplorare i loro atteggiamenti quando navigano in rete. Il campione coinvolto è costituito da 198 studenti inscritti al secondo anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo. Per la nostra indagine è stato tradotto e utilizzato il questionario elaborato da Al-Zahrani (2015), che mira a comprendere la cittadinanza digitale esaminando i fattori che influenzano la partecipazione e il coinvolgimento nelle società virtuali di Internet. Più nello specifico, lo strumento fa riferimento al quadro teorico elaborato da Ribble (2014), che definisce la *Digital Citizenship* come l'insieme delle norme per un corretto comportamento in relazione all'uso della tecnologia e propone nove aree generali di comportamenti organizzati in tre categorie: Rispetto, Educazione e Protezione. Al questionario sono stati aggiunti 16 item per comprendere gli atteggiamenti nei confronti di Internet e la fiducia nelle proprie capacità tecnologiche (autoefficacia).

3. Analisi e discussione dei risultati

Il questionario tradotto sulla cittadinanza digitale è composto da 46 item (su scala Likert a 5 punti) suddivisi in tre fattori: Rispetto (R), Educazione (E) e Protezione (P).

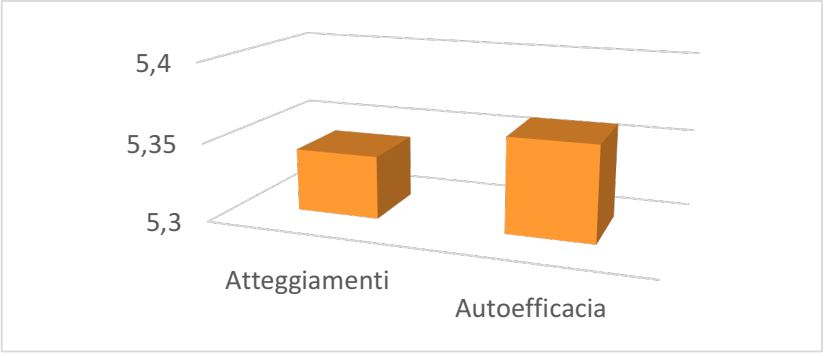
Le medie delle risposte al questionario indicano, in generale, buoni livelli di cittadinanza digitale. Le pratiche con la media più alta sono quelle relative al rispetto di sé e degli altri negli ambienti digitali (M = 4,57) e dell'educazione di sé stessi/e degli altri (M = 4,02). Risultati lievemente più bassi si registrano nella dimensione relativa alla protezione di sé stessi (M = 3,76), che nello specifico presenta item relativi a responsabilità, sicurezza, salute e benessere digitale (Graf. 1).



Graf. 1: Media fattori questionario Cittadinanza Digitale

Per comprendere gli atteggiamenti nei confronti di Internet e la fiducia nelle proprie capacità tecnologiche (autoefficacia), al questionario è stata aggiunta una sezione contenente 16 item su scala Likert a 7 punti (da 1 "Completamente in disaccordo" a 7 "Completamente d'accordo").

La media delle risposte indica in generale buoni livelli in termini di atteggiamenti degli studenti nei confronti di Internet (M = 5,34) e di fiducia nelle proprie capacità tecnologiche (M = 5,36) (Graf. 2).



Graf. 2: Media atteggiamenti nei confronti di Internet e autoefficacia informatica

In generale, gli studenti hanno quindi mostrato livelli accettabili di atteggiamento verso Internet e di autoefficacia informatica. Dalla letteratura e dall'analisi emerge però, ad avviso degli autori, l'esigenza di ampliare le sezioni che indagano questi ultimi fattori con item più specifici. La costruzione di item che indaghino più in profondità i fattori di interesse permetterà, in futuro, di elaborare correlazioni attendibili tra atteggiamenti e autoefficacia informatica e cittadinanza digitale.

In conclusione, i risultati ottenuti possono fornire spunti per la ricerca futura

sulla cittadinanza digitale e sui fattori che contribuiscono al miglioramento dei comportamenti digitali degli studenti del 21° secolo. Poiché è fondamentale che gli studenti siano buoni cittadini digitali e utilizzino la tecnologia in modo responsabile, è necessario migliorare i loro atteggiamenti nei confronti di Internet e la percezione di autoefficacia informatica. Ciò può essere ottenuto attraverso l'educazione alla cittadinanza digitale, in cui agli studenti dovrebbero essere fornite l'alfabetizzazione e le pratiche pertinenti per promuovere fiducia in sé stessi e atteggiamenti positivi nei confronti delle tecnologie digitali, in particolare Internet.

Bibliografia

Al-Zahrani A. (2015). Toward digital citizenship: examining factors affecting participation and involvement in the Internet society among higher education students. *International Education Studies, 8*(12), 203-217.

Coklar A.N., Tatli A. (2020). Evaluation of digital citizenship levels of teachers in the context of information literacy and internet and computer use self-efficacy. *Asian Journal of Contemporary Education, 4*(2), 80-90.

Ke D., Xu S. (2017). A Research on Factors Affecting College Students' Digital Citizenship. In *International Conference of Educational Innovation through Technology* (EITT) (pp. 61-64). IEEE.

Mossberger K. (2009). Toward digital citizenship: Addressing inequality in the information age. In *Routledge handbook of Internet politics* (pp. 173-185). London: Routledge.

Prasetiyo W.H., Sari B.I., Sa'diyah H., Naidu N.B.M., Prasetyo E. (2022). Using Rasch model analysis for assessing psychometric properties of digital citizenship in Indonesian students. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, *18*(3), 96-110.

Ribble M. (2008). Passport to digital citizenship. *Learning & Leading with Technology, 36*(4), 14-17.

Ribble M. (2014*). Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know (3rd edition)*. Washington DC: International Society for technology in Education.

Scrittura collaborativa, cura dell'altro e benessere nei confronti della disciplina: quale relazione?

Elisa Farina
Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Milano-Bicocca
elisa.farina@unimib.it

1. Introduzione

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012), nonché Le Indicazioni Nazionali e i Nuovi Scenari (2018), evidenziano il ruolo dell'educazione scolastica nel porre le basi per l'esercizio di una cittadinanza attiva. Tale educazione viene incentivata sia attraverso esperienze finalizzate al prendersi cura di sé stessi, degli altri e dell'ambiente sia favorendo forme di cooperazione e di solidarietà: "questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile" (Miur, 2012, p. 33). Trattandosi di obiettivi riferibili alla dimensione degli atteggiamenti e dei comportamenti quotidiani delle persone nelle relazioni con gli altri e con l'ambiente, viene ribadita la trasversalità di tale insegnamento, di cui tutti i docenti devono essere responsabili. Il rischio, tuttavia, è che tale trasversalità diventi, da un lato, una "terra di nessuno" e, dall'altro, una dimensione estranea alle questioni epistemologiche e didattiche delle singole discipline. In che modo le didattiche disciplinari possono occuparsi della promozione della cura e del benessere attraverso forme di cooperazione e di solidarietà? Quali approcci e pratiche didattiche sono in grado di promuovere benessere, non solo della persona, ma anche nei confronti della disciplina?

2. La scrittura collaborativa e il *peer feedback*

Focalizzando l'attenzione sulla didattica della lingua scritta – e in particolar modo sulle ricerche riferite alla composizione scritta di matrice cognitivista e socioco-struttivista – è possibile individuare la scrittura collaborativa come un terreno fertile per esercitare forme di cooperazione e atteggiamenti di condivisione trasversalmente a tutte le fasi, dalla pianificazione alla revisione, senza tralasciare la trascrizione (Flower, Hayes, 1981).

La pianificazione di un testo in piccolo gruppo o a coppie implica, infatti, la presa in carico del punto di vista dell'altro e una riformulazione del proprio, così

come la capacità di saper ascoltare, cooperare, prendere l'iniziativa e lasciar spazio ai compagni. Durante la pianificazione collettiva, i possibili conflitti o prevaricazioni che nascono spingono i componenti del gruppo a ricercare delle soluzioni in cui l'*io* fa spazio al *noi* attraverso il dialogo e la mediazione.

Nel momento della trascrizione del testo, saranno invece le scelte linguistiche, lessicali e formali, a spingere i membri del gruppo alla ricerca di un accordo attraverso la valutazione di quale, tra le diverse proposte, possa essere quella maggiormente funzionale allo scopo di scrittura e al destinatario.

Ma il ruolo presumibilmente più incisivo per lo sviluppo di atteggiamenti di cura e benessere dell'altro è da ricercarsi nella fase di revisione a coppie o in piccoli gruppi attraverso la pratica del *peer feedback* (Grion, Restiglian, 2019) poiché i benefici, in termini di promozione di comportamenti cooperativi e di cura, sono duplici: sia per chi formula il feedback sia per chi lo riceve.

Coloro che elaborano un feedback esprimono necessariamente un giudizio sul prodotto del compagno e ciò richiede, da parte di chi lo elabora, un forte senso di responsabilità: il feedback, infatti, non può tradursi in una critica svalutante nei confronti del lavoro prodotto ma deve assumere le caratteristiche di un suggerimento volto al miglioramento del testo e, conseguentemente, alla crescita dell'altro per aiutarlo a diventare uno scrittore maggiormente esperto. Formulare un feedback sul testo di un compagno significa, dunque, prendersi cura dell'altro esprimendo un giudizio che, da un lato, valorizzi ciò che di positivo è presente e, dall'altro, lo sproni a fare meglio, indicandogli la direzione.

Ricevere un feedback implica, invece, imparare ad accogliere una valutazione sul proprio lavoro e, conseguentemente, accettare anche mancanze e imprecisioni ricordandosi, in questo modo, che il proprio elaborato è sempre modificabile. Il fatto che il feedback sia prodotto da un compagno (e non dalla figura adulta che solitamente detiene il potere della correzione) comporta, inoltre, riconoscere l'altro come un soggetto capace, manifestando fiducia nei suoi confronti. Tuttavia, l'accettazione del giudizio non deve essere incondizionata ma, al contrario, è richiesto uno sguardo critico e attento, abile a valutare se quanto scritto dal compagno sia effettivamente corretto: la ricezione di un feedback concorre dunque anche alla promozione di un senso critico e al riconoscimento di un diritto di replica che deve essere esercitato argomentando i motivi di un eventuale disaccordo. La progettazione di un lavoro basato sulla revisione collaborativa attraverso il *peer feedback* richiede, preventivamente, la creazione di un clima di classe positivo e dialogico che può essere favorito dalla condivisione di una concezione costruttivista dell'errore grazie alla quale quest'ultimo non è considerato come un elemento da eliminare in quanto deviazione da una norma, ma valorizzato poiché manifesta una modalità particolare di pensiero e fornisce indicazioni necessarie per comprendere il processo cognitivo dell'alunno.

Infine, un lavoro costante e ben progettato di revisione attraverso il *peer feedback* consente agli alunni di diventare sempre più esperti nella formulazione del giudizio, passando da un inevitabile momento iniziale in cui prestano attenzione soprattutto alle mancanze ed errori presenti nel testo da revisionare a un atteggia-

mento sempre più rispettoso del testo altrui mettendo in risalto i punti di forza presenti in ciascun elaborato. Ricevere apprezzamenti rispetto al proprio lavoro, nonostante vi siano anche parti da migliorare, concorre in modo diretto e costante allo sviluppo di un senso di autoefficacia che influisce positivamente sulla motivazione (Boscolo, 2002). In questo modo si pongono le basi per la creazione di un ambiente di apprendimento capace di promuovere una relazione di benessere – anche con la disciplina – che determina quelle autorappresentazioni (positive o negative) che stanno alla base del successo formativo (Pajares, Johnson, 1994).

Bibliografia

Boscolo P. (2002). *La scrittura nella scuola dell'obbligo*. Bari: Laterza.

Flower L., Hayes R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.

Grion V., Restiglian E. (Ed.). (2019). *La valutazione fra pari nella scuola*. Trento: Erickson.

Miur (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, Firenze, Le Monnier.

Miur (2018). Indicazioni Nazionali e nuovi scenari. Retrieved from: https://www.-miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari

Pajares F., Johnson M.E. (1994). Sources of Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary, Middle, and High School Students. *Research in the Teaching of English*, 42, 104-120.

Narrazione intergenerazionale e/è cura nel *paesaggio domestico*

Eugenio Fortunato
Dottorando - Università degli Studi Roma Tre
eugenio.fortunato@uniroma3.it

1. Matrici culturali a sostegno della narrazione intergenerazionale

È possibile considerare la dinamicità della narrazione intergenerazionale facendo riferimento alla sua etimologia, poiché nel vocabolo "narrazione" la radice *gna* "rendere noto" e il suffisso *zione* riescono a trasmettere il carattere semantico della situazione relazionale tra soggetti. Con Bruner, addirittura, la narrazione si configura come modalità comunicativa per approcciarsi all'alterità (Bruner, 2005) e azione relazionale e di cura (Bruner, 2017). Nel nostro caso la narrazione viene considerata un espediente educativo e di cura intergenerazionale all'interno del quale si registra la compresenza dell'anziano, colui che custodisce e trasmette memorie, e del bambino, erede del patrimonio culturale avito (Fortunato, 2022b; Fortunato, Napodano, 2022). E ancora, il prefisso "inter" (Deluigi, 2014) aiuta a comprendere la natura dialogica e relazionale della narrazione intergenerazionale contrastando il *danno pedagogico* (Iori, 2012), ovvero l'incapacità di avvicinare le due generazioni e continuare a perpetuare la memoria.

2. Memoria e narrazione intergenerazionale

Bisogna considerare la dinamicità dei concetti "memoria" e "narrazione" poiché ambedue co-evolvono con la persona (Fortunato, *in press*). Questo capovolgimento di prospettiva avviene per merito del sociologo Halbwachs: da statica, si passa alla sua dimensione sociale poiché la memoria testimonia le molteplici appartenenze sociali del soggetto (Halbwachs, 2001). Per cui, esistono una memoria individuale o *autobiografica* (Demetrio, 1996; Fortunato, 2022a) e una memoria collettiva o *sociale* (Halbwachs, 2015), perché si ricorda sempre con l'aiuto dei ricordi altrui. Allo stesso modo, il pensiero narrativo ha una dimensione dinamica e intergenerazionale poiché nella trasmissione della memoria avviene un'elaborazione personale in base al quale aspetti culturali e identitari si innestano al contenuto narrato. Nello specifico, attraverso la narrazione intergenerazionale c'è chi trasmette la memoria (l'anziano) e chi la eredita, filtra e rielabora in base alle proprie cognizioni e fantasie (il bambino). Inoltre, gli anziani con la narrazione possono esercitare

un ruolo educativo e simbolico fondante, oltre a penetrare un periodo storico lontano dal bambino (Halbwachs, 2015).

3. Il *paesaggio domestico* come spazio narrativo, educante e di cura tra generazioni

Nel presente contributo, anche una tela diventa "fonte" per rivalutare "fatti educativi" intergenerazionali col merito della *pedagogia visuale* (Farnè, 2021). La tela del pittore e fotografo italiano Eugenio Zampighi, *La nonna racconta* (Fig. 1), aiuta a considerare la narrazione come azione di cura intergenerazionale, ovvero capacità di valorizzazione e riconoscimento dell'alterità e della sua biografia in uno spazio condiviso tra generazioni.



Fig. 1: La nonna racconta. E. Zampighi, dipinto del XIX secolo

Nel nostro caso, l'azione narrativa intergenerazionale si esplica all'interno del *paesaggio domestico*: uno spazio fisico, simbolico e identitario (Cantatore, 2015), educativo e relazionale all'interno del quale avvengono uno scambio affettivo e la

trasmissione della "memoria" da una generazione all'altra (Fortunato, 2022a, 2022b; Fortunato, Napodano, 2022). Nell'olio su tela la narrazione tra anziani e bambini ha creato un cerchio simbolico all'interno di un *paesaggio domestico* rurale fatto di "piccole cose", in cui il focolare, le galline e gli utensili da cucina fanno da sfondo al "fatto educativo". Per di più, la centralità assegnata agli anziani all'interno della narrazione e il gesto, quasi benedicente, compiuto dalla nonna mentre racconta racchiudono un atteggiamento "insegnante" e autorevole da cui scaturiscono la riverenza, l'ascolto, l'appagamento e l'attenzione delle due bambine. *Paesaggio domestico* e cura, dunque, si inanellano alla narrazione intergenerazionale senza alcuna forzatura. In questo spazio relazionale, dove si svolge l'intero percorso esistenziale, la narrazione è cura, o meglio, è azione pratica scandita da gesti e parole (Mortari, 2020) cristallizzati anche nella tela *La nonna racconta*.

4. Conclusioni

Il perno della cura è l'attenzione all'altro, alla sua biografia, al suo potenziale umano e relazionale. In tal modo, narrazione intergenerazionale e cura si armonizzano spontaneamente poiché sono azioni capaci di toccare l'intera esistenza, oltre che gesti educativi dove avviene il recupero e la valorizzazione della persona (anziani e bambini) nella sua integralità. Infine, la narrazione è cura e responsabilità tra le due fasce di età oltre che azione educativa e formativa in quanto connessa alla trasmissione della memoria da una generazione all'altra.

Bibliografia

Bruner J. (2017). *La fabbrica delle storie, diritto, letteratura, vita*. Bari: Laterza.

Bruner J. (2005). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.

Cantatore L. (2015). *Parva sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo.* Pisa: ETS.

Deluigi R. (2014). *Abitare l'invecchiamento. Itinerari pedagogici tra cura e progetto*. Milano: Mondadori Università.

Demetrio D. (1996). *Raccontarsi l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Farnè R. (2021). *Pedagogia visuale. Un'introduzione.* Milano: Raffaello Cortina.

Fortunato E. (2022a). L'attitudine autobiografica degli anziani nell'epoca covid: la fusione di orizzonti tra educazione e solitudine. *Journal of Health Care Education in Practice*, *4*(1), 111-120.

Fortunato E. (2022b). La dimensione intergenerazionale all'interno del paesaggio domestico. Lessico e gesti narrativi nello spazio-tempo generativo. *Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre*, RomaTrE-Press, vol. 1, 115-127.

Fortunato E. (*in press*). *La dinamicità nella narrazione intergenerazionale*. Roma: RomaTrE-Press.

Fortunato E., Napodano, M. (2022). Il pensiero dialogico come Bildung. L'eredità della

cultura ebraica nella formazione integrale dell'uomo-cittadino. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXIX, 9, 141-157.

Halbwachs M. (2015). *La memoria collettiva*. Milano: Unicopli.

Iori V. (2012). Pedagogia dell'invecchiamento e identità di genere. In M. Corsi, S. Ulivieri (Eds.), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto. Atti del Convegno nazionale SIPED. Firenze, 3-5 maggio 2012* (pp. 80-82). Pisa: ETS.

Mortari L. (2020). Cura e virtù: una filosofia dell'educazione all'etica. *Studi sulla Formazione,* 23, 301-318.

Cura e benessere: binomio indispensabile per disegnare il futuro in ottica educativa

Francesca Franceschelli
Dottoranda - Università degli Studi di Foggia
francesca.franceschelli@unifg.it

1. Intorno al concetto di cura

La cura è un elemento fondamentale nella vita dell'uomo poiché nessuna vita è sufficientemente buona se, all'interno di una società, le persone non imparano a prendersi cura le une delle altre. "È la totalità primaria della costituzione d'essere dell'esserci" (Heidegger, 1999, p. 379). Tutte le volte che coltiviamo una relazione, che diamo sostegno ad altri, che ci preoccupiamo, che ci occupiamo, che prendiamo a cuore qualcosa, abbiamo cura.

Ma alla domanda su che cos'è la cura cosa risponderemmo?

