

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2020/2

Direzione

Antonio Bellingreri, *Università di Palermo*

Luigi Pati, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Raniero Regni, *Università Lumsa di Roma*

Comitato di redazione

Monica Amadini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Maria Cinque, *Lumsa, Roma*; Cosimo Costa, *Lumsa, Roma*; Giuseppina D'Addelfio, *Università di Palermo*; Livia Romano, *Università di Palermo*; Nicoletta Rosati, *Lumsa, Roma*; Domenico Simeone, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Maria Vinciguerra, *Università di Palermo*; Paola Zini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*.

Comitato scientifico

María G. Amilburu, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Winfried Böhm, *Università di Würzburg*; Luciano Caimi, *Università Cattolica, sede di Milano*; Antonio Calvani, *Università di Firenze*; Hervé A. Cavallera, *Università di Lecce*; Giorgio Chiosso, *Università di Torino*; Michele Corsi, *Università di Macerata*; Giuseppe Dalla Torre, *Università Lumsa di Roma*; Fulvio De Giorgi, *Università di Modena-Reggio Emilia*; Jean-Marie De Ketele, *Université Catholique de Louvain*; Monica Fantin, *Universidade Federal de Santa Catarina*; Natale Filippi, *Università di Verona*; Thomas Fuhr, *Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.*; Emmanuel Gabellieri, *Université Catholique de Lyon*; Arturo Galán González, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Mario Gennari, *Università di Genova*; Rafal' Godon', *Università di Varsavia*; Michel Imberty, *Université Paris Nanterre*; Vanna Iori, *Università Cattolica, sede di Piacenza*; Alessandra La Marca, *Università di Palermo*; Cosimo Laneve, *Università