"Cura" deriva dal latino e significa letteralmente "pensiero per qualcosa, interessamento, sollecitudine", ma anche "inquietudine, affanno, fatica". L'atto del prendersi cura si connota prima di tutto come una pratica, un'azione, una postura esistenziale (Mortari, 2006) con delle chiare disposizioni e finalità. È necessario in ogni modo evitare ogni forma di riduzionismo e pensare alla cura come ad un'azione di risposta ai bisogni dell'altro poiché ciò significherebbe non solo che l'altro è sempre in una posizione di dipendenza da chi ha cura, ma che essa si connoti come mera forma di assistenzialismo. Contrariamente, il fine della cura educativa è quello di mettere l'altro nelle condizioni di provvedere da solo ai propri bisogni, promuovere la capacità di aver cura di sé cosicché possa, a sua volta, essere una persona in grado di praticare azioni di cura. Bubeck ci parla di cura come di una "*other directed practice*", cioè di un'attività rivolta ad altri per portare loro un beneficio (Bubeck, 2002). Nella prospettiva *lifelong* l'aver cura è avere capacità di immaginare e desiderare il futuro pensando anche alle specifiche esigenze e bisogni delle età della vita.

In particolare, a fronte di un costante invecchiamento della società dal punto di vista demografico, la terza eta è una di quelle che merita maggiore attenzione per il bisogno di riprogettazione e di ripensamento di ruoli, funzioni, bisogni.

Se volgiamo lo sguardo alla terza e quarta etá, infatti, è evidente quanto sia necessario riflettere per comprendere meglio le condizioni di ben-essere e di malessere in cui gli anziani vivono, dove per ben-essere si intende il diritto elementare di ogni cittadino ma anche un prerequisito per lo sviluppo personale e collettivo in grado di limitare o promuovere la libertà di un popolo e l'assetto democratico di un paese (Sen, 2000).

2. Che futuro immaginiamo quindi per questa età della vita?

Un ruolo fondamentale spetta all'educazione, che deve contribuire a trasformare, nei suoi modi di intendere e affrontare la questione dell'invecchiare, una società che proprio rispetto all'idea di vecchiaia manifesta "una disfunzione insostenibile" (Oliverio, 1977, p. 12).

In quanto categoria costituiva del sapere/agire pedagogico, l'educazione rappresenta uno "strumento idoneo a preservare le persone di fronte ai rischi di dispersione […] indispensabili per garantire un futuro all'intero mondo» (Loiodice, 2019, p. 17).

A tal proposito educatori e pedagogisti possono svolgere un ruolo ineludibile nella promozione e costruzione di un welfare generativo di cura e sostegno alla terza età.

Non a caso, come testimoniano i numerosi report sul futuro delle professioni, tra le molteplici figure, la più recente letteratura suggerisce di specializzare e profilare quella del Manager della terza età, una figura apicale, in grado di operare come "imprenditore" nel sociale e che sappia progettare, sviluppare e gestire servizi di cura e assistenza per anziani, coordinando équipe specializzate di operatori.

Si tratta di una figura che potrebbe avere una formazione iniziale di carattere pedagogico o che comunque deve possedere nel suo core curriculum competenze dalla dimensione pedagogica.

Ma chi e il Manager? Che competenze dovrebbe possedere? Si tratta di una figura complessa e apicale in grado di progettare, coordinare e gestire i molteplici servizi e bisogni degli anziani. Una figura che sia in grado di coordinare e gestire una equipe di professionisti; una figura che al fianco di competenze mediche e neuroscientifiche deve possedere anche competenze pedagogiche altamente specializzate, che si occupi del benessere dell'anziano dal punto di vista psico-fisico e da quello organizzativo. Una figura che sia in grado di pianificare, motivare e organizzare, che sappia ascoltare e comunicare, che sappia gestire le proprie emozioni e quelle altrui creando una relazione con la persona e aiutandola a focalizzare la sua attenzione verso l'obiettivo da raggiungere.

Il Manager della terza eta ha per oggetto di interesse l'invecchiamento attivo e quindi non puo tenere conto solo di parametrici scientifici, quantitativi, tecnici ed economici, ma deve includere al suo interno altre istanze che possono essere individuate nei campi umanistici del sapere, in particolare la pedagogia.

C'è chi lo ha definito "Custode sociale", un operatore con esperienza nel campo socioassistenziale, che collabora attivamente con gli altri attori presenti sul territorio per favorire il benessere dei propri utenti, sviluppando una rete di supporto informale.

Il suo compito è finalizzato a trovare soluzioni strategiche e innovative in grado di aiutare gli anziani a gestire al meglio le loro esigenze personali legate all'età e alla salute, soluzioni integrate in campo educativo, sociale e psicologico utili al benessere delle persone anziane, alle loro famiglie e alla società tutta.

Bibliografia

Baldacci M. (2012). Tempo ritrovato ed eterno ritorno. L'anziano e l'educazione permanente. In M. Baldacci, F. Frabboni, F. Pinto Minerva (Eds.), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*. Milano. FrancoAngeli.

Benetton M. (2018). La vecchiaia nella pedagogia del ciclo della vita. In E. Gasperi (Ed.), *La vecchiaia. Intrecci pedagogici*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Bubeck D.E. (2002). Justice and the Labor of Care. In F. Eva, K. Kittay, E.K. Feder (Eds.), *The Subject of care. Feminist Perspectives on Dependency* (pp. 160-185). Lanham (Md.): Rowman & Littlefield Publishers.

Butler R.N. (2008). *The longevity revolution: Benefits and challenges of living a long life*. New York: Public Affairs.

Camerella A., Mortari L. (2014). *Fenomenologia della cura*. Napoli: Liguori.

Dozza L. (2010). Il carattere invecchiato, una risorsa d'identità. In L. Dozza, F. Frabboni (Eds.), *Pianeta anziani. Immagini, dimensioni e condizioni esistenziali*. Milano: FrancoAngeli.

Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Bari-Roma: Laterza.

Heidegger M. (1999). *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*. Genova: Il Melangolo (ed. orig. 1975).

Ladogana M. (2016). *Progettare la vecchiaia. Una sfida per la pedagogia*. Bari: Progedit.

Ladogana M. (2020). *Il tempo scelto. Riflessioni pedagogiche sulla vecchiaia*. Milano: FrancoAngeli.

Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita.* Milano: FrancoAngeli.

Luppi E. (2015). *Prendersi cura ella terza età. Valutare e innovare i servizi per anziani fragili e non autosufficienti*. Milano: FrancoAngeli.

Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Torino: Bruno Mondadori.

Oliverio A. (1977). *Maturità e vecchiaia*. Milano: La Feltrinelli.

Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.

Coesione sociale e sostenibilità urbana: un intervento di contrasto alla dispersione scolastica nel quartiere San Siro di Milano

Claudia Fredella
Ricercatrice (RTDa) - Università degli Studi di Milano-Bicocca
claudia.fredella@unimib.it

1. Il contesto

Il contributo illustra l'analisi tematica di un focus group con donne di origine straniera, madri dei bambini frequentanti "L'ABC del quartiere: un doposcuola street style", progetto di coesione sociale e sostenibilità urbana per la prevenzione e il contrasto alla dispersione scolastica. Il servizio è rivolto a bambini da 0 a 13 anni e alle rispettive famiglie del quartiere di San Siro a Milano e coinvolge uno staff di ricercatori, dottorandi, educatori professionali, insegnanti, pedagogisti, studenti universitari, studenti PCTO e volontari.

Il progetto, selezionato dal programma BiUniCrowd, crowdfunding dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca e co-finanziato da Fondazione di Comunità, interessa gli spazi dei cortili delle case popolari con l'obiettivo di rigenerare lo spazio urbano e offrire momenti di aggregazione e di crescita personale. La ricerca si inserisce in un paradigma ecologico e l'intervento educativo, in un'ottica di educazione permanente ed educazione alla cittadinanza democratica e inclusiva, non può prescindere da una profonda conoscenza del contesto che ne influenza l'andamento e l'esito (Zecca, Cotza, 2022) in termini di positività delle relazioni, di pieno coinvolgimento nelle esperienze e del senso di autoefficacia e di benessere che ne deriva.

Si fa riferimento al modello di antropologia urbana delle *Learning cities* (Biagioli et al., 2022) per promuovere in un contesto multiculturale, multiproblematico, periferico e ghettizzato, inclusione sociale e valorizzazione delle differenze, attraverso esperienze di gioco e di supporto allo studio e all'apprendimento dell'Italiano L2, per lo sviluppo di competenze chiave di cittadinanza. L'assunzione della città come soggetto educativo si inserisce nella prospettiva Unesco di definizione dei SDG 4 e 11 dell'Agenda 2030.

Nella prima fase esplorativa della ricerca si è condotto il focus group in oggetto, il cui scopo è stato duplice: da un lato raccogliere le aspettative e le prime impressioni sull'utilità del servizio, dall'altro promuovere un clima di scambio e fiducia, condividendo obiettivi e metodologie dell'intervento, in una prospettiva di "società educante" (Benvenuto, 2011) che connette scuola, famiglia e territorio.

2. Domande di ricerca, metodologia e strumenti

Le domande di ricerca intendono indagare come costruire un modello di integrazione tra l'istruzione formale e gli interventi didattici e socio-educativi svolti in tempo extrascolastico, al fine di promuovere il benessere degli studenti coinvolti, aumentarne la percezione di autoefficacia al fine di contrastare la dispersione scolastica (Sorzio, 2020) e, al contempo, potenziare le competenze genitoriali, coinvolgendo e supportando le famiglie e la scuola nella capacità di relazionarsi vicendevolmente (Bove, 2020).

Si prevede la definizione di un modello di ricerca-intervento e di valutazione di processo e di efficacia in termini di sviluppo delle competenze degli studenti e dei processi organizzativi delle istituzioni, adottando una valutazione multiprospettica di quarta generazione (Guba, Lincoln, 1989) nella quale tutti gli attori sono coinvolti e utilizzando diversi strumenti della ricerca qualitativa quali questionari, focus group, osservazioni partecipate e interviste.

Nella prima fase della ricerca esplorativa si è condotto il focus group oggetto del presente contributo, la cui trascrizione è stata analizzata seguendo gli step dell'analisi tematica con approccio riflessivo indicati da Braun e Clarke (2006), e nella scrittura di restituzione l'obiettivo principale è stato quello di rendere conto della complessità del fenomeno indagato, attraverso una "discorsività in cui l'altro trova uno spazio per sé" (Mortari, 2010, p. 25).

3. Analisi dei dati e risultati

L'analisi del focus group – condotto in base alla traccia riportata in Figura 1 – è stata effettuata con un sistema di codifica (Tab. 1) ispirato all'approccio costruttivista della Grounded Theory. In una prima fase di codifica aperta le etichette sono rimaste aderenti alle parole dei partecipanti, seguendo un processo analitico di "nominazione" dei dati (Tarozzi, 2008, p. 84). Le etichette sono state quindi raggruppate in temi rappresentativi delle diverse unità di senso individuate.

Partecipanti
Una ricercatrice, due pedagogiste, una tesista in Scienze dell'Educazione, una mediatrice culturale, 7 mamme egiziane, 1 mamma brasiliana

Traccia FG
Come state? Come vi sentite qui all'ABC? A voi e ai vostri bambini piace questo spazio? Cosa vi piacerebbe ci fosse? Cosa non vi piace?
Come immaginate i vostri/e figli/e in futuro? Che speranze, che sogni avete per i vostri/e figli/e?
Cosa vorreste per voi come mamme? E cosa come donne? Vi piacerebbe vivere questo spazio in maniera attiva, dando la vostra disponibilità per delle nuove proposte?

Durata
2h 17 minuti

Fig. 1: Traccia del focus group

UNITÀ DI SENSO	ETICHETTE	TEMI
Per noi è molto importante parlare con voi per conoscerci meglio. (Ricercatrice) Il bambino piace andare in posto [L'ABC], anche io piace, vuole il bambino tranquillo. (Mamma) La figlia si trova benissimo, perché le spiegate molto tranquillamente le cose con calma e quindi lei riesce a capire. (Mediatrice*)	CONOSCENZA RECIPROCA, ACCOGLIENZA, RELAZIONE	ALLEANZA EDUCATIVA
Prima la figlia aveva paura anche di frequentare la scuola perché non si trovava bene, neanche coi compagni. Aveva l'ansia, probabilmente anche dall'interrogazione della verifica, eccetera, ma aveva anche il problema dei compagni che la prendevano in giro perché non sapeva l'italiano. Però quando ha iniziato a frequentare il doposcuola dell'ABC ha riacquistato proprio la sua, diciamo, la fiducia in se stessa, confidenza di se stessa, quindi adesso sta andando a scuola con più sicurezza. (Mediatrice*)		
[Mia figlia ha] Paura di sbagliare perché la maestra di mia figlia a scuola è sempre nervosa per mia figlia. (Mamma) Io non ho voluto metterla [al nido] quando era molto piccolina perché pensavo no, io vorrei che lei impari a parlare prima, perché poi se capita qualcosa a scuola saprà dirmi, sai quella paura della mamma al primo figlio? E poi alla fine si sta adesso sbloccando piano piano e voglio che lei [stia] insieme sempre a più bambini possibile. (Mamma)	PAURA, DIFFIDENZA, PESANTEZZA, INACCESSIBILITÀ DEI LIBRI SCOLASTICI	RAPPORTO CON LA SCUOLA
Il libro ha tante parole, tante parole difficili, è pesante. (Mamma) Perché le parole dei libri di scuola sono difficili anche per bambini italiani. (Ricercatrice)		
Loro ci tengono tanto all'istruzione sia qua sia in Egitto e per loro l'importante è studiare in base poi a quello che vogliono i figli, alle loro capacità. Se uno non è portato per lo studio non è che lo obbligheranno a fare il medico giustamente, ma [lo indirizzeranno] verso il livello che riesce e quello che vuole. (Mediatrice*)	IMPORTANZA ISTRUZIONE, ORIENTAMENTO, ASPIRAZIONI PROFESSIONALI	FUTURO PROFESSIONALE
[tra] Un anno [tu] finisce corso. [In] un anno impari bene [con il] corso [di fashion design], poi facciamo un'impresa. (Mamma)		
*traduzioni degli interventi delle mamme in arabo		

Tab. 1: Coding system

Il primo tema è relativo all'alleanza educativa che si sta instaurando all'interno del servizio a partire da una postura di ascolto attivo e autentico da parte degli operatori, che è stato recepito dalle mamme le quali dichiarano che i bambini, e loro stesse, "stanno bene" all'ABC. Questo sentirsi accolti porta con sé una "sicurezza emozionale" (Molinari, 2010, p. 153) che può promuovere la motivazione ad apprendere.

Un secondo tema è il rapporto con la scuola, rispetto a cui emergono diversi aspetti e si evidenziano alcune criticità. Da parte delle mamme vengono riferite alcune diffidenze nei confronti dell'ambiente scolastico e incomprensioni nella relazione con gli insegnanti (Bove, 2020).

Per descrivere il rapporto con la scuola dei propri figli vengono utilizzati i termini "paura", in riferimento a un'insegnante che appare "nervosa", e "pesante" riguardo all'inaccessibilità dei libri di testo.

Un ultimo tema individuato è quello del futuro professionale, che per i figli corrisponde per la maggior parte con l'aspirazione a vederli "dottori e dottoresse" e per sé stesse nel poter realizzare i percorsi formativi intrapresi.

4. Conclusioni e futuri sviluppi

In questo primo incontro con le madri sono emerse le loro aspirazioni nei confronti del futuro scolastico e lavorativo dei propri figli, le proprie prospettive di realizzazione, le paure di inadeguatezza derivanti soprattutto da una scarsa conoscenza dell'italiano e si sono raccontate storie di vita, di successi e insuccessi, che hanno permesso di condividere problemi e soluzioni.

Nel prosieguo della ricerca questi temi saranno indagati in successivi focus group con le famiglie e con gli operatori, in interviste ai diversi attori coinvolti e attraverso osservazioni in classe e nel doposcuola e conversazioni con i bambini.

Bibliografia

Benvenuto G. (Ed.). (2011). *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.

Biagioli R., González Monteagudo J., Romero Pérez C., Proli M.G. (2022). Spaces for learning, places for relationships and democratic citizenship in the contemporary city. *Formazione & insegnamento*, *20*(2), 1-13.

Bove C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.

Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Quantitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park (CA): Sage.

Molinari L. (2010). *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*. Bologna: Il Mulino.

Mortari L. (2010). Un salto fuori dal cerchio. In L. Mortari (Ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 1-44). Milano: Mondadori.

Sorzio P. (2020). La 'pedagogia parzialmente visibile' nell'aiutare i bambini e le bambine

nei compiti per casa. Analisi di situazioni educative in un doposcuola. *RicercAzione*, *12*(1), 39-47.
Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
Zecca L., Cotza V. (2022). Using Problematicism to deconstruct and re-semantize. A case study research within the popular education. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, *17*(2), 27-43.

PCTO al museo: orientarsi al futuro

Laura Landi
Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
laura.landi@unimore.it

Mariangela Scarpini
Ricercatrice (RTDa) - Università degli Studi di Parma
mariangela.scarpini@unipr.it

1. Introduzione

Leggendo le istanze contemporanee del contesto europeo e prospettando veloci cambiamenti della società e del mondo del lavoro, la Commissione insieme al Consiglio d'Europa (2018/C189/01) rilancia la centralità di un'istruzione di qualità chiamata a svolgere un ruolo chiave per l'acquisizione di competenze utili a cogliere le opportunità che si presentano anche in previsione dei cambiamenti che si verificano nel mondo del lavoro. In questa direzione il processo di istruzione, formazione e apprendimento viene posto al centro delle più recenti politiche europee. I PCTO si pongono come momento di confronto e scambio tra mondo del lavoro e scuola per sostenere negli studenti l'acquisizione di mind-set più consapevoli per agire o reagire a idee, persone, situazioni. Luoghi e modalità di questo incontro hanno una profonda influenza sui processi di trasformazione e presa di consapevolezza che si possono innescare in ragazzi e ragazze che si affacciano all'età adulta. Il museo civico è un contesto forse poco usuale per un PCTO, ma presenta delle valenze uniche, perché sito di mediazione tra passato e presente; reperti e fruitori; arte, scienze, antropologia e storia (Zuccoli, 2014).

2. Scuola, museo, università: una partnership educativa

La collaborazione tra scuole, musei e UNIMORE[1] ha una lunga storia, che si è consolidata durante gli anni dell'esperienza pandemica e dei numerosi progetti che hanno portato la scuola fuori dalle sue mura e l'università a diventare osser-

1 Coordinamento scientifico del progetto FAR "Emergenze dei mediatori e mediatori dell'emergenza al tempo del Covid": Prof.ssa Roberta Cardarello e Prof.ssa Chiara Bertolini. Altri membri del gruppo: Lucia Scipione, Agnese Vezzani. Il contributo è redatto da Mariangela Scarpini, paragrafo 3 e conclusioni e Laura Landi, introduzione e paragrafo 2.

vatore privilegiato di questi processi (Landini et al., 2022). L'università ha analizzato questi percorsi per ricercare i modelli educativi della didattica museale e gli impatti dell'esperienza su studenti e docenti. (Bertolini, *in press*; Landi, 2021)

Il percorso di PCTO svolto presso i Musei Civici di Reggio Emilia è stato analizzato da UNIMORE a partire dal tentativo di conoscere l'impatto e gli esiti dell'esperienza sulle rappresentazioni, sugli atteggiamenti e sugli apprendimenti degli studenti sia in riferimento alla conoscenza museale sia in ordine alle competenze chiave. Si è cercato di mettere in luce il coinvolgimento, la partecipazione e gli elementi trasformativi dell'esperienza con particolare attenzione agli elementi caratterizzanti il contesto museale.

Data la novità della proposta, la ricerca è stata esplorativa e ha usato durante l'attività al museo, come strumenti, delle griglie di osservazione (Cardarello et al., 2019), focus group con le classi, dialoghi e riflessioni con il personale museale. Le conversazioni sono state oggetto di analisi tematica.

3. Il Percorso: i perché del PCTO al museo

Il PCTO è stato promosso dal tutor scolastico, Prof. Matteo Messori, in collaborazione con i responsabili dei progetti educativi dei Musei Civici di Reggio Emilia Chiara Pellicciari e Riccardo Campanini per le classi coinvolte afferenti all'indirizzo "accoglienza turistica" dell'istituto. Il museo è diventato luogo di esplorazione, di incontro con professionalità legate al mondo dell'arte, della cultura e del marketing turistico così come di scoperta di modi nuovi per imparare e del patrimonio artistico-culturale della propria città. I Musei sono luoghi che si prestano a consegnare letture plurime di contesti lavorativi: durante il PCTO, infatti, oltre agli ambienti, le classi hanno incontrato lavoratori/lavoratrici con diversificate specializzazioni (da chi si occupa di documentazione a chi di inclusione, dai ruoli legati alla) e hanno avuto modo di collaborare con loro. I tutor, nei diversificati ruoli e attraverso la co-costruzione di progettualità, sono stati figure di sistema e mediatori tra le diverse professionalità attive all'interno e intorno al museo (Tišliar, 2017).

Ai gruppi è stato offerto un ingaggio attivo: la costruzione di un'opera d'arte, progettata e donata alla città. La documentazione dell'esperienza è stata parte integrante del progetto attraverso la costruzione e la cura di pagine social con strumenti audio, foto e video. Il gruppo di ricerca UNIMORE ha seguito il percorso attraverso l'osservazione dei/delle partecipanti con particolare riferimento alle interazioni nel gruppo dei pari, con gli adulti, e con il contesto ospitante: il museo. La domanda di ricerca ha riguardato in particolare il coinvolgimento, la partecipazione e gli elementi trasformativi dell'esperienza con particolare attenzione agli elementi propri del contesto museale e alle istanze più caratterizzanti di questo. Perché un PCTO al Museo? Dai primi risultati emerge come il valore estetico del luogo dell'esperienza e il legame con il contesto lavorativo favoriscano gli apprendimenti e l'acquisizione di competenze nei campi del lavoro cooperativo, della negoziazione delle differenze e dell'emersione del pensiero divergente. In particolare,

le nostre osservazioni e la prima raccolta di dati indicano come il PCTO al Museo abbia favorito la promozione di competenze chiave per l'apprendimento permanente tra le quali imparare a imparare, competenza chiave in materia di cittadinanza e competenza imprenditoriale (Scipione, 2021).

4. Competenze promosse: a mo' di conclusioni

Nelle Raccomandazioni Europee sull'apprendimento permanente (2018) si rimarca l'urgenza di sostenere la capacita di condurre una vita attenta a quella degli altri, favorendo l'empatia, la gestione del conflitto, l'inclusione ecc. Tra le osservazioni da noi svolte e da una prima analisi delle conversazioni, i cambiamenti più significativi non sono solo inerenti alla rappresentazione dell'idea di museo (da parole legate alla noia o polvere a quelle legate all'interesse, all'esplorazione e al divertimento) ma anche, in linea con le competenze citate, quelli legati alla costruzione del gruppo, all'attenzione all'altro, all'ambiente e alla cura di sé.

Bibliografia

Bertolini C. et al. (*in press*). *Vivere il patrimonio culturale per rinnovare il curricolo scolastico. Atti della International Conference "Heritage education. Comparing practices and experiences"*. Siped. Siracusa, 9-10 settembre.

Cardarello R., Antonietti M. (2019). Osservare per progettare. In E. Nigris, B. Balconi, L. Zecca (Eds.), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*. Milano: Pearson.

Consiglio Europeo (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01).* Bruxelles: Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea.

Landini A., Campanini R., Pellicciari C. (2021). Scuola in museo. In G.R.J. Mangione, G. Cannella, F. De Santis (Eds.), Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti. *I Quaderni della ricerca*, n. 59. Torino: Loescher.

Scipione L. (2021). Promuovere la competenza dell'Imparare a Imparare. *Lifelong Lifewide Learning*, *17*(39), 217-225.

Tišliar P. (2017). The Development of Informal Learning and Museum Pedagogy in Museums. *European journal of contemporary education*, *6*(3), 586-592.

Zuccoli F. (2014). *Didattica tra scuola e museo*. Parma: Junior.

I dilemmi digitali come modello di miglioramento dei processi decisionali

Antonella Leone
Dottoranda - Università degli Studi di Foggia
antonella.leone@unifg.it

Giulia Andronico
Cultore di Materia - Università degli Studi di Palermo
giulia.andronico@unipa.it

1. Introduzione

Negli ultimi anni si è registrato un incremento nell'utilizzo di media digitali soprattutto tra i giovani[1]. Questo mutato rapporto con la tecnologia sta disegnando un nuovo profilo generazionale. Nell'ultimo decennio sono state pubblicate moltissime ricerche sui comportamenti dei più giovani rispetto ai media digitali (Mauceri, Di Censi, 2020; Rivoltella, 2012; Scarcelli, Stella, 2017).

Occorre che il digitale continui ad essere per le giovani generazioni una straordinaria opportunità culturale, un'occasione di costruzione del sé, di autoespressione, di socializzazione, di reperimento delle informazioni. Proprio per questa ragione, è necessario che gli attori della scena educativa (insegnanti, educatori, genitori) sviluppino pratiche adatte a promuovere nei ragazzi un atteggiamento responsabile e autonomo nei confronti dei media (Rivoltella, 2006).

2. Obiettivi della ricerca

La competenza digitale non può e non deve essere scollegata da un apprendimento che punti a utilizzare le nuove tecnologie con spirito critico e responsabile, improntato alla curiosità e interessato al futuro della loro evoluzione, per apprendere, lavorare e partecipare in modo attivo alla vita sociale (Tomassoni, Santangelo, 2020).

Ciò richiede di concentrarsi sulla coltivazione delle virtù tecno-morali (Vallor, 2016), di cui la più importante è la *cyber-saggezza* (Harrison et al., 2016).

Ribble (2015) propone nove aree generali di comportamenti corretti, dove vengono descritte le norme di comportamento appropriato e responsabile in relazione

1 Fonte: Istat 2022, https://www.istat.it/it/files//2023/03/REPORT_CITTADINIEICT_2022.

all'uso della tecnologia. Questi nove elementi, delineati nella Tabella 1, sono stati organizzati in tre categorie, secondo il metodo REP: *rispetto, educazione* e *protezione* (Soriani, 2018). Essi sono stati identificati come un modo per comprendere la complessità della cittadinanza digitale, le questioni relative all'uso e abuso della tecnologia e per analizzare i problemi così da renderli più comprensibili.

RISPETTA TE STESSO E GLI ALTRI	EDUCA TE STESSO, COMUNICA CON GLI ALTRI	PROTEGGI TE STESSO E GLI ALTRI
Norme di diritto digitale	Comunicazione digitale	Diritti e doveri digitali
Netiquette	Competenze digitali	Sicurezza digitale
Accesso Digitale	Commercio Digitale	Salute e benessere digitale

Tab. 1: Gli elementi del metodo REP

Nel quadro dei presupposti brevemente delineati, è stata condotta un'indagine inerente ai dilemmi digitali come modello di miglioramento dei processi decisionali che ha coinvolto un campione di 194 studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria iscritti presso l'Università degli Studi di Palermo nell'a.a. 2022/23. L'indagine ha inteso indagare le opinioni degli studenti rispetto ad alcuni dilemmi morali riferiti a scenari quotidiani, ponendoli dinanzi a una situazione etica rispetto alla quale dover agire e costruire un ragionamento morale e riflessivo.

3. Strumenti e analisi dei dati

Agli studenti coinvolti è stato somministrato un questionario contenente 9 dilemmi digitali e composto da 14 item volti a indagare le loro opinioni rispetto agli scenari etici proposti. Ogni scenario rappresenta una situazione di vita reale contenente un dilemma morale rilevante per il contesto di Internet. L'obiettivo è stato quello di porre lo studente dinanzi a una situazione verosimile e di incoraggiarlo a considerare come utilizzare la tecnologia in modo appropriato, in modo da mettere in pratica una buona cittadinanza digitale e un pensiero critico e riflessivo. Ad ogni scenario seguono una scala di tipo Likert a 7 punti, da (1) Fortemente in disaccordo a (7) Fortemente d'accordo, e due domande aperte. Per la costruzione degli item si è fatto riferimento allo studio condotto da Yoon (2011).

Per ragioni di spazio, ci soffermiamo qui brevemente soltanto su alcuni risultati emersi dall'analisi dei dati. Considerando in particolare lo scenario 5 sull'alfabetizzazione digitale, rispetto all'item sul comportamento da adottare in riferimento alla situazione presa in esame, relativa al caso di un coetaneo che diffonde una notizia sui social media, il 67% degli studenti ha dichiarato che agirebbe nello stesso modo, ovvero come prima reazione anche loro la rilancerebbero in altri social prima di verificarne l'autenticità, mostrando di prestare poca attenzione alla veri-

dicità delle notizie. Tuttavia, stimolati a riflettere sull'eticità dell'atteggiamento, il 96% dei rispondenti adotterebbe comportamenti virtuosi.

4. Conclusioni

Lo studio si è prefissato l'obiettivo di esplorare le potenzialità dei dilemmi digitali per la costruzione di un ragionamento morale riflessivo, in modo da favorire l'*empowerment* del sé etico attraverso un processo decisionale autonomo (Hedayati-Mehdiabadi, 2019).

Siamo, ormai, tutti cittadini digitali. La questione, pertanto, si sposta su come partecipare a questa vita "virtuale" da buoni cittadini, conseguendo specifiche abilità e sviluppando un pensiero critico che permetta sia di "sapersi informare" sia di saper interagire con gli altri (Celot, Franceschetti, Salamini, 2021).

Bibliografia

Celot P., Franceschetti R., Salamini E. (2021). *Educare ai nuovi media. Percorsi di citta-dinanza digitale per l'Educazione Civica*. Milano-Torino: Pearson Academy.

Harrison J.R., Roberts D.L., Hernandez Castro J. (2016). Assessing the extent and nature of wildlife trade on the dark web. *Conservation Biology*, *30*(4), 900-904.

Hedayati Mehdiabadi A. (2019). *Facing computer ethics dilemmas: Comparing ethical decision-making processes of students in computer science with non-computer science. Majors Paper presented at 2019 ASEE Annual Conference & Exposition*. Tampa: Florida.

Mauceri S., Di Censi L. (Eds.). (2020). *Adolescenti iperconnessi. Un'indagine sui rischi di dipendenza da tecnologie e media digitali.* Roma: Armando.

Ribble M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know*. Washington DC: International Society for technology in Education.

Rivoltella P.C. (2006). *Screen generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.

Rivoltella P.C. (2012). Bridging the gaps: comportamenti, apprendimenti e competenze delle giovani generazioni nell'età dei media digitali. *Lend - Lingua e Nuova Didattica*, XLI, 10-18.

Scarcelli C.M., Stella R. (Eds.). (2017). *Digital literacy e giovani. Strumenti per comprendere, misurare e intervenire*. Milano: FrancoAngeli.

Soriani A. (2018). From media education to digital citizenship. Origins, perspectives and policy implementations in the school systems across Europe. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, *13*(3), 85-122.

Tomassoni R., Santangelo N. (2020). Il ruolo delle "nuove maschere" nell'era della comunicazione web-mediata: riflessioni pedagogiche per un utilizzo consapevole delle tecnologie. *MeTis - Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, *10*(1), 85-103.

Vallor S. (2016). *Technology and the virtues: A philosophical guide to a future worth wanting*. Oxford: Oxford University Press.

Yoon C. (2011). Ethical decision-making in the Internet context: Development and test of an initial model based on moral philosophy. *Computers in Human Behavior*, *27*(6), 2401-2409.

Formare docenti (di sostegno) per l'inclusione: uno studio esplorativo su percezioni e credenze

Giovanna Malusà
Professoressa a contratto - Libera Università di Bolzano
giovanna.malusa@unibz.it

1. Introduzione

Numerose ricerche evidenziano come le percezioni sulla disabilità e le credenze dei docenti possano influenzare la qualità dell'inclusione scolastica (Amatori, 2019; Gitschthaler et al., 2021; Malusà, 2021; Tenerife et al., 2022) e come sia pertanto necessario promuovere percorsi formativi capaci di offrire spazi di riflessione sulle proprie visioni educative e sul modello di scuola che si vuole costruire (Korthagen, Nuijten, 2022). Anche i più recenti programmi dell'OECD (2019), tra cui il *Learning Compass 2030,* evidenziano la stretta interconnessione tra un livello valoriale e di competenza professionale e integrano l'approccio tripartito di *sapere-saper fare-saper essere* includendo una nuova area, quella dei *valori*, ovvero dei "principi e convinzioni che influenzano le proprie scelte, giudizi, comportamenti e azioni nel percorso verso il benessere individuale, sociale e ambientale" (*ibidem*).

Tuttavia sono ancora troppi i docenti precari nella scuola che, pur in presenza di un ricco bagaglio formativo, non riescono ad accedere al ruolo. Di fatto, orientarsi verso il sostegno rischia di diventare per molti non una scelta, bensì una via privilegiata per l'accesso all'insegnamento oppure un ripiego (Mura, Zurru, 2016).

Quali nodi cruciali dovrebbe pertanto affrontare la formazione insegnanti per promuovere una scuola maggiormente inclusiva?

Assumendo come sfondo teorico il modello trasformativo di Korthagen (2004) sui diversi fattori della professionalità docente, questo studio intende esplorare percezioni e credenze di 605 corsisti frequentanti il *Corso per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità* negli a.a. 2020-21 e 2021-22 presso l'Università di Verona e la Libera Università di Bolzano, presentando un'indagine sulla loro identità professionale e vocazionale dichiarata su base volontaria all'inizio del percorso.

2. Metodologia

Si è prevista la compilazione di un questionario online self-report, somministrato durante l'insegnamento di *Didattica speciale: approccio metacognitivo cooperativ*o.

Il questionario indaga le aree del modello assunto (mission, identità, credenze, competenze e comportamenti) attraverso:

– una sezione anagrafica;
– 7 quesiti a scelta multipla;
– 45 item selezionati su scala Likert relativi a: (*i*) autoefficacia percepita, indagata con la batteria *Teacher Self-Efficacy Scale* (d'ora in poi TSES) (Tschannen-Moran, Hoy, 2001); (*ii*) credenze sull'insegnamento in generale (de Vries et al., 2014); (*iii*) ruolo, identità e mission dell'insegnante di sostegno (Amatori, 2019).

È stata condotta un'analisi di affidabilità (Cronbach = .89), descrittiva e di correlazione tra le variabili osservate, con il supporto di SPSS-28.

3. Alcuni risultati: quali implicazioni per la formazione docenti?

Per ragioni di spazio si riporteranno solo alcuni esiti emergenti dall'analisi.

Le risposte raccolte si riferiscono a 481 corsisti (79,6%), prevalentemente docenti precari con un contratto a tempo determinato (74,8%) nella scuola secondaria di secondo grado (61%) o senza impiego. Il 58% ha un incarico su posto di sostegno. La maggioranza è costituita da donne (80,9%); il 37,8% ha ulteriori titoli di studio.

I risultati (Fig. 1) evidenziano la predominanza di credenze orientate sugli studenti *vs* contenuti, correlate in modo significativo ($r=.405$ $p<0.01$) e non trasferibile a situazioni di disabilità, in cui il supporto di un docente di sostegno è ritenuto prioritario rispetto all'intervento dei pari, indipendentemente dalla tipologia di incarico ricoperto e di ordine scolastico.

Le dimensioni indagate dalla TSES (Fig. 1) mostrano un buon livello di autoefficacia percepita, in particolare verso il *coinvolgimento degli studenti,* rimarcato dalla propensione dichiarata verso *professioni di aiuto e attenzione verso i più vulnerabili* (59,9%). Eppure meno della metà dei corsisti (46,8%) immagina un lungo percorso professionale come insegnante di sostegno (Tab. 1), pur mostrando interesse verso tematiche educative.

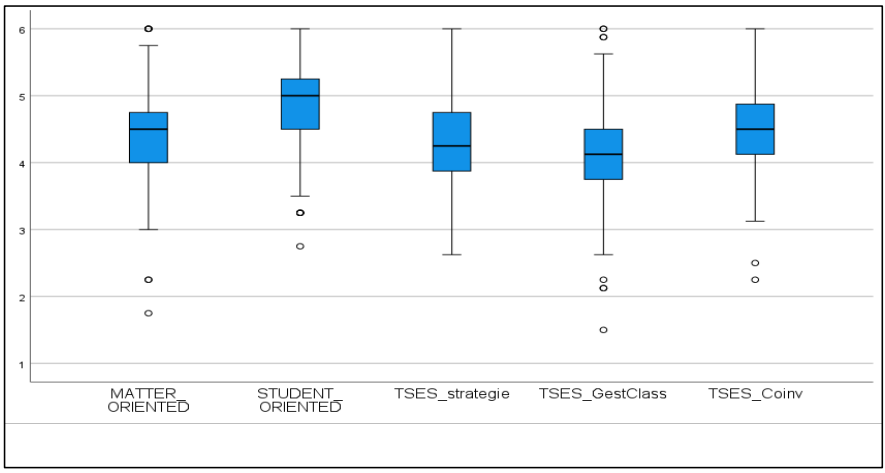


Fig.1: Boxplot su credenze (orientate su contenuti *vs* studenti) e dimensioni di autoefficacia (TSES), espresse su scala Likert a 6 punti (N=481)

Item 49 - Prospettive *Come ti vedi tra 20 anni?*	frequenze	%
come insegnante di sostegno	225	46,8
come esperto che collabora con la scuola	119	24,7
come insegnante curricolare	70	14,6
come Dirigente scolastico	33	6,9
in pensione	12	2,5
come docente di sostegno e curricolare in forma mista	7	1,5
non so	8	1,7
altro	7	1,5

Tab. 1: Prospettive (N=481)

Anche se la dimensione più critica nella TSES si riferisce alla *gestione della classe* (in particolare dei comportamenti provocatori), le preoccupazioni dichiarate sono connesse soprattutto alla *sfera didattico-disciplinare* e in misura minore a quella *socio-affettivo-relazionale*, quasi come se non fosse un prioritario compito/responsabilità di un docente di sostegno occuparsi anche del clima generale e della gestione della classe.

Questi esiti hanno importanti implicazioni per una formazione insegnanti che dovrebbe essere capace di interrogarsi su preoccupazioni e tensioni dei docenti (Priore, 2022), allo scopo di (ri)progettare percorsi capaci di rispondere alla complessità che la scuola presenta, promuovendo un profilo inclusivo per tutti (Mura,

Zurru, 2022) e riqualificando i processi inclusivi anche all'interno del dibattito politico-istituzionale.

Bibliografia

Amatori G. (2019). *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.

de Vries S., Ellen P.W.A., Helms-Lorenz M., van de Grift W.J.C.M. (2014). Student teachers' beliefs about learning and teaching and their participation in career-long learning activities. *Journal of Education for Teaching, 40*(4), 344-358.

Gitschthaler M., Kast J., Corazza R., Schwab S. (2021). Resources for inclusive education in austria: An insight into the perception of teachers. *International Perspectives on Inclusive Education*, 15, 67-88.

Korthagen F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.

Korthagen F., Nuijten E. (2022). *The power of reflection in teacher education and professional development: strategies for in-depth teacher learning*. London: Routledge.

OECD (2019). *The OECD Learning Compass 2030.* Retrieved April 24, 2023, from https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/.

Malusà G. (2021). Sfide e credenze sull'approccio cooperativo: uno studio esplorativo sugli insegnanti di sostegno in formazione. In P. Lucisano (Ed.), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione. Atti del X convegno della SIRD, 9-10 aprile 2021. I tomo* (pp. 312-329). Lecce: Pensa MultiMedia.

Mura A., Zurru A.L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale, 15*(2), 150-160.

Tenerife J.J.L., Peteros E.D., Zaragoza I.D., de Vera J.V., Pinili L.C., Fulgencio M.D. (2022). Teachers' perceptions on their competence and the benefits of inclusive education. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 17*(8), 2605-2621.

Tschannen-Moran M., Hoy A.W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.

La pratica del Service Learning in Università

Federica Martino
Dottoranda - Università degli Studi di Palermo
federica.martino01@unipa.it

1. L'Università come *Community Research Service Learning*

Il Service Learning (SL) in ambito universitario può rappresentare una strategia didattica in grado di coniugare il raggiungimento di *learning outcomes* con lo sviluppo di competenze professionali e trasversali, attivando inoltre la costruzione di un rapporto di reciproco arricchimento tra le istituzioni accademiche e i contesti sociali (Giles Jr, Eyler, 1994).

Un progetto di SL non solo mette gli studenti in contatto con la realtà del territorio, ma fa sì che gli stessi, facendosi carico del bisogno espresso da tale realtà, realizzino azioni volte a rispondervi, consolidando al contempo gli apprendimenti conseguiti attraverso momenti riflessivi, sviluppando anche uno sguardo critico e una maggiore apertura all'imprevisto, al fine di massimizzare l'impatto positivo nel contesto.

In quest'ottica, l'Università dovrebbe ambire a configurarsi come una *Community Research Service Learning*, ovvero un modello che riprende la struttura del SL però con un'enfasi specifica sulla dimensione comunitaria, alla quale aggiungere la volontà di promuovere negli studenti competenze di ricerca educativa da mettere a servizio del territorio, per rispondere ai bisogni reali e per cercare di migliorare il contesto di vita comune.

Inserire esperienze di SL nell'offerta formativa, promuovendo una prospettiva di *civic engagement*, migliora la dimensione cooperativa (Lavery, 2007), dando vita a una comunità professionale in cui senso di responsabilità e solidarietà divengono principi guida dell'agire civico, nonché asse portante che attiva una serie di disposizioni (cognitive, etiche e sociali) necessarie all'esercizio di una cittadinanza eticamente intesa (Mortari, 2017).

2. Obiettivi e primi risultati della ricerca

Oggi, è evidente la necessità di integrare la didattica in presenza con la didattica digitale, formando piccoli gruppi di lavoro, per favorire una didattica laboratoriale di qualità, che sia perno per la motivazione, la creatività, la riflessione, la collaborazione

e l'autovalutazione (Landri et al., 2021). La tecnologia è considerata motore-effetto formativo per la costruzione del pensiero critico e dell'identità personale.

Una proposta pedagogica di recente acquisizione che favorisce la didattica attiva, intesa come collaborazione, esperienzialità, project-work, ricerca-azione, è il Service e-Learning (Se-L). Sebbene la letteratura sul tema sia scarsa, il Se-L sta ricevendo una crescente considerazione come strumento didattico praticabile all'Università (Marcus et al., 2020; Olberding, Downing, 2021) che, grazie all'uso delle tecnologie multimediali, favorisce il miglioramento della qualità dell'apprendimento, facilitando l'accesso alle risorse e ai servizi, così come gli scambi in remoto e la collaborazione.

Il contributo concerne un'esperienza di formazione al Se-L (4 incontri, per un totale di 16 ore) realizzata nell'a.a. 2022/23, preparatoria per il Progetto "[PR]A.S.S.I. Apprendere serve, Servire insegna", avviato nel medesimo anno accademico con un campione di 260 studenti iscritti al primo anno del CdL in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo. In questa esperienza si è scelto di dare voce e consistenza alle azioni e alle scelte metodologiche degli studenti universitari che, attraverso attività specifiche, hanno potuto esprimere l'enorme potenziale della tecnologia come strumento rilevante per promuovere impegno e apprendimento, fattori concatenati nel SL (Tab. 1).

PROCESSO	*DESCRIZIONE*	*AZIONI/PRODOTTI*
Riflessione	RIFLESSIONE CRITICA SULL'ESPERIENZA Si tratta di attività specifiche con le quali è possibile promuovere ed esprimere l'impegno e l'apprendimento.	Circle time, prodotti multimediali, metodologie interattive, brainstorming, narrative digitali
Documentazione *Comunicazione*	La documentazione è funzionale alla sistematizzazione dei materiali e sostiene la comunicazione del progetto e il suo sviluppo successivo.	Documenti, foto e video, discussioni, condivisione nei social, ecc.
Valutazione *Monitoraggio*	Permettono di analizzare i successi e le difficoltà del percorso in un'ottica di miglioramento. ANALISI S.W.O.T. COSTANTE	Guide, diari di bordo, questionari, interviste, ecc.

Tab. 1: I tre processi che attraversano la formazione e il progetto

Sfruttare le tecnologie per il SL significa stimolare la cultura partecipativa, creare Rete come amplificatore relazionale. In un'esperienza di Se-L, gli studenti che "operano" per un'organizzazione o associazione del territorio hanno l'opportunità di sperimentare e utilizzare tecnologie didattiche per agire come "professionisti" (attori protagonisti) in grado di prendere decisioni rispetto a finalità, obiettivi, bisogni, metodologie di intervento.

In tal senso, la formazione "al reale" (*experiential learning*), che riconosce i problemi e i bisogni di una comunità (Mortari, 2017), ha come obiettivo quello di promuovere comportamenti di cittadinanza attiva, creando contesti reali dove gli studenti possono sviluppare competenze riflessive, relazionali, metodologiche, di ricerca e atteggiamenti civico-sociali.

Il Se-L, proposto come forma di didattica innovativa, facendo leva sulla responsabilizzazione e sull'*empowerment* sociale, ha permesso di utilizzare e far conoscere agli studenti strumenti di indagine e di soluzione di problemi come la S.W.O.T., una guida fornita per orientare, per dialogare criticamente, attraverso l'autovalutazione. Durante l'ultimo incontro della formazione, con l'ausilio di un questionario su Google Moduli, è stato chiesto agli studenti di valutare criticamente se, come e quanto il proprio operato rispondeva ai criteri di intenzionalità, accessibilità, situazionalità, compiutezza, coerenza e coesione, a partire dalle 4 aree della matrice SWOT (*Strenghts*; *Weaknesses*; *Opportunities*; *Threats*).

Dall'analisi delle risposte che riguardavano la percezione che gli studenti avevano di sé è emerso che il 44% si è visto come un'opportunità, il 40% come un punto di forza e solo il 3% come una minaccia.

Far riflettere sulle potenzialità e sulle criticità emerse dall'esperienza ha permesso non solo di ragionare sulle scelte, con il duplice obiettivo di favorire il pieno sviluppo degli studenti e, allo stesso tempo, inserirli in un contesto sociale e in processi in continuo cambiamento, ma anche di acquisire consapevolezza sugli apprendimenti raggiunti (conoscenze) e sulle abilità sviluppate (competenze).

Da qui, per monitorare i futuri progetti di SL misurando le competenze civico-sociali e l'auto-efficacia degli studenti universitari ma anche la loro ansia di tratto, la scelta di adattare in Italia il questionario CUCOCSA (*Cuestionario sobre competencias civico-sociales y autoeficacia del alumnado universitario*) (Santos Rego, Moledo, 2018) aggiungendovi inoltre 20 item costruiti ispirandosi al *State-Trait Anxiety Inventory* (STAI-Y).

La versione italiana (CUCOCSA+) è stata così composta da 5 aree:

A – Formazione universitaria (7 item);
B – Frequenza della partecipazione attiva e comunitaria (5 item);
C – Grado di interesse rispetto a questioni civico-sociali (20 item);
D – Senso di auto-efficacia (13 item);
AX – Livello di ansia di tratto (20 item).

La finalità educativa dello strumento non si limita alla misurazione e classificazione, piuttosto mira al miglioramento supportando gli studenti nel loro processo di maturazione.

Bibliografia

Giles Jr D.E., Eyler J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning, 1*(1), 77-85.

Landri P., Mangione G.R.J., Cannella G., Parigi L., Bartolini R., Taglietti D., Tancredi A. (2021). *Nel crepuscolo dell'ora di lezione. La "normalità" post-pandemica nell'immaginario degli insegnanti.* Firenze: Report INDIRE.

Lavery S.D. (2007). Christian service-learning – Does it make a difference? *Journal of Religious Education, 55*(1), 50-53.

Marcus V.B., Atan N.A., Yusof S.M., Tahir L. (2020). A systematic review of e-service learning in higher education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies, 14*(6), 4-14.

Mortari L. (2017). *Service Learning: per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco-Angeli.

Olberding J.C., Downing M. (2021). "Extreme" e-student philanthropy: Expanding grantmaking into fully online classes and assessing outcomes for students as learners, community members, and social activists. *Journal of Nonprofit Education and Leadership, 11*(2), 44-64.

Santos Rego M.A., Moledo M.L. (2018). *Guía para la institucionalizacion del aprendizaje-servicio en la universidad*. Universidade de Santiago de Compostela: Campus Vida.

L'*Universal Design for Learning* tra personali convinzioni e reali applicazioni. Orientare la professionalità docente per promuovere una cittadinanza consapevole

Maria Moscato
Dottoranda – Università degli Studi di Palermo
maria.moscato01@unipa.it

1. Quadro teorico

Nell'ottica della complessità, il paradigma dell'inclusione invita a passare da una prospettiva di inserimento in una realtà già data ad una prospettiva di partecipazione alla costruzione di contesti in costante divenire, in cui le differenze non rappresentano un ostacolo ma una risorsa ed un elemento fondante (Florian, Beaton, 2018). Diventa allora indispensabile padroneggiare la capacità di orientarsi, intesa come un'azione continua e persistente nella e per la realtà (Friso, Caldin, 2022).

In tale prospettiva, la scuola è chiamata ad una cura pedagogica e didattica volta a sostenere ogni studente nel processo di ricerca e affermazione di sé, promuovendo lo sviluppo di strategie e competenze capaci di ampliare il focus dell'apprendimento dal piano del sapere a quello del saper essere (Fiorin, 2017), riconoscendo ad ognuno il diritto e la responsabilità di determinare il proprio progetto di vita e, al contempo, contribuire attivamente e significativamente alla costruzione di contesti e processi collettivi democratici (Booth, Ainscow, 2014). L'orientamento formativo, inteso come insieme di azioni volte a supportare la maturazione, la problematizzazione e la valorizzazione di scelte progettuali (Mura, 2018), diviene dunque l'afflato vitale di un'educazione inclusiva volta a garantire a ciascuno eque opportunità per raggiungere il proprio massimo potenziale in termini di successo formativo, sviluppo umano e partecipazione sociale (UNESCO, 2020).

Sul piano metodologico, la letteratura scientifica suggerisce che il *framework Universal Design for Learning* (UDL) (CAST, 2018) sia un approccio valido per implementare percorsi didattici in un'ottica di universalità e flessibilità orientati a promuovere autonomia decisionale e consapevolezza di sé, valorizzando equamente tutte le differenze (Mayer, Rose, Gordon, 2014; Savia, 2016).

2. L'indagine

Da tali premesse, nell'anno accademico 2022/2023 ha preso il via un'indagine esplorativa che ha inteso:

a. esplorare convinzioni ed opinioni dei docenti di scuola secondaria di primo grado sui temi dell'educazione inclusiva;
b. indagare se i principi che sorreggono il framework sono implicitamente presenti nell'agire quotidiano dei docenti.

Essa si pone come passo preliminare verso l'implementazione di percorsi di Ricerca-Formazione (R-F) (Asquini, 2018) sui temi dell'educazione inclusiva con particolare riferimento all'UDL.

A partire dall'analisi della letteratura e di strumenti già esistenti (Cottini et al., 2016; Kennette, Wilson, 2018; Montesano, Straniero, 2019), è stato appositamente costruito un questionario quali-quantitativo composto da 4 sezioni, ognuna articolata in un numero di variabile di aree (Fig. 1).

	Sezioni	**N. Aree**
I.	Anagrafica	1
II.	Conoscenza e opinione su UDL	2
III.	Esperienze di pratica didattica e UDL	3
IV.	Educazione inclusiva	7

Fig. 1: Sezioni del questionario

Hanno partecipato all'indagine 198 docenti, frequentanti il Corso di specializzazione per le attività di sostegno. Tra di essi il 66,7% (N=132) dichiara di aver già avuto esperienze di insegnamento.

Verranno di seguito presentati unicamente i valori medi e le correlazioni relative alle risposte fornite da questi ultimi in merito alle sezioni 3 e 4, proposte in scala lineare (Fig. 2).

Sezione	Area d'indagine	N. Item	Scala
III. Esperienze di pratica didattica e UDL	Fornire molteplici mezzi di rappresentazione	9	1=Mai; 2=Raramente; 3=A volte; 4=Spesso; 5=Sempre
	Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione	11	
	Fornire molteplici mezzi per il coinvolgimento	8	
IV. Educazione inclusiva	Concetto di inclusione	10	1=Per nulla d'accordo; 2=Poco d'accordo; 3=D'accordo; 4=Abbastanza d'accordo; 5=Assolutamente d'accordo
	Determinati personali per il successo scolastico	6	
	Inclusione scolastica e successo degli alunni	6	
	Ruolo della scuola	9	
	Curricolo e progettazione	7	
	Pratica didattica	17	
	Relazioni con colleghi e famiglie	7	

Fig. 2: Aree dell'indagine quantitativa, sezioni III e IV

2.1 *I risultati*

Per verificare la validità e l'affidabilità dello strumento, è stato scelto di misurare la consistenza interna dei due costrutti indagati mediante il calcolo dell'alfa di Cronbach ( ). Gli indici ottenuti per ognuna delle due sezioni (III α=0,954; IV α=0,901) rientrano pienamente negli standard di accettabilità della comunità scientifica.

L'analisi dei valori medi degli item relativi alle tre aree di indagine inerenti alle pratiche didattiche agite dai docenti in riferimento ai principi dell'UDL ha restituito i risultati riportati in Figura 3. Essi mostrano come, pur non applicando esplicitamente l'approccio, alcuni dei principi-cardine dell'UDL siano riconosciuti e mediamente applicati nell'agire didattico, suggerendo che i docenti siano propensi ad accogliere l'approccio.

Statistiche descrittive - Esperienze di pratica didattica e UDL		
	Media	Deviazione std.
Fornire molteplici mezzi di rappresentazione	3,81	,959
Fornire molteplici mezzi di azione e di espressione	3,74	,905
Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento	3,74	,944

Fig. 3: Valori medi delle aree di indagine, sezione III

In riferimento alle aree di indagine componenti il costrutto "Educazione inclusiva", l'analisi descrittiva ha fornito i punteggi riportati in Figura 4.

Statistiche descrittive - Educazione inclusiva		
	Media	Deviazione std.
Concetto di inclusione	3,58	,907
Determinati personali per il successo scolastico	4,10	,962
Inclusione scolastica e successo degli alunni	4,31	,999
Ruolo della scuola	4,23	,861
Curricolo e progettazione	3,59	,951
Pratica didattica	4,18	,824
Relazioni con colleghi e famiglie	4,14	,826

Fig. 4: Valori medi delle aree di indagine, sezione IV

Il quadro evidenzia la prevalenza negli insegnanti di convinzioni positive rispetto ai temi indagati, ponendosi a conferma di una visione dell'educazione inclusiva come questione di promozione etica e di giustizia sociale, in

contrapposizione ad un modello reattivo di risposta a bisogni speciali, percepiti come emergenze circoscritte (Pedone, 2021).

3. Conclusioni

L'indagine ha avuto l'obiettivo di sondare le convinzioni dei docenti di secondaria di primo grado in merito ai temi dell'educazione inclusiva, con un particolare focus all'agito quotidiano in ottica UDL.

Seppur non rappresentativi dell'intera popolazione, i risultati restituiscono un quadro incoraggiante e aprono ad ulteriori piste d'indagine, fornendo importanti indicazioni per lo sviluppo della professionalità docente in chiave inclusiva, suggerendo l'opportunità di implementare percorsi di Ricerca-Formazione che puntino tanto alla promozione di competenze metodologiche e organizzative, quanto alla riflessione sui concetti di partecipazione, comunità di pratica ed alleanze educative, che rappresentano la spina dorsale dei processi di sviluppo di nuove culture, politiche e pratiche inclusive.

Bibliografia

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

Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

CAST (2018). *UDL Guidelines version 2.2.* Retrived from https://udlguidelines.cast.org/

Cottini L., Fedeli D., Morganti A., Pascoletti S., Signorelli A., Zanon F., et al. (2016). A scale for assessing Italian schools and classes inclusiveness. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, *16* (2), 65-87.

Fiorin I. (2017). *La sfida dell'insegnamento. Fondamenti di Didattica Generale.* Milano: Mondadori.

Florian L., Beaton M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education, 22* (8), 870-884.

Friso V., Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis, 23* (1), 48-56.

Kennette L.N., Wilson N.A. (2018). Universal Design for Learning (UDL). Student and Faculty Perceptions, *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, *1* (2), 1-26.

Mayer A., Rose D.H., Gordon D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield: CAST Professional [electronic version].

Montesano L., Straniero A. (2019). A survey to investigate pre-service teachers' beliefs and attitudes regarding inclusion and disability. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *7* (2), 271-293.

Mura A. (Ed.). (2018). *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.

Pedone F. (2021). *Includere per apprendere, apprendere per includere. Formazione e sviluppo professionale inclusivo degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Savia G. (Ed.). (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
UNESCO (2020). *Global education monitoring report, 2020. Inclusion and education: all means all.* Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

Outdoor Education e processi di inclusione nei contesti scolastici multiculturali

Alessandra Natalini
Dottoranda - Sapienza Università di Roma
alessandra.natalini@uniroma1.it

1. Introduzione

Secondo i dati ministeriali, la percentuale di alunni con background migratorio presenti nelle scuole italiane è passata da 7,9% a 10,3%, rimanendo costante prima e dopo la pandemia (MIUR, 2022). La ricchezza e l'eterogeneità interna alle classi consentono di riflettere proficuamente sugli approcci che possono essere impiegati per promuovere una didattica capace di perseguire processi di inclusione di qualità, che rimane ancora una sfida tutta da affrontare. Per rispondere a tali esigenze è indispensabile comprendere il modo in cui impiegare approcci educativi globali e guardare all'insegnamento entro l'orizzonte di una cittadinanza globale. In questo senso, l'*Outdoor Education* (OE) può contribuire a rafforzare, negli insegnanti, la capacità di gestire responsabilmente i processi di istruzione e, negli allievi, di costruire comportamenti civici consapevoli.

2. L'OE quale nuovo paradigma educativo per una cittadinanza globale

L'OE può essere concepito come un insieme di teorie e pratiche educative "connotate dalla centralità che viene riconosciuta all'ambiente esterno come luogo privilegiato della formazione" (Farné, Agostini, 2014, p. 10), che prevede una ampia "varietà di esperienze pedagogiche caratterizzate da una didattica attiva che si svolge in ambienti esterni alla scuola e che è legata alle caratteristiche del territorio e del contesto sociale e culturale in cui la scuola è collocata" (Giunti et al., 2021, p. 5). Se con il termine "cittadinanza globale" intendiamo un "senso di appartenenza a una comunità più ampia e ad una comune umanità" (UNESCO, 2018, p. 14), si comprende come il contesto scolastico, parte integrante di un sistema di agenzie educative, pone al centro della sua azione l'educazione alla cittadinanza globale, che rientra tra gli obiettivi dell'Agenda 2030, e che è tesa a garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze "necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche attraverso un'educazione volta a uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile […] alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile" (ONU, 2015).

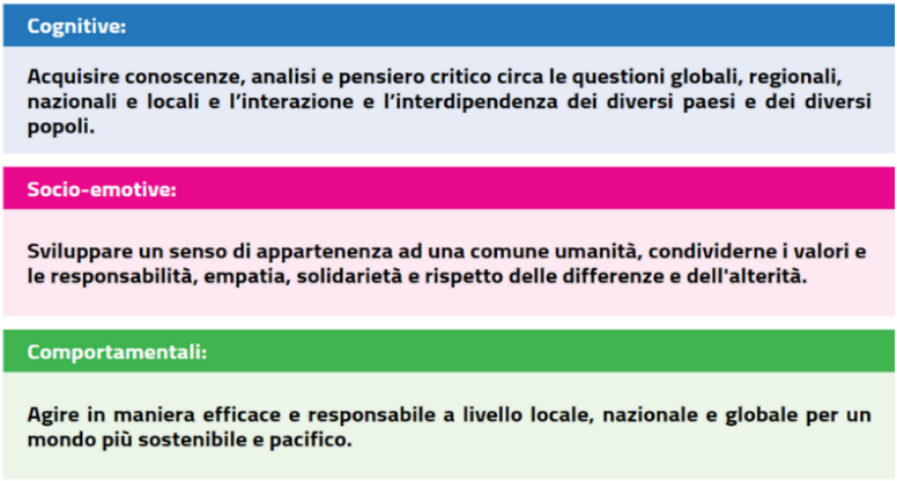


Fig. 1: Dimensioni concettuali fondamentali dell'educazione alla cittadinanza globale (UNESCO, 2018, p. 15)

3. L'OE e i contesti scolastici multiculturali

Dai documenti internazionali emerge come i temi della cittadinanza globale, dello sviluppo sostenibile e dell'inclusione si intreccino indissolubilmente con quelli dell'istruzione, chiamando in causa l'importanza di valorizzare la multiculturalità a scuola. La crescente presenza di bambini con background migratorio (MIUR, 2022) nei contesti scolastici e il persistere di profonde disuguaglianze hanno portato con sé fenomeni di esclusione sociale, rendendo l'inclusione una vera e propria sfida (ISMU, 2023; Booth et al., 2014; Alivernini et al., 2019). I documenti nazionali parlano dell'importanza di adottare approcci educativi globali che possano costituire una risposta a tali cambiamenti sociali e la letteratura scientifica evidenzia come l'OE possa essere capace di corrispondere alle nuove esigenze, incentrando l'attenzione su apprendimenti pratico-esperienziali e multisensoriali, su una didattica fondata su problemi reali, sulla flessibilità di spazi e tempi e su apprendimenti cooperativi e attività di gruppo (Zinant, Zoletto, 2018), al fine di promuovere interazioni sociali positive e solide abilità socio-emotive, accrescere il coinvolgimento e la motivazione (Watts, 2019), fornire occasioni per valorizzare la cultura d'origine dei bambini (Schenetti, 2022; Calandra, González Aja, Vaccarelli, 2016; Matthews, 1994; Cutter-Mackenzie, 2009; Roberts et al., 1999), sostenere l'apprendimento di termini e concetti nuovi (Johnson, Perez, 1976; Stapp et al., 1969), consentendo di elaborare soluzioni e interventi per azionare forme di contrasto all'abbandono scolastico (Mcleod, 2007), alle disparità e così via.

4. Conclusione

L'aumento dei bambini con background migratorio all'interno dei contesti scolastici ha portato a prestare sempre più attenzione all'uso di approcci educativi globali, che permettono ai docenti di rispondere ai nuovi bisogni di apprendimento dei bambini. L'OE costituisce oggi, in virtù delle sue qualità, un approccio eclettico e flessibile capace di aiutare a promuovere a scuola una comprensione dell'"eterogeneità dei bisogni", sostenendo, al contempo, un'educazione alla cittadinanza globale che garantisca processi di effettiva inclusione dei bambini con background migratorio.

Bibliografia

Alivernini F., Cavicchiolo E., Girelli L., Lucidi F., Biasi V., Leone L., Manganelli S. (2019). Relationships between sociocultural factors (gender, immigrant and socioeconomic background), peer relatedness and positive affect in adolescents. *Journal of Adolescence*, 76, 99-108.

Booth T., Ainscow M., Dovigo, F. (Eds.). (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.

Calandra L.M., González Aja T., Vaccarelli A. (Eds.). (2016). *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Cutter-Mackenzie A. (2009). Multicultural School Gardens: Creating Engaging Garden Spaces in Learning about Language, Culture, and Environment. *Canadian Journal of Environmental Education*, *14*(1), 122-135.

Farné R., Agostini F. (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto.* Parma: Junior.

Giunti C., Lotti P., Mosa E., Naldini M., Orlandini L., Panzavolta S., Tortoli L. (Eds.). (2021). *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education".* Firenze: INDIRE.

ISMU (2023). *Ventottesimo Rapporto sulle migrazioni 2022*. Milano: FrancoAngeli.

Johnson E., Perez A. (1976). Outdoor education for California's migrant children. *California Agriculture, 30*(2), 4-6.

Macleod G. (2007). Are we nearly there yet? Curriculum, relationships and disaffected pupils. *International Journal on School Disaffection*, *5*(1), 1-8.

Matthews B. (1994). Does Outdoor and Environmental Education Have a Role in Multicultural Education? *Pathways to Outdoor Communication*, *4*(1), 8-13.

MIUR (2022). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2020/2021.* Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica. Roma: MIUR.

ONU (2015). *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Retrieved from http://festivalsvilupposostenibile.it/public/asvis/files/LAgenda2030egliSDGs.pdf.

Schenetti M. (Ed.). (2022). *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Trento: Erickson.

Stapp W.B., Stephens T.M., Johnson C.S., Harbage M. (1969). *Migrant Children...Outdoor Education's Role in Language Development.* Ohio State Board of Education. Columbus: U.S. Department of Health, Education & Welfare Office of Education.

UNESCO (2018). *Educazione alla cittadinanza globale: temi e obiettivi di apprendimento.* Retrieved from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836.

Watt N. (2019). *Learning to be social by learning the ropes: Is outdoor education effective for building social-emotional capabilities and skills?* (Dissertation, Queensland University of Technology).

Zinat L., Zoletto D. (2018*).* Quale pedagogia nelle scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria? Prospettive da una ricerca con gli insegnanti. *Pedagogia oggi*, *16*(2), 171-186.

Un educatore nuovo per un nuovo approccio "umanizzante". Montessori incontra l'anzianità fragile

Patrizia A. F. Palmieri
Dottoranda - Università degli Studi di Foggia
patrizia.palmieri@unifg.it

1. Ri-centratura del prendersi cura dell'anziano fragile

È possibile attuare una ri-centratura della cura delle persone anziane, tanto più se in stato di fragilità, a partire dalla promozione della persona nella sua complessità e salute?

È realistico formare degli operatori all'ascolto, ad una relazione umanizzante per tratteggiare una rinnovata attenzione al mondo degli anziani affetti da demenza?

Le riflessioni proposte non hanno la pretesa di rispondere in modo esaustivo a tali interrogativi, piuttosto, evidenziando un rinnovato e dedito impegno da parte della scienza pedagogica alla dimensione dell'adultità avanzata disabile, avanzare ipotesi suggestive ma al contempo scientificamente realizzabili (Luppi, 2020).

Negli ultimi anni la mancanza di terapie in grado di modificare la patogenesi della demenza ha fortemente stimolato la comunità scientifica ad esplorare l'efficacia di interventi riabilitativi e psicosociali, genericamente definiti Trattamenti Non Farmacologici, finalizzati a ritardare il declino cognitivo e funzionale, ridurre i disturbi psicologici e comportamentali e, di conseguenza, migliorare la qualità di vita della persona malata e della sua famiglia.

Parlare di ri-centratura del prendersi cura dell'anziano fragile vuol dire, come sostiene Annacontini (2012), innanzitutto progettare insieme a lui azioni ragionate sulla centralità dei suoi bisogni, rendendolo protagonista del suo progetto di vita e non solo destinatario di interventi di assistenza.

L'obiettivo del "prendersi cura", dinanzi alla demenza, non può essere individuato nella guarigione o nel ripristino della funzione perduta, bensì nella valorizzazione delle capacità presenti (Pati, 2016), nel miglioramento dell'interazione con l'ambiente, nel mantenimento delle autonomie funzionali, ma innanzitutto nella tutela del valore umano e sociale della persona, considerando sempre i limiti imposti dalla patologia.

È un prendere a cuore la vita dell'anziano (Mortari, 2019), che risponde al suo bisogno di avere ancora un progetto per il futuro in cui le potenzialità dell'esserci possano fiorire nonostante l'incalzare della sua patologia.

Per far sì che ciò si realizzi è richiesta una grande abilità all'azione educativa dell'operatore; lo stesso infatti, mediando la ricognizione autobiografica, deve poter

predisporre un ambiente e delle attività che siano stimolanti e gradevoli ai sensi, ma soprattutto in armonia con i ricordi e i vissuti.

Proprio alla tutela dei diritti degli anziani e alla dignità umana degli anziani fragili si collega la possibilità di formare figure professionali secondo il modello pedagogico montessoriano, in grado di valorizzare ed esprimere le potenzialità che l'anziano possiede, seppur al termine del suo corso vitale (De Serio, 2014).

2. Un nuovo educatore

La pedagogia Montessori si pone straordinariamente rispondente, in termini di scientificità e peculiarità metodologica, nella progettazione di un trattamento educativo, non farmacologico e riabilitativo, che metta al centro la persona anziana affetta da demenza e ne promuova il suo rispetto e il suo benessere in una prospettiva sistemica (Luppi, 2020).

Esattamente come avviene per la formazione di educatori ed educatrici che devono operare con realtà scolastiche e nei nidi con la primissima infanzia, questo "nuovo educatore" dovrà approfondire i contenuti psico-pedagogici connessi con la vecchiaia affiancandola alla formazione di competenze geriatriche, così da potenziare le sue capacità di accogliere la molteplicità dei bisogni correlati sia all'età biologica che alle patologie da cui è affetto l'anziano (De Serio, 2014).

Dunque, l'operatore montessoriano potrà porre in atto interventi "umanizzanti" partendo dai bisogni, dai desideri, dalle competenze e questo potrà accompagnare la persona a cambiamenti significativi rendendola autonoma e protagonista del proprio contesto (Musaio, 2021).

Questo nuovo approccio autentico, empatico e accogliente risponderebbe perfettamente ai bisogni di un malato di Alzheimer.

Si può immaginare che, come per il metodo applicato all'infanzia, fondamentale sarebbe il ruolo da osservatore dell'educatore, caratterizzato da una presenza leggera, così che possa raccogliere e analizzare le informazioni osservando discretamente, con gli occhi da scienziato, come direbbe Maria Montessori, intervenendo solo se necessario e sempre con delicatezza.

Nelle strutture residenziali, l'applicazione della metodologia montessoriana accrescerebbe un clima di familiarità e accoglienza, un ambiente stimolante e non opprimente, in grado di valorizzare le attitudini, i saperi, le capacità della persona anziana, nel rispetto dei tempi e dell'età.

Due strutture di Bologna, "Villa Vanuzzi" e "Villa Serena", fanno da apri pista in questa direzione, pur rimanendo oasi nel deserto, tutt'oggi a quasi sette anni dall'inizio della sperimentazione in un ambito davvero molto poco indagato.

Le stesse, infatti, sin dall'inizio hanno implementato nei diversi progetti educativi la pratica e l'approccio montessoriano alla cura, aderendo al percorso "Montessori incontra Alzhimer" progettato e divulgato da Annalisa Perino e Ruggero Poi. Queste esemplari sperimentazioni hanno promosso una serie di cambiamenti migliorativi: servizi personalizzati sulla persona, maggiore coinvolgimento nelle

azioni di vita quotidiana e un'aumentata autonomia nelle attività di vita pratica (Taddia, Perino, Poi, 2020).

Attraverso un costante lavoro d'équipe e il monitoraggio dell'ospite immerso nella sua quotidianità si è rilevato che nello svolgimento delle azioni relative alla cura del sé, maggiori occasioni relazionali e costanti sollecitazioni dell'area del ricordo e di socializzazione hanno ottenuto un miglioramento dello stato di salute generale come conseguenza della riconquista della dignità personale.

È auspicabile che queste non rimangano realtà isolate e visionarie e che in tale direzione la Scienza dell'Educazione in collaborazione con l'Opera Nazionale Montessori, già tanto impegnata nell'individuare prospettive innovative per l'applicazione del metodo, si soffermino sulla possibilità di profilare la figura di un educatore professionale Montessori con le competenze specifiche dell'educatore e l'abilità nell'applicazione della metodologia montessoriana. Così da immaginare un nuovo educatore dell'anzianità dalle competenze centrate sui bisogni e sulle caratteristiche degli anziani affetti da demenze, attraverso l'istituzionalizzazione di scuole di specializzazione, percorsi post-laurea oppure integrati nei corsi di laurea.

Perché, pare evidente, che in questa prospettiva tanto c'è ancora da pensare e da fare.

Bibliografia

Annacontini G. (2012). *Per una pedagogia della lunga vita. Per una pedagogia della lunga vita. Progetto generazioni: bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto.* Pisa: Edizioni ETS.

De Serio B. (2014). *Educare dalla nascita. Il progetto di Adele Costa Gnocchi*. Roma: Anicia.

Luppi E. (2020). Presentazione. In F. Taddia, A. Perino, R. Poi (Eds.), *Il metodo Montessori e gli anziani fragili. Principi e metodi per migliorare il benessere e le autonomie*. Trento: Erikson.

Mortari L. (2020). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Musaio M. (2021). *Persone anziane e cura. Riflessioni pedagogiche e narrazioni nel tempo della pandemia*. Roma: Studium.

Taddia F., Perino A., Poi R. (2020). *Il metodo Montessori e gli anziani fragili. Principi e metodi per migliorare il benessere e le autonomie*. Roma: Erikson.

L'orientamento come processo educativo attraverso cui promuovere futuro e competenze di cittadinanza

Annalisa Quinto
Assegnista di ricerca - Università di Bologna
annalisa.quinto@unibo.it

1. Necessità dell'orientamento: vecchie e nuove prospettive

Le Linee guida per l'orientamento adottate con D.M. n. 328 del 22 dicembre 2022 definiscono l'orientamento un *processo* "volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative" (Miur, 2022, p. 1). Già nel 1970 l'UNESCO con la Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento al Congresso di Bratislava affermava che "orientare significa porre l'individuo nelle condizioni di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona". In tal senso, l'orientamento si caratterizza come *processo educativo* piuttosto che come mera azione finalizzata alla scelta del percorso formativo o lavorativo. Tale mutamento semantico si fonda sulla consapevolezza che *orientare* significa fornire quelle competenze e quegli strumenti necessari a rendere i soggetti maggiormente coscienti e consapevoli di sé stessi per progredire verso il raggiungimento del pieno sviluppo delle loro identità personali e professionali (Unesco, 1970). Successivamente, nel 2000, il *Memorandum* sosteneva che "*Living and working in the knowledge society calls for active citizens who are self-motivated to pursue their own personal and professional development […] on their unique journey through life*" (p. 17). Sempre nel documento si sosteneva che "*Economic and social change are modifying and upgrading the profile of basic skills that everyone should have as a minimum entitlement, enabling active participation in working life, family life and all levels of community life from local through to European*" (p. 10). Così, l'orientamento si rivolge a tutti senza più distinguere tra orientamento scolastico, professionale o personale e diviene processo trasversale a tutte le età della vita, necessario ad affrontare il cambiamento quale fattore strutturale della pianificazione e attuazione di ogni progetto di vita.

2. Re-immaginare il futuro dell'educazione tra orientamento e cittadinanza attiva

Ciò è ancora più urgente all'interno della società odierna in cui l'immagine del futuro si fa labile. Proprio sul futuro concentra la sua attenzione il recente Rapporto UNESCO *Reimagining our future together: A new social contract for education* (2021), elaborato dalla Commissione Internazionale sul futuro dell'educazione, in cui emerge chiaramente la necessità di individuare nuove traiettorie educative che siano in grado non solo di far fronte alle innumerevoli sfide emergenti, ma anche di re-immaginare le modalità attraverso cui la conoscenza e l'educazione possano plasmare il futuro dell'umanità e del pianeta.

L'orientamento, il tal senso, può divenire vera e propria pratica educativa per promuovere l'acquisizione di quelle competenze trasversali, le *Life Skills,* necessarie per far fronte alla complessità costitutiva del reale. Già a metà degli anni Novanta del secolo scorso, l'O.M.S. sosteneva che fosse necessario proporre strategie educative che favorissero l'apprendimento delle *Life Skills* per prevenire le molteplici forme di disagio, di esclusione e disadattamento sociale. A partire da tali considerazioni, l'orientamento si posiziona come elemento fondamentale all'interno delle tre dimensioni dell'educazione: *Lifelong*, *Lifewide*, e *Lifedeep*; ciò sposta l'attenzione sull'impegno che le scuole devono assumere rispetto alla formazione integrale dell'individuo che, per essere definita tale, deve tener conto di fattori imprescindibili quali il benessere esistenziale e personale, la capacitazione, l'*empowerment*. La sfida educativa, quindi, è quella di costruire percorsi di orientamento che, superando la mera logica informativa, si prefiggano l'obiettivo di formare integralmente ciascun soggetto fornendo quel bagaglio di competenze che risulta, oggi, necessario sia per garantire benessere personale, sia per il pieno esercizio della cittadinanza attiva. A tal proposito uno studio recente condotto da Unicef (2021), *Life Skills and Citizenship Education*, ha proposto un modello di apprendimento quadrimensionale costituito da dodici competenze fondamentali per la vita raggruppabili in quattro macrocategorie: *Learning to know* o dimensione cognitiva; *Learning to do* o dimensione strumentale; *Learning to be* o dimensione individuale; *Learn to live Together* o dimensione dell'educazione sociale e della cittadinanza. Ciò a testimoniare la necessità di promuovere percorsi di formazione e processi di orientamento che si facciano carico di tutte le dimensioni che compongono i soggetti e che toccano ogni ambito della loro vita: da quello personale e intrapersonale a quello interpersonale e collettivo. Inoltre, importanti studi come quello condotto nel 2021 dall'OCSE *Beyond Academic Learning. First results from the survey of social and emotional skills*, hanno individuato la stretta correlazione che esiste tra competenze cognitive, *Life Skills*, benessere psico-fisico, successo personale e buon esercizio di cittadinanza.

A tal proposito, l'Unione Europea ha individuato nell'educazione alla cittadinanza una chiave di volta attraverso cui formare nelle nuove generazioni forme di pensiero critico e complesso e all'interno della Dichiarazione di Parigi del 2015 essa viene a definirsi come modello educativo volto a favorire lo sviluppo delle persone e delle comunità in cui queste stesse vivono e ad aiutare gli studenti a di-

ventare cittadini attivi, informati e responsabili, desiderosi e capaci di assumersi responsabilità per loro stessi e le loro comunità a livello nazionale, europeo e internazionale (Council of Europe, 2017). La direzione pedagogica da intraprendere è quella di costruire modelli educativi volti a promuovere le *Life Skills* e tutte quelle competenze non-cognitive, sociali ed emotive che promuovono le abilità di vita nei soggetti in formazione.

Bibliografia

Commission of the European Communities (2000). *Memorandum on Lifelong Learning*. Retrieved from: https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf

Council of Europe (2017). *Learning to live together. Council of Europe Report on the state of citizenship and human rights education in Europe*. Retrieved from https://rm.coe.int/the-state-of-citizenship-in-europe-e-publication/168072b3cd

MIUR (2022). *Linee guida per l'orientamento*. Decreto ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022. Retrieved from: https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/-m_pi.AOOGABMI.Registro+Decreti%28R%29.0000328.22-12-2022.pdf/d634198a-8dfa-9117-9dac-282e7baff036?version=1.0&t=1672213318764

OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills.* Paris: OECD Publishing.

UNESCO (1970). *Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento del Comitato di esperti al Congresso internazionale*. Bratislava: UNESCO.

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Parigi: UNESCO.

UNICEF (2021). *Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa.* UNICEF MENA. Amman: Regional Office.

Premesse teoriche sul pensiero critico come metodo per l'alfabetizzazione emotiva

Paola Rigoni
Dottoranda - Università degli Studi di Padova
paola.rigoni.1@phd.unipd.it

1. La formazione nella professione infermieristica

Le professioni di cura come quella infermieristica sono tutt'oggi alla ricerca di un'identità che riconosca loro non solo le abilità di esecuzione pratica, ma anche le capacità decisionali rispetto all'ambito di attività[1]. I luoghi di cura devono essere ridefiniti per poter accogliere una domanda di assistenza che muterà nell'arco di pochissimi anni[2], eppure la formazione professionale rimane spesso fondata su un modello di malattia acuta del paziente e sulla preparazione tecnica. Il sistema stesso rimane ancora piuttosto rigido rispetto alla necessità di una continua metamorfosi, che risulterebbe in linea con l'accelerato e costante mutare delle esigenze dell'ambiente sanitario che oggi richiede multiprofessionalità e un ampliamento delle competenze acquisite nel percorso formativo.

Il curriculum di Scienze Infermieristiche non si discosta da quello delle altre professioni sanitarie e poco spazio è dedicato alla formazione di figure professionali (Baldacci, 2014) capaci di prendere decisioni in modo autonomo ed etico (Gireux, 2005). La formazione universitaria dovrebbe tener conto del nuovo profilo antropologico dei giovani studenti immersi nella realtà virtuale che crea piani di identità molteplici e paralleli. Il giovane-studente-consumatore è una sorta di io espanso (Damiano, 2007) dalle offerte del mercato, portato a credere di essere capace di scegliere sulla base dei suoi desideri, di non essere omologato.

2. La tradizione educativa e le teorie sulla formazione del pensiero

Nella nostra tradizione educativa si privilegiano le risposte alle domande, la separazione dei saperi a scapito della loro connessione (Cagol, 2020) e un sapere accumulato che non dispone di un principio di organizzazione (Morin, 1999). La trasmissione della conoscenza avviene tramite l'offerta di contenuti, ma i processi attraverso i quali si apprende non sono indagati. La cognizione dei processi di co-

1 *Consensus Conference* 2023, Federazione Nazionale Ordini Professioni Infermieristiche.
2 Fonte: Ministero della Salute.

struzione del pensiero avvicina a comprendere il modo in cui si interpreta il mondo e quindi la realtà che circonda. Questa consapevolezza consente di poter argomentare nelle situazioni in cui vi è un disaccordo, ma soprattutto, nel contesto lavorativo, di relazionarsi rispettando la diversità di pensiero dell'altro ed evitare modalità conflittuali. Il processo di *framing* conduce ad organizzare credenze e nozioni in schemi (Barisone, 2009), per dare giudizi rapidi/sintetici e disporre le nuove informazioni dentro un sistema di conoscenze preesistenti. Questo è uno dei meccanismi inconsapevoli che si mettono in atto nella costruzione del pensiero.

La teoria duale sostiene che il ragionamento umano è formato da due sistemi o processi: l'intuito e il pensiero razionale. Il "colloquio" e lo scambio di informazioni tra questi due sistemi portano a una decisione rispetto ai problemi sollevati dall'ambiente interno o esterno all'individuo.

Secondo studi più recenti (Stanovich, 2010; Stanovich et al., 2013) i sistemi sono tre: il pensiero razionale è a sua volta composto da altri due elementi, la mente algoritmica e la mente riflessiva. Nella mente algoritmica ha luogo il pensiero astratto, la sua funzione chiave è l'elaborazione delle rappresentazioni secondarie. Queste rappresentazioni sono considerate il fondamento della riflessione e dei processi cognitivi di ordine superiore che permettono di attribuire intenzioni e credenze ad un'altra persona (Ramachandran, 2019). Nella mente riflessiva si formano i ragionamenti più dettagliati e complessi e si raccolgono le informazioni prima di arrivare ad una conclusione.

Questi studi ci dicono che la razionalità alla base del pensiero riflessivo influisce sul processo decisionale, ma che al contempo è influenzata da variabili quali la cornice di percezione dei significati (*framing*) e le emozioni. Quindi attraverso un processo di *deframing* (He, 2020; Zahedi, 2017; Van Hees et al., 2006) è possibile attivare il pensiero critico, focalizzare il ragionamento sulle nostre convinzioni e comprendere dove riporre le riflessioni dopo averne svelato i meccanismi impliciti (Ellis, 2011). Questo processo di analisi del pensiero e delle informazioni sottese può essere definito come la capacità di pensare razionalmente, esplorando le questioni e le idee e comprendendo la connessione logica tra di loro, prima di accettare o di formulare un'opinione o una conclusione (Elder, Paul, 2020).

3. Conclusioni

Sulla base di queste premesse è stato realizzato un laboratorio esperienziale con novanta studenti del Corso di Laurea in Scienze Infermieristiche dell'Università di Padova e di Ferrara. Si è posta particolare enfasi sulla dimensione metacognitiva con l'obiettivo di orientare questi futuri professionisti della salute a comprendere il valore costruttivo delle loro esperienze e a elaborare la dimensione relazionale attraverso alcuni vissuti emotivi connessi alla relazione di cura.

Questa esperienza guidata di *critical thinking* (Paul, Elder, 2019) è stata oggetto di uno studio che si concretizzerà in una proposta formativa per i corsi di laurea

in Scienze Infermieristiche nei termini di un laboratorio a scelta al secondo anno di corso.

Bibliografia

Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Barisone M. (2009). *Comunicazione e società*. Bologna: Il Mulino.

Cagol M. (2020). La complessità della relazione emozione-ragione. *Formazione & Insegnamento, 18*(1), 7-19.

Damiano E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.

Elder L., Paul R. (2020). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

Ellis R.H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities.* Retrieved from: https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf (ultima consultazione 10/01/2023).

Evans V. (2007). *Glossary of cognitive linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Giroux H.A. (2005). *Border Crossing. Cultural workers and the politics of education*. New York, London: Routledge.

He Y. (2020). A framing-based account of critical cultural awareness. In S. da Silva et al. (Eds.), *Language, Culture and Identity–Signs of Life* (pp. 111-139). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Morin E. (1999). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.

Paul R., Elder L. (2019). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Washington: Rowman & Littlefield.

Ramachandran V.S. (2019). *Che cosa sappiamo della mente*. Milano: Mondadori.

Stanovich K. (2010). The key functions of the reflective mind and the algorithmic mind that support human rationality. *Oxford scholarship online*.

Stanovich K., West R.F., Toplak M.E. (2013). Myside bias, rational thinking, and intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, *22*(4), 259-264.

Van Hees B., Verweel P. (2006). *Deframing organization concepts*. Frederiksberg: Liber & Copenhagen Business School Press.

Zahedi M., Heaton L. (2017). A Model of Framing in Design Teams. *Design and Technology Education*, *22*(2), 8-25.

Questionario per la valutazione di un progetto di educazione motoria inclusiva: un'Analisi Fattoriale Esplorativa

Gabriele Russo
Assegnista di ricerca - Università di Bologna
gabriele.russo5@unibo.it

1. Introduzione

Proporre attività ludico-motorie che coinvolgano sia i bambini con disabilità che i bambini normodotati è un'emozionante sfida per i docenti del futuro (Ahuja et al., 2005; Pocock, Miyahara, 2017; UNESCO, 2015). Purtroppo, molto spesso, i bambini con disabilità vengono relegati ad osservare i propri compagni normodotati svolgere le attività motorie e, in casi particolarmente gravi, svolgono attività separata dalla classe (ad es. Wang, 2019).

Il presente studio si è prefissato di creare un questionario che ha l'obiettivo di investigare quanto, durante un percorso di educazione motoria inclusiva, le studentesse e gli studenti riportino esperienze positive relative all'attività inclusiva e alla collaborazione tra loro, e come percepiscano il lavoro dei loro insegnanti.

2. Materiali e metodi

2.1 *Partecipanti*

Lo studio ha coinvolto 163 studenti (94 femmine) di una scuola secondaria di primo grado (prima classe = 48; seconda classe = 71; terza classe = 44) del comune di Bologna.

2.2 *Questionario e procedure*

Sono state elaborate e presentate 22 domande relative a comportamenti adottati dai partecipanti e dagli/lle insegnanti durante le ore di educazione motoria/fisica (Fig. 1).

Il questionario è stato reso disponibile tramite la piattaforma *Microsoft Forms*.

I partecipanti accedevano al questionario tramite un link fornito dal ricercatore e ad ogni domanda dovevano rispondere su un scala Likert a 5 punti (da "per nulla d'accordo" a "molto d'accordo").

Item	Domanda	*Item*	Domanda
1	Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi nelle lezioni	12	L'insegnante propone attività per tutti e non solo per i più bravi
2	Quando qualcuno è in difficoltà può contare sull'aiuto dei compagni	13	L'insegnante premia solo i migliori
3	A lezione l'insegnante di Educazione fisica è attento agli alunni in difficoltà	14	L'insegnante lavora volentieri con tutta la classe
4	Quando qualcuno è in difficoltà può contare sull'aiuto dell'insegnante di educazione fisica	15	Quando giochiamo con i compagni disabili le attività mi piacciono
5	Svolgo volentieri le lezioni di Educazione Fisica	16	I compagni con disabilità mi fanno pena
6	Durante la lezione di Educazione fisica i giochi e le attività coinvolgono tutti	17	La presenza del disabile rende il gioco noioso
7	I giochi e le attività sono facili o realizzabili da tutti	18	Durante le lezioni di Educazione fisica lavoro in coppia o in piccoli gruppi
8	Gli alunni/e con disabilità vengono trattati/e con rispetto dai compagni	19	Se qualcuno è in difficoltà l'insegnante lo aiuta
9	Gli alunni/o con disabilità vengono trattati/e con pietà dai compagni	20	Durante le lezioni di Educazione fisica stiamo bene insieme
10	I giochi e le attività coinvolgono tutti	21	L'insegnante è più attento all'impegno che al risultato
11	Durante le lezioni di Educazione Fisica collaboro con i miei compagni	22	L'insegnante elogia sempre chi ha i migliori risultati nelle attività

Fig. 1: Domande del questionario

2.3 *Analisi dati*

L'analisi è stata svolta con R (r-project.org) attraverso l'interfaccia RStudio (posit.co) e per le Analisi Fattoriali Esplorative (AFE) sono stati utilizzati i pacchetti *EFAtools* (Steiner, Grieder, 2020) e *Psych* (Revelle, 2023).

È stata eseguita una serie di AFE per definire i gruppi delle domande proposte. Prima di iniziare sono state effettuate le seguenti analisi preliminari: analisi di correlazione tra gli indici, analisi dell'alpha di *Cronbach*, *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) analisi e il Bartlett test per analizzare la sfericità dei dati. Dopodiché si è proseguito con la definizione del numero di fattori latenti da estrarre. L'AFE è stata ripetuta in modo da avere un modello finale stabile.

3. Risultati

È stata eseguita una matrice di correlazione tra gli *item* del questionario e nessuna correlazione è risultata superiore a .80, così si è proceduto alle successive analisi senza eliminare alcun *item*.

Si è dunque proceduto all'analisi dell'alpha di Cronbach ($X^2(231) = 0.84$), della sfericità dei dati tramite il Bartlett test, che ha evidenziato una significatività delle variabili ($X^2(231) = 1324.35$, $p < .001$), e la KMO analisi è risultata meritoria (*Measure Sample Adequacy* - MSA = .84). L'analisi *Parallel* ha messo in evidenza la possibile presenza di sei fattori latenti. Così è stata eseguita una prima analisi fattoriale a sette Fattori con la rotazione "quartimax", la quale ha prodotto risultati soddisfacenti; tuttavia, l'*Item* 9 è rimasto fuori dai Fattori ($X^2(114) = 126.11$, $p > .05$).

Le stesse analisi dell'AFE 1 sono state rieseguite togliendo l'*Item 9* (AFE 2). L'alpha di Cronbach è risultata di .86, il test di Bartlett è risultato significativo

(X^2(210) = 1300, p < .001) e l'analisi KMO è risultata meritoria (MSA = .84). L'analisi fattoriale esplorativa ha mostrato indici di *fit* soddisfacenti (X^2(84) = 80.61, p > .05), ma l'*Item 21* è risultato far parte di un unico Fattore (Fattore 6). Si è dunque deciso di procedere con la sua rimozione ed eseguire un'ulteriore AFE.

L'alpha di Cronbach è risultata di .85, il test di Bertlett è risultato significativo (X^2(190) = 1217.89, p < .001) e la KMO analisi è risultata meritoria (MSA = 0.85). L'AFE 3 è risultata buona (X^2(190) = 1217.89, p > .05), ma l'*Item 8* è rimasto fuori da tutti i fattori.

Si è dunque deciso di eliminarlo e di procedere con un'ulteriore AFE (AFE 4). L'alpha di Cronbach è risultata di .85, il test di Bartlett è risultato ancora significativo (X^2(171) = 1151, p < .001), l'analisi KMO è risultata anche stavolta meritoria (MSA = .86). L'analisi *Parallel* ha messo in evidenza la possibile presenza di cinque fattori latenti e gli indici dell'analisi fattoriale sono risultati adeguati (X^2(86) = 85.04, p > .05). Inoltre, nessun *item* è rimasto fuori. L'analisi fattoriale ha messo in evidenza che il Fattore 1 comprendeva gli *Item* 4, 3, 19, 13, 12, 5 e 1; il Fattore 2 comprendeva gli *item* 2, 20, 11 e 18; il Fattore 3 comprendeva gli *item* 6 e 10; il Fattore 4 gli *item* 17 e 15; mentre il Fattore 5 comprendeva gli *item* 13, 22 e 16 (Fig. 2).

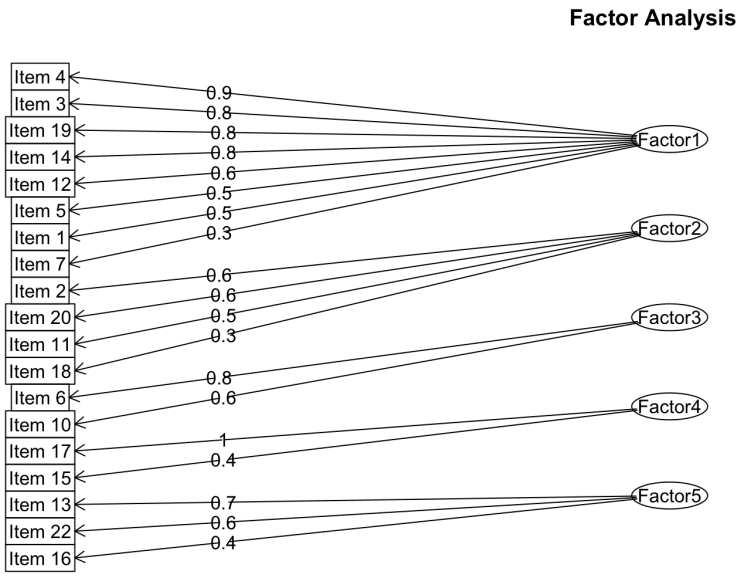


Fig. 2: AFE 4 a 5 Fattori (*Factor*)

4. Discussione

Il presente progetto ha investigato la possibilità di creare un questionario per analizzare quanto nell'ambito di un percorso di educazione motoria inclusiva le stu-

dentesse e gli studenti riportino esperienze positive relative all'attività inclusiva e alla collaborazione tra loro, e come percepiscano il lavoro dei loro insegnanti.

È stata eseguita un'analisi fattoriale esplorativa che ha permesso di indentificare cinque Fattori latenti. Il Fattore 1 sembra accorpare le domande relative al comportamento inclusivo dell'insegnante e alla piacevolezza delle lezioni di educazione motoria/fisica; il Fattore 2 le domande relative alla collaborazione dei compagni; il Fattore 3 le domande relative al coinvolgimento degli alunni nelle lezioni di educazione fisica; il Fattore 4 le domande relative al comportamento orientato al risultato degli insegnanti.

Tuttavia, il Fattore 4 sembra essere un fattore spurio, poiché vi è anche la presenza dell'*Item* 16, che non è così collegato con gli altri due *item*.

5. Conclusione

Nel complesso, le analisi condotte hanno messo in evidenza che il questionario sembra avere buone potenzialità per indagare come gli insegnanti e gli studenti lavorano nell'ambito di una didattica inclusiva per l'educazione fisica. L'aggiunta di ulteriori *item* e la revisione di alcuni tra quelli proposti – come gli *Item* 8, 9, 21 – appare comunque necessaria per migliorare lo strumento.

Bibliografia

Pocock T., Miyahara M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(7), 751-766. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412508

Revelle W. (2023). *Psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. Northwestern University, Evanston, Illinois.

Ahuja A., Ainscow M., Blet A.B.A., Cruz M., Eklindh K., Ferreira W., Halperin R., Heijnen H., Huong N.T., Keynan H., Lee S., Shiu-Kee C., Perner D., Riddell A., Shaeffer S., Skinner N., Taut S., Wormn S. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224

UNESCO (2015). *International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport*. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409

Steiner M., Grieder S. (2020). EFAtools: An R package with fast and flexible implementations of exploratory factor analysis tools. *Journal of Open Source Software*, *5*(53), 2521. https://doi.org/10.21105/joss.02521

Wang L. (2019). Perspectives of Students With Special Needs on Inclusion in General Physical Education: A Social-Relational Model of Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *36*(2), 242-263. https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0068

Il potenziale inclusivo della *Comunicazione Aumentativa Alternativa* nel quadro dell'*Universal Design for Learning*

Lia Daniela Sasanelli
Tutor Organizzatore - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
lia.sasanelli@uniba.it

Dalla letteratura scientifica nazionale e internazionale (Fontani, 2016; 2020a; 2020b; Cook, Odom, 2013; Stasolla et al., 2012) emerge, in maniera sempre più rilevante, un'attenzione pedagogica e didattica verso la *Comunicazione Aumentativa Alternativa* (CAA), quale approccio in grado di compensare le disabilità comunicative temporanee o permanenti in "modo *aumentativo*, cioè incrementando le possibilità comunicative del soggetto partendo da risorse già presenti, ed in modo *alternativo,* ovvero avvalendosi di forme comunicative differenti dalla tradizionale lingua parlata come immagini, simboli, gesti, segni, dispositivi con uscita vocali" (Bianchi, 2021, p. 110).

A fronte di numerosi studi effettuati nel campo scolastico, in cui vengono indagati i benefici e i risultati derivanti dall'uso della CAA sui singoli soggetti con disabilità (Lancioni, Bosco, 2012; Mirenda, Iacono 2009; Galdieri, Zappalà, 2021), risultano essere esigue le esperienze in cui questa viene impiegata come strumento didattico a supporto di tutti. La CAA, infatti, facendo leva sull'uso di simboli e immagini (Sigafoos, Kelly, Butterfield, 2007), agevola, facilita e sostiene il processo di apprendimento, andando incontro alla variabilità dei differenti stili cognitivi. In tale direzione, con il suo ampio repertorio di strumenti e strategie inclini, nello specifico, alla valorizzazione del canale uditivo e visivo, si ancora fortemente ad un innovativo framework di ricerca basato su una cultura dell'universalismo e dell'inclusività: l'*Universal Design for Learning* (UDL).

Facendosi promotore di una "logica progettuale di materiali, metodi e strategie inclusive che prevedono prioritariamente pluralità e flessibilità nel facilitare l'apprendimento e la partecipazione scolastica di tutti gli studenti" (Montanari, Ruzzante, p. 73), il framework dell'UDL si erge su tre principi[1] da tenere in considerazione per la progettazione di qualsiasi intervento didattico: *fornire molteplici mezzi di rappresentazione*, *fornire molteplici mezzi di azione ed espressione*, *fornire molteplici mezzi di coinvolgimento*. Basandosi sulla convinzione che la *di-*

1 I principi dell'UDL sono legati a tre grandi network, strutture di reti neurali fondate su basi neuroscientifiche e pedagogiche. Tali basi sono discusse, approfonditamente, nei lavori di Rose, Mayer, Hitchcock (2005) e Hall, Mayer, Rose (2012).

versità rappresenti una *condizione necessaria* e che, come mostrano le più recenti ricerche neuroscientifiche (Rivoltella, 2011; Geake, 2017), sussiste una variabilità tra gli stili di apprendimento[2] e una forte influenza esercitata dalle emozioni nei processi di insegnamento-apprendimento (Morganti, Signorelli, Marsili, 2019; Lucangeli, 2019), il paradigma dell'UDL insiste sull'importanza di progettare contesti di apprendimento *flessibili* e *accessibili* che vadano incontro alle differenze di tutti, affinché ciascuno possa diventare uno *studente esperto* (Rose, Mayer, Hitchcock, 2005; Hall, Mayer, Rose, 2012). La logica di predisporre, a priori, degli adattamenti ai curricoli didattici, affinché siano rispondenti ai bisogni e alle esigenze specifiche dei singoli studenti e, nel contempo, possano rendersi utili e fruibili anche per gli altri alunni, ben si allinea con l'utilizzo della CAA. Progettata inizialmente come strumento centrato sui bisogni specifici della persona con *complessi bisogni comunicativi*, la CAA si configura come un valido approccio da estendere a livello interdisciplinare ed applicabile a sistemi di comunicazione, ambienti, servizi pubblici, affinché questi possano essere fruiti dalla più ampia gamma di popolazione possibile. Le potenzialità inclusive della CAA, facendo leva su un ampio e differenziato repertorio di simboli ed immagini e sull'uso di s*istemi senza tecnologia* e *sistemi a bassa* e ad *alta tecnologia*, diviene risorsa arricchente che supporta e promuove la *partecipazione* di tutti. In linea con l'approccio *bio-psico-sociale* (ICF- OMS, 2007) la CAA aiuta ad indirizzare il focus dell'intervento didattico, sui costrutti dell'*accessibilità*, della *flessibilità* e della *differenziazione*, contribuendo ad incrementare significativamente la motivazione, la partecipazione ed il coinvolgimento di tutti non solo nel contesto scolastico, ma nei diversi e molteplici contesti di vita.

Bibliografia

Armstrong T. (2011). *The power of neurodiversity: unleashing the advantages of your differenly wires brain*. Cambridge (MA): Perseus Books.

Bianchi S. (2021). Comunica anche tu. Un percorso di sensibilizzazione sui diversi mondi comunicativi. *L'Integrazione Scolastica e Sociale, 20*(3), 106-113.

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Http://udlguidelines.cast.org

Cook B.G, Odom S.L. (2013). Evidence-Based Practices and Implementation Science in Special Education. *Exceptional Children*, *79*(3), 135-144.

Fontani S. (2020a). Il ruolo della Comunicazione Aumentativa Alternativa nelle strategie contestuali inclusive per allievi con Disabilità Cognitive. *Formazione & Insegnamento, 18*(3), 286-296.

Fontani S. (2020b). Tecnologie digitali nei sistemi di Comunicazione Aumentativa Alter-

2 A tal proposito, il concetto di *neurodiversità* mette in luce la condizione di differenza tra i funzionamenti delle persone, consentendo di percepire la ricchezza e la complessità della natura umana e, nello specifico, del cervello umano (Armstrong, 2011).

nativa per allievi con Disabilità Cognitive. *Education Sciences & Society*, 2, 419-431.
Fontani S. (2016). *Comunicazione Aumentativa Alternativa e Disabilità. Proposte differenziate per interventi educativi, scolastici e abilitativi inclusivi*. Bergamo: Junior.
Galdieri M., Zappalà E. (2022). La CAA e il ruolo dei facilitatori per lo sviluppo delle abilità comunicative negli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico. *Educational Reflective Practice*, *2*, 171-181.
Geake J.J. (2017). *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
Hall T.E., Meyer A., Rose D.H. (2012*). Universal Design for Learning in the Classroom. Practical applications*. New York: Guilford.
Lucangeli D. (2019). *Cinque emozioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
Mirenda P., Iacono T. (2009). *Autism Spectrum Disorders and AAC.* Baltimore: Brookes.
Montanari M, Ruzzante G. (2021). Un curricolo scolastico senza barriere: la prospettiva inclusiva dell'Universal Design for Learning. *Educational Reflective Practice*, 2, 70-80.
Morganti A., Signorelli A., Marsili F. (2019). Supportare l'educazione socio emotiva attraverso un modello school-wide. I risvolti sulla qualità dei processi inclusivi. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, *18*(2), 139-147.
OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2007). *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. *Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
Rivoltella P.C. (2011). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende.* Milano: Raffaello Cortina.
Rose D.H., Meyer A., Hitchcock C. (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge: Harvard Education Press.
Sigafoos J., Kelly M.A., Butterfield N. (2007). *Migliorare la comunicazione quotidiana dei bambini disabili*. Trento: Erickson.
Stasolla F., Picucci L., Caffò A., Signorile C., Lo Storto L., Mazzarelli A., Signorile M., Lancioni G., Bosco A. (2012). Supporti tecnologici per l'inclusione e la comunicazione in bambini con disabilità multiple. *TD Tecnologie Didattiche*, *20*(3), 178-184.

L'*empowerment* come processo di tras-formazione delle donne con disabilità

Marika Savastano
Dottoranda - Università degli Studi di Foggia
marika.savastano@unifg.it

1. L'intersezione genere-disabilità

La giurista e attivista statunitense K. Crenshaw (1989) ha coniato il termine "intersezionalità" per dare voce all'esperienza radicata di donne nere che, fin dai tempi della schiavitù, hanno esperito processi di discriminazione e violenza per la duplice appartenenza da un lato a un gruppo etnico subordinato ai gruppi occidentali e dall'altro al genere femminile. L'intersezionalità affronta un tema cruciale per la teoria femminista, ovvero quello della differenza tra donne "oggetto di raffinate articolazioni finalizzate a decostruire la presunta omogeneità all'interno del gruppo 'donne' nell'alveo della teoria postmoderna e post-strutturalista" (Bello, 2020).

Il concetto di intersezionalità permette di mettere a fuoco la molteplicità e simultaneità dei processi di subordinazione e discriminazione, postulando che occorre pensare ogni elemento della soggettività come inestricabilmente unito a tutti gli altri. Nel più ampio dibattito sull'oggettività/relativismo della conoscenza, Haraway (1988) afferma la "necessità di una conoscenza critica, localizzabile, parziale, in grado di sostenere la possibilità di una rete di connessioni che siano espressione di solidarietà nella politica e di un dialogo condiviso da un punto di vista epistemologico" (p. 584).

L'intersezione genere-disabilità costituisce uno spazio interstiziale in cui le donne con disabilità esperiscono discriminazioni multiple dovute all'appartenenza alla duplice categoria del genere femminile e della disabilità (Taddei, 2022).

Il tema della disabilità di genere rappresenta una forte emergenza pedagogica: come afferma la Risoluzione del Parlamento Europeo del 29 Novembre 2018, le donne con disabilità rimangono tutt'oggi impossibilitate a compiere scelte e a prendere parte alla vita pubblica e politica; allo stesso modo, tale intersezione non è inclusa trasversalmente nella *European Disability Strategy* 2010-2020.

Un dato significativo è il rapporto tra abusi sessuali e disabilità, dove le donne disabili sono maggiormente esposte a violenze rispetto alle donne senza disabilità (10% *vs* 4,7%) (ISTAT, 2019).

Sulla base di una prima analisi dei dati territoriali riportati nei Piani Sociali di Zona della Regione Puglia e del distretto di Foggia, non emerge l'analisi delle variabili complesse intersezionali legate al genere e alla disabilità.

2. Orientamenti e approcci metodologici

La libertà di emanciparsi dalla propria condizione, la fiducia nel potenziale di sviluppo dell'individuo, che partecipando attivamente contribuisce a intervenire e trasformare la realtà circostante, lo sviluppo delle capacità cognitive ed emotive che aumentano e rafforzano il livello di autostima, costituiscono i concetti legati al costrutto di *empowerment*, inteso come "volontà del soggetto di prendere decisioni autonome, nella consapevolezza che la sola libertà di scelta, accanto alla percezione delle competenze personali che la rendono possibile e la sostengono, restituisce al soggetto la responsabilità delle proprie azioni" (De Serio, 2010, p. 55).

Un modello di progettazione partecipata in grado di promuovere l'*empowerment* come processo di tras-formazione delle donne con disabilità è rappresentato dall'*Emancipatory Research* (Oliver, 1990), il cui tratto connotante è il protagonismo dei ricercatori rappresentati dalle persone con disabilità (Barnes, 1992; Biggeri et al., 2018).

L'intervento sulla problematica in oggetto deve interessare simultaneamente sia le donne con disabilità che il contesto sociale di appartenenza. Attraverso l'*Intersectionality Approach* è possibile, a partire dall'analisi dei sistemi sociali, decodificare gli schemi di interpretazione e regolazione sociale allo scopo di individuare le credenze socioculturali e il modo con cui queste condizionano la percezione delle persone disabili. In altre parole, si tratta di attivare quello che Claudia Piccardo chiama processo di *reframing*, ovvero di sostituzione degli schemi interpretativi tradizionali per imparare ad attribuire un nuovo senso alla realtà e per avviare "una modificazione […] della precedente comprensione, […] cambiare assunti, credenze, standard valutativi" (Piccardo, 1995, p. 78).

Bibliografia

De Serio B. (2010). Orientamento di genere ed empowerment. In I. Loiodice (Ed.), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente* (pp. 47-65). Bari: Progedit.

Barnes C. (1992). Qualitative research: Valuable or irrelevant? *Disability, Handicap and Society*, *7* (2), 115-124.

Bello B.G. (2020). *Intersezionalità. Teorie e pratiche tra diritto e società.* Milano: Franco-Angeli.

Biggeri M., Ciani F., Ortali F. (2018). La ricerca emancipatoria come strumento di empowerment. Minority Report. *Cultural Disability Studies*, *6* (1), 175-202.

COM. 15 novembre 2010, n. 636 - *European Disability Strategy 2010-2020: A renewed commitment to a barrier-free Europe*.

Crenshaw K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. Chicago (IL): University of Chicago Legal Forum.

EDF. 28-29 maggio 2011 - *Secondo Manifesto sui diritti delle donne e delle ragazze con disabilità nell'Unione Europea*.

Haraway D. (1988). Situated knowledges. The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Femininist Studies*, 14, 575-599.
ISTAT (2019). *Conoscere il mondo della disabilità. Persone, relazioni e istituzioni*. Retrieved April 30 2022 from https://www.istat.it/it/files//2029/12/Disabilit%C3%A0-1.pdf
Oliver M. (1990). *Politics of Disablement*. London: Macmillian.
Piccardo C. (1995). *Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*. Milano: Raffaello Cortina.
RSP. 29 novembre 2018, n. 2685 - *Risoluzione del Parlamento europeo del 29 novembre 2018 sulla situazione delle donne con disabilità*.
Taddei A. (2020). *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. Milano: FrancoAngeli.

Promuovere inclusione e benessere attraverso l'apprendimento digitale delle lingue in contesti museali

Maria Tolaini
Dottoranda - Università degli Studi di Genova
maria.tolaini@edu.unige.it

1. La competenza multilinguistica

Riconoscendo il ruolo centrale dell'educazione nel promuovere benessere e inclusione sociali, il Consiglio Europeo ha individuato otto competenze chiave ritenute necessarie per la "realizzazione personale, la salute, l'occupabilità e l'inclusione sociale" (Consiglio Europeo, 2018). A queste otto competenze appartiene la competenza multilinguistica, ovvero "la capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare" (Consiglio Europeo, 2018). Essa amplia le possibilità di mobilità, di studio e di impiego, favorisce la comprensione interculturale e promuove la coesione e la partecipazione sociale. Tuttavia, nel contesto europeo, il livello di abilità linguistica non è quello sperato. Secondo un report della Commissione Europea, solamente il 42% degli europei intervistati raggiunge il livello "Independent user", ovvero il livello B1-B2 nella prima lingua straniera (Commissione Europea, 2012).

2. I musei come luoghi di apprendimento

Per migliorare questa situazione e contribuire quindi al raggiungimento di maggiori livelli di benessere e inclusione sociale, la Commissione Europea propone molteplici strategie, come ad esempio creare sinergie tra scuole e centri di apprendimento informale. Lo scopo è quello di favorire la realizzazione di contesti di apprendimento più interattivi e al tempo stesso collegare l'apprendimento delle lingue a situazioni di vita quotidiana (Consiglio Europeo, 2019). In questo senso, i musei, tramite il loro ambiente di apprendimento informale flessibile e multisensoriale, non solo incoraggiano lo sviluppo di competenze trasversali (Poce, 2018) ma favoriscono anche, attraverso l'interazione con gli oggetti della collezione, una connessione con il mondo reale (Evans et al., 2002).

3. Apprendere le lingue al museo

Essendo le potenzialità di questo tipo di apprendimento evidenti, molte sono le esperienze condotte in questo ambito, sia nel mondo anglosassone, sia in paesi dove la lingua inglese è usata come prima o seconda lingua straniera. Dall'analisi dei casi studio, si possono notare alcuni elementi ricorrenti e riscontrare alcune criticità. Solitamente queste esperienze prevedono un'attività introduttiva, seguita da una visita al museo, spesso in lingua, che comprende talvolta lo svolgimento di compiti esperienziali, e infine un'attività di consolidamento e restituzione. I compiti esperienziali e i momenti di restituzione consistono in diverse attività: la compilazione di un diario narrativo, la redazione di un saggio comparativo, la creazione di un museo o di un tour virtuali con un software. Nonostante la varietà delle esperienze, i risultati sono simili: a seguito di questi laboratori si riscontra un miglioramento nelle competenze linguistiche, in particolare nelle abilità orali e di scrittura, ma anche nelle competenze trasversali.

4. La questione dell'apprendimento inclusivo

Tuttavia, dall'analisi della letteratura e delle ricerche condotte sul campo, colpisce la scarsa attenzione prestata alla dimensione inclusiva dell'apprendimento. Uno degli obiettivi principali dell'educazione è di consentire a ciascun individuo di realizzare il proprio potenziale e partecipare attivamente alla comunità. Per raggiungere questo scopo, ogni persona deve essere messa nelle condizioni di poter accedere alle opportunità educative, indipendentemente dalle proprie disabilità e dalla eventuale provenienza da contesti svantaggiati. Se da una parte i musei sono ormai promotori di benessere e inclusione e sempre maggior attenzione è rivolta all'inclusività nell'insegnamento delle lingue, l'apprendimento delle lingue inclusivo in contesti museali rimane ancora inesplorato. Una possibile direzione di ricerca suggerita dal Consiglio Europeo stesso è l'impiego di strumenti digitali inclusivi (Consiglio Europeo, 2021).

5. Le potenzialità degli strumenti digitali inclusivi

È ormai comprovato come le tecnologie digitali giochino un ruolo importante nella promozione di un'educazione e di una formazione inclusive, fornendo dispositivi adeguati e rendendo gli ambienti e gli strumenti di apprendimento personalizzabili e adattabili per tutti gli studenti (UNESCO, 2020). I benefici degli strumenti digitali in termini di inclusione sono numerosi e ben documentati in letteratura. Grazie alle loro caratteristiche di adattabilità e personalizzazione, essi stimolano la motivazione degli studenti e il loro coinvolgimento (Panesi et al., 2020), aumentano la collaborazione, promuovono una partecipazione più attiva (BECTA, 2007) e migliorano la creatività (BECTA, 2007a) in tutti gli studenti.

6. Implicazioni per ricerche future

La ricerca dottorale che ha preso avvio dal quadro appena delineato propone alcune domande di ricerca, come ad esempio quali caratteristiche dovrebbe possedere un'esperienza di apprendimento delle lingue al museo il cui obiettivo è quello di promuovere l'inclusione e il benessere dei partecipanti. Inoltre, si interroga su quali siano le metodologie digitali inclusive più efficaci nel contesto museale per promuovere l'inclusione sociale e in che modo si possano implementare. L'ipotesi che si intende verificare è se l'applicazione di strumenti digitali alla didattica delle lingue in contesti museali possa promuovere l'inclusione e favorire benessere in tutti i discenti. Gli obiettivi della ricerca sono quindi di incrementare le competenze linguistiche di tutti i discenti, integrare strumenti digitali nella didattica delle lingue in maniera innovativa e inclusiva e realizzare percorsi museali digitali inclusivi.

Bibliografia

BECTA (2007). *The Impact of ICT in Schools – A landscape review*. Conventry: Becta.

BECTA (2007a). *An exploration of digital creativity used to engage and motivate 'hard-to-reach' learners in behavioural, emotional, and social difficulties (BESD) schools*. Conventry: Becta.

Commissione Europea (2012). *Europeans and their language*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Consiglio Europeo (2018). *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01).* Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Consiglio Europeo (2019). *Raccomandazione su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue (2019/C 189/03)*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Consiglio Europeo (2021). *Conclusioni del Consiglio su equità e inclusione nell'istruzione e nella formazione al fine di promuovere il successo scolastico per tutti (2021/C 221/02).* Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Evans M. et al. (2002). The Authentic Object? A Child's Eye View. In S.G. Paris (Ed.), *Perspective on Object-Centered Learning in Museums* (pp. 55-77). Mawah: Lawrence Erlbaum.

UNESCO (2020). *Technology for Inclusion. Paper commissioned for the 2020 Global Education Monitoring Report, Inclusion and education. ED/GEMR/MRT/2020/P1/.* Parigi: UNESCO.

Panesi S., Bocconi S., Ferlino L. (2020). Promoting Students' Well-Being and Inclusion in Schools Through Digital Technologies: Perceptions of Students, Teachers, and School Leaders in Italy Expressed Through SELFIE Piloting Activities. *Frontiers in Psychology*, 11, 1563.

Poce A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria. Cultural Heritage and the Development of XXI century skills in Primary Education*. Milano: FrancoAngeli.

Narrare il museo: valorizzare il patrimonio culturale attraverso la profilazione dell'utente e l'individualizzazione del messaggio

Eliana Maria Torre
Dottoranda - Sapienza Università di Roma
elianamaria.torre@uniroma1.it

1. Il ruolo delle narrazioni nei musei

I musei, in quanto connessi alla storia del territorio in cui sono collocati e agenti di cambiamento sociale, possono svolgere un ruolo determinante nel creare una memoria e identità collettiva, a condizione che le strategie comunicative adottate riescano a raggiungere tutti i gruppi sociali. Una narrazione sapientemente progettata consente di mediare i contenuti più disparati e complessi, avvicinarli al "sentire" dei non specialisti, rimanere nella memoria emotiva e cognitiva. L'imitazione (Hickok, 2014), strettamente connessa al ruolo dei neuroni specchio, è fondamentale in questo processo; essa consente l'apprendimento sociale, la trasmissione culturale e l'empatia. Lo sviluppo di narrazioni efficaci e tecnologicamente avanzate può costituire il mezzo per una valorizzazione del patrimonio culturale accessibile, partecipata, sostenibile e promotrice di benessere in senso lato, così come auspicata dalla normativa nazionale ed europea (Convenzione di Faro; L. 133/2020; Agenda 2030; Raccomandazione del Consiglio europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente; Carta di Pietrelcina).

2. Ipotesi, domande e obiettivi di ricerca

Sviluppato presso il Museo Nazionale Romano, il progetto prende le mosse dalla seguente ipotesi di ricerca: è possibile promuovere il benessere mentale, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva stimolando le competenze trasversali e digitali dei partecipanti attraverso percorsi individualizzati che sollecitino un dialogo efficace tra utente e museo.

La prima domanda di ricerca indaga quali forme narrative, anche digitali, favoriscano l'inclusione sociale dei vari pubblici museali. Primo obiettivo è quello di realizzare una *scoping review* sul tema. Secondariamente, ci si interroga sulle forme di progettazione di percorsi educativi che promuovono l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva stimolando le *4C skills* (Comunicazione, Collaborazione, Pensiero Critico, Creatività) e le competenze digitali. Conseguentemente, si dovrà: individuare beni museali per sviluppare percorsi tematici attuali e interessanti; realizzare e offrire percorsi di didattica museale centrati sull'uso del testo narrativo,

inclusivi, individualizzati, tecnologicamente avanzati e partecipati; stimolare le competenze trasversali e digitali dei partecipanti per promuovere il benessere mentale e l'inclusione sociale. La terza domanda di ricerca esplora come le narrazioni al museo facilitino la partecipazione di diverse categorie di utenza, specialmente quelle a rischio di marginalizzazione. A tal proposito, si intende: condurre una valutazione per la costruzione di *personas* e analizzare eventuali incrementi di competenze, benessere mentale e inclusione sociale dei partecipanti; valutare la funzione delle varie tipologie di testi narrativi per comprendere come stimolino competenze trasversali, di cittadinanza e partecipazione sociale; elaborare modelli di didascalie e testi narrativi per il museo culturalmente accessibili.

3. Metodologia

Un quasi-esperimento sarà condotto per un anno, coinvolgendo diversi pubblici, soprattutto quelli a rischio di marginalizzazione. Esso è progettato secondo un approccio socio-costruttivista coerente con la prospettiva del *lifelong learning* e della copartecipazione, instaurando un dialogo virtuoso tra Servizio educativo del museo, mediatori e partecipanti.

Per le visite mediate e i laboratori si adottano metodologie inclusive quali l'*Object-based Learning*, la *Visual Thinking Strategy* e il *Digital Storytelling*, che coinvolgono emotivamente i fruitori, li rendono protagonisti del loro processo di apprendimento e promuovono le competenze trasversali e digitali (Re, 2021). La valutazione si avvale di strumenti capaci di misurare i livelli delle competenze trasversali e digitali, del benessere mentale e dell'inclusione sociale percepita, quali griglie di valutazione delle competenze (Poce, 2018), l'UCL *Museum Wellbeing Measures Toolkit* (2013), focus group. La profilazione degli utenti, attraverso *eye-tracking* applicato ai prodotti di *Digital Storytelling* (Di Giovanni, 2020) e somministrazione di un apposito questionario adattato da Poce et al. (2020), è fondamentale per verificare l'ipotesi di ricerca in quanto tesa a individuare il punto di partenza di un fruitore rispetto agli obiettivi e le caratteristiche di un determinato gruppo di utenti per offrire loro percorsi individualizzati. Concluse la sperimentazione e la valutazione, si procede all'implementazione dei percorsi educativi e allo sviluppo di nuovi modelli di didascalie e testi culturalmente accessibili anche sulla scorta delle linee guida ministeriali.

4. Risultati attesi

Tre sono i risultati attesi della ricerca: 1) attività che promuovano competenze trasversali e digitali, benessere mentale e inclusione sociale per pubblici museali eterogenei, fornendo modelli adottabili dai professionisti museali; 2) percorsi di *Digital Storytelling* fruibili attraverso i canali istituzionali del museo, per la memoria dei partecipanti che in prima persona li hanno realizzati e l'inclusione della

comunità tutta e di coloro che per svariati motivi non possono visitare fisicamente le sedi museali; 3) nuovi modelli di didascalie e testi narrativi culturalmente accessibili applicabili in diverse tipologie museali. Essi sono una risorsa preziosa per l'inclusività dei musei e per la partecipazione consapevole e attiva della comunità, oltre che per tutti gli educatori che desiderino innovare le loro pratiche educative nel segno dell'inclusività.

Bibliografia

Assemblea Generale ONU 21 ottobre 2015 – Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.

Carta di Pietrelcina sull'Educazione all'Eredità Culturale Digitale.

CETS 27 ottobre 2005, n. 199 – Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società

Di Giovanni E. (2020). Eye Tracking and the Museum Experience in Italy. *Altre Modernità. Saggi*, 24, 10-24.

Hickok G. (2014). *The Myth of Mirror Neurons: The Real Neuroscience of Communication and Cognition*. New York-London: WW Norton & Company.

LEGGE 1 ottobre 2020, n. 133 – Ratifica ed esecuzione della Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società, fatta a Faro il 27 ottobre 2005.

Poce A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*. Milano: FrancoAngeli.

Poce A., Amenduni F., Re M.R., De Medio C., Valente M. (2020). Raccogliere informazioni sui visitatori per fornire percorsi personalizzati e inclusivi all'interno dei musei: il questionario e la web app Inclusive Memory. In A. Poce (Ed.), *Memoria, inclusione e fruizione del patrimonio culturale. Primi risultati del progetto Inclusive Memory dell'Università Roma Tre* (pp. 25-44). Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Re M.R. (2021). Digital Storytelling in Museum Education Context: how to promote Critical Thinking Skills through Digital Tools within secondary school pupils. In *EDEN Proceedings 2021 Annual Conference*, pp. 135-144.

Thomson L., Chatterjee H.J. (2013). *UCL Museum Wellbeing Measures Toolkit*. London: UCL.

Arti performative, sport e corporeità. Dalla povertà educativa alle Life Skills

Cristina Zappettini
Dottoranda - Università degli Studi di Bergamo
cristina.zappettini@unibg.it

Silvia Sangalli
Dottoranda - Università degli Studi di Bergamo
silvia.sangalli@unibg.it

1. Introduzione

Lo sviluppo delle nuove cittadinanze e delle pratiche pedagogico-didattiche di orientamento formativo e professionale si colloca oggi in un contesto caratterizzato da un "quotidiano della precarietà" e dalla "crisi nella crisi" (Benasayag, Schmit, 1996).

Sono sempre più diffuse situazioni di povertà educativa ovvero carenza di conoscenze, competenze socio-emozionali, cognitive e non cognitive; essa è di natura multidimensionale, legata sia alla povertà economica che a quella di relazioni, cura personale, opportunità educative, come attività motorie e corporeo-espressive.

Un limitato accesso alle opportunità educative e formative limita la possibilità di sviluppare competenze generative e di acquisire *Capabilities* che promuovono inclusione nella società come cittadini attivi e consapevoli.

La povertà educativa si connette al concetto di salute per cui lo stato di completo benessere è da intendere come ricerca attiva di un miglioramento della qualità della vita mediante abilità definite *Life Skills,* competenze necessarie alle persone per fare scelte orientate alla salute, da sviluppare e apprendere lungo tutto l'arco della vita.

2. Arti performative, sport e corporeità per lo sviluppo di Life Skills

Il pedagogista e l'educatore come possono accompagnare i minori oggi nella ricerca di un senso e di un orientamento? Come possono promuovere l'acquisizione di *Life Skills* per far fronte alla povertà educativa?

Vogliamo passare dal corpo "presenza assente" (Borgogni, Zappettini, 2022) al corpo come "punto zero" della conoscenza del mondo (Foucault, 2006); nella sua natura multidimensionale è punto di contatto con la realtà e la dimensione sociale, punto di intersezione tra l'interiorità e l'esteriorità del sé (Digennaro, 2021). Ogni pratica nasce e si sviluppa nel corpo, è *embodied* e attraverso il mo-

vimento e il gesto espressivo la persona sviluppa le abilità per la vita e amplia le proprie possibilità di scelta.

Le arti performative e le attività motorie e sportive sono pratiche corporee che, per la loro natura e se condotte con intenzionalità educativa, possono ampliare le *Capabilities,* promuovono crescita e sviluppo personale facendo acquisire *Life Skills* e contribuiscono a ridurre la povertà educativa.

È ormai noto come la partecipazione e la fruizione culturale e artistica siano correlate positivamente con la salute, il benessere e la qualità della vita. Il rapporto *Health Evidence Network* su arti e salute ha offerto una revisione della letteratura accademica mondiale degli ultimi vent'anni con evidenze del contributo delle arti nella promozione della salute (WHO, 2019).

Nel contesto odierno, le arti performative sono strumento capace di coinvolgere partendo dal corpo e dal movimento (Zappettini, 2022). Esse portano a confrontarsi con ascolto attivo e sviluppano competenze emotive e relazionali, hanno un potenziale trasformativo altissimo, consentono di esprimere emozioni con libertà, con linguaggi ludici ad alta motivazione. La grande sfida che educatori e pedagogisti possono accogliere oggi nella direzione di orientare al senso dell'esserci è quella di promuovere "spazi e forme di socializzazione animati dal desiderio" (Benasayag, Schmit, 1996, p. 55), per andare oltre l'individualismo e aprire nuovi legami di pensiero e di vita.

Nel processo creativo teatrale attraverso l'espressione e la comunicazione la persona sviluppa cambiamenti che coinvolgono la totalità della persona a diversi livelli: il corpo, l'azione nello spazio, le relazioni, il gioco, la comunicazione verbale, gli oggetti, il rito, le rappresentazioni (Rossi Ghiglione, 2011).

Per quanto riguarda l'attività corporea, motoria e sportiva, essa è considerata in grado di portare benefici alla persona a diversi livelli. È fondamentale per sopperire alla mancanza di *Capabilities*, anche grazie all'acquisizione e sviluppo di *Life Skills*. Attraverso il movimento, induce a confrontarsi con il proprio corpo, con potenzialità e limiti, impegno, successo e insuccesso, frustrazione, responsabilità, errori, regole e relazioni.

In letteratura è ampiamente ribadito che l'attività corporea, motoria e sportiva non è educativa di per sé, ma ciò dipende da fattori sportivi e non (Hartmann, 2003; Gamelli, 2001); la mera pratica non porta automaticamente all'acquisizione di *Life Skills*, ma entrano in gioco il clima che si vive, il sostegno che si riceve, la possibilità di riflettere, la formazione e le strategie di insegnamento dell'allenatore.

La ricerca in questo campo è da approfondire, anche con studi longitudinali, ma si può affermare che "lo sport offre ai giovani l'opportunità di esercitarsi nell'uso delle *Life Skills* in molti modi coinvolgenti, e ciò può promuoverne lo sviluppo e il trasferimento" (Newman, 2021, p. 512).

3. Conclusione

Il corpo, nel movimento, nella relazione con l'altro, lo spazio, gli oggetti, è un importantissimo canale di apprendimento di *Life Skills* e contribuisce al mantenimento dello stato di salute delle persone. Teatro e sport coinvolgono l'attivazione di tutte le dimensioni corporee favorendo sviluppo e crescita personale, rinforzo dell'identità, pensiero riflessivo e creativo, collaborazione e comunicazione, comportamenti pro-sociali, autonomia e ben-essere.

Il corpo come "vettore semantico" è un "punto di osservazione privilegiato attraverso cui analizzare nel profondo gli effetti della crisi e risalire alle cause che la determinano" (Digennaro, 2021, p. 44). Tenendo conto dei fattori che contribuiscono a rendere le attività sportive e teatrali valide esperienze educative e formative è necessario agire con interventi efficaci sui, con e dei corpi. Con una nuova percezione positiva del proprio corpo, nella relazione con gli altri, sviluppare *Capabilities* e *Life Skills* può divenire un gioco, inteso come il *to play* performativo e sportivo, un processo coinvolgente e motivante in cui il soggetto sviluppa la consapevolezza necessaria per cercare una direzione di senso.

Bibliografia

Benasayag M., Schmit, G. (2005). *L'epoca delle passioni tristi.* Milano: Universale Economica Feltrinelli.

Borgogni A., Zappettini C. (2022). A disciplinary body is a disciplined body. *Nuova Secondaria Ricerca*, Anno XXXIX, 375-384.

Digennaro S. (2021). Il corpo come vettore semantico del disagio giovanile. *Educare.it*, *21*(5), 44-51.

Foucault M. (2006). Utopian Body. In C.A. Jones (Ed.), *Sensorium*. Cambridge (MA) - London (UK): MIT Press.

Gamelli I. (2001). *Pedagogia del corpo: educare oltre le parole*. Roma: Meltemi.

Hartmann D. (2003). Theorizing Sport as Social Intervention: A View From the Grassroots. *Quest*, *55*(2), 118-140.

Newman T.J. (2021). Mechanisms of Life Skill Development and Life Skill Transfer: Interconnections and Distinctions Among Socially Vulnerable Youth. *Journal of the Society for Social Work and Research*, *12*(3), 489-519.

Nussbaum M., Sen A. (2004). *The quality of life*. New York: Routledge.

Rossi Ghiglione A. (2011). *Teatro e salute. La scena della cura in Piemonte*. Torino: Ananke.

World Health Organization - WHO (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion.* 17-21 November, World Health Organization, Ontario, Canada.

Zappettini C. (2022). *Performing arts in education: an embodied experience of caring for fragility through relationships.* Conference Proceedings CIVAE, 4th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education, pp. 500-505.

Orientarsi filosofando: il PCTO in "comunità di ricerca" intergenerazionali

Eleonora Zorzi
Ricercatrice (RTDa) - Università degli Studi di Padova
eleonora.zorzi@unipd.it

1. Disorientarsi intrecciando, orientarsi filosofando

Nel quadro dell'orientamento permanente (UE, 2000) è fondamentale ripensare l'orientamento educativo non solo come insieme di politiche strategiche per guidare gli studenti alla scelta della migliore collocazione nel mercato professionale, ma soprattutto come percorso condiviso per educare le generazioni a supportarsi reciprocamente nell'affrontare i problemi e le domande connesse all'abitare il proprio mondo. Questa prospettiva sociale invita gli studenti a immaginare il progetto di vita con un carattere intrinsecamente comunitario: "non c'è progetto di vita individuale senza il suo ancoraggio al progetto collettivo e sociale" (Barreneche, Santi, 2022, p. 163). Come ricorda Ingold (2020, pp. 16-17), "la vita sociale [...] sta nella corrispondenza di linee [...] perché la mente e la vita sono […] come i trefoli di una corda". Ciascun individuo forgia la propria esistenza dentro il reticolo di una vita comune, in continuo divenire, inevitabilmente permeata dall'incertezza: il disorientamento intreccia e annoda le vite di tutti e ciascuno. Per risolvere problemi caratterizzati da elevati livelli di incertezza appare necessario mettere a confronto punti di vista, esperienze, in modo da raggiungere un accordo attraverso processi decisionali inclusivi (Bosco, Sciarrone, 2006). L'incertezza non è solo un ostacolo nell'affrontare i problemi ma diviene strumento per avviare processi di negoziazione in vista di scelte condivise: ogni processo decisionale democratico può essere favorito dalla presenza dell'ambiguità (*ibidem*). Educare al pensiero complesso, democratico, aperto al dubbio e all'incertezza può diventare allora una forma di orientamento nel disorientamento. La Philosophy for Children (P4C) (Lipman, 2005) presenta nella sua metodologia un modo orientante di proporre e percorrere un problema comunitariamente, attraverso la pratica filosofica (Barreneche, Santi, 2022) e la promozione di processi decisionali democratici. Il *filosofare* è pratica attiva di disorientamento, che valorizza il sostare nell'incertezza come condizione per esplorare le possibilità emergenti. Perdersi diventa dunque un'esperienza comune e condivisa, nonché componente chiave del processo che alimenta l'orientamento, in un ambiente *safe* aperto al rischio (Weinstein, 2016).

2. "Siamo in pensiero per la comunità: lost-in-decision"

L'orientamento educativo è stato concepito nel quadro delle politiche pubbliche in Italia come una questione su cui lavorare fin dai primi anni di scuola (MIUR, 2012) e i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) sono una delle politiche più importanti in tale quadro. Il progetto *"Siamo in pensiero per la comunità: lost-in-decision"*, oggetto del presente contributo[1], rientra nelle esperienze di PCTO ed è stato promosso in alcune scuole del Veneto. Alla sua seconda edizione (a.s. 2022-2023) ha visto il coinvolgimento degli studenti di 6 classi di scuole secondarie di II grado, impegnati con i loro docenti a divenire facilitatori di comunità di ricerca. Sono stati previsti incontri di formazione teorica e *learning by doing* tenuti presso l'Università di Padova (12 ore) e incontri di pratica (modellizzazione e *coaching*) svolti nei contesti scolastici (8 ore). Attraverso la metodologia della P4C il percorso ha il fine di sostenere e facilitare lo sviluppo di consapevolezza, complessità di pensiero, ragionamento, capacità deliberative e di problem solving in un contesto comunitario, di ricerca e di indagine, basato sulla pratica filosofica. Attraverso la distribuzione del pensiero, la pluralità degli argomenti e dei punti di vista, le classi abitano la condizione umana dell'essere "persi nell'(in)decisione" che accompagna ogni scelta e ispirazione. La P4C offre uno spazio e un modo di affrontare un processo di indagine filosofica che include l'incertezza come elemento chiave (Birch, 2020), perché affronta domande aperte per le quali non esistono a priori risposte certe e definitive.

3. Alleanze intergenerazionali irripetibili: fidarsi delle possibilità

Tale esperienza di PCTO, che lavora per trasformare le classi in comunità, nutrire il senso del bene e del disorientamento-orientamento comune, è anche un'esperienza che punta sulla forza delle alleanze intergenerazionali, poiché la pratica P4C sperimentata dalle classi chiederà loro – all'interno del PCTO – di esercitare la metodologia con altre comunità di ricerca: in classi di scuola primaria e secondaria di I grado; nei consigli comunali dei ragazzi; in classi del biennio del proprio istituto. In tal modo gli intrecci irripetibili dei pensieri condividono e diffondono, in un'alleanza intergenerazionale, questo approccio alla discussione, all'orientamento (o disorientamento). La comunità di indagine diventa il filo rosso che unisce le generazioni in una pratica comunitaria, superando l'idea di orientamento come azione pedagogica individuale e trasportandola concretamente entro un quadro di continuità della pratica orientativa *lifelong/lifewide*. Nella ricerca-sperimentazione di pratiche virtuose da condividere e a cui dare seguito, questa esperienza

1 Il progetto citato è monitorato entro una ricerca di Dottorato in Scienze Pedagogiche dell'Università di Padova, che si sta occupando di raccogliere i materiali e i dati necessari per valutarne l'efficacia e le dimensioni di sviluppo e implementazione.

si pone forse come "innovatrice" rispetto agli scopi dell'orientamento educativo: non porta a rispondere alla domanda "cosa vorrei fare da grande?" ma invita ad esplicitare e a immaginare insieme le domande di complessità che abitano le scelte e le identità di bambini e giovani. Questo consente loro di condividere disorientamento e incertezza nel non avere una risposta pronta ma allo stesso tempo di educarsi alla fiducia nelle possibilità (Zorzi, Camedda, Santi, 2019) che questa incertezza propone e fa emergere, nella sua irripetibilità: risorsa rilevante per contenere l'incertezza è data infatti dalla fiducia (Bosco, Sciarrone, 2006). Non si tratta quindi di ridurre le possibilità, per governare l'incertezza, ma di fidarsi di esse e delle relazioni fiduciarie comunitarie per abitarla insieme, condividendo la responsabilità del rischiare.

Bibliografia

Barreneche M., Santi M. (2022). Philosophy for Children: the practice of (dis)orientation in community of inquiry. *Studium Educationis,* XXIII, *2,* 160-170.

Birch R. (2020). Discerning hope: Intra-actions of a philosophy for children workshop and the eco-socially just potential of practicing hope. *Journal of Philosophy of Education, 54*(4), 975-987.

Bosco N., Sciarrone R. (2006). La certezza dell'incertezza. *I Meridiana,* 55, 9-33.

Ingold T. (2020). *Siamo linee*. Roma: Treccani.

Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita & Pensiero.

MIUR (2012). *La definizione del sistema nazionale sull'orientamento educativo*. Repertorio, Atti n. 152/CU DM. 20 Dicembre 2012.

UE (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*.

Weinstein J. (2016). A Safe Creativity Environment. In M. Santi, E. Zorzi (Eds.), *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor* (pp. 49-61). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

Zorzi E., Camedda D., Santi M. (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 91-100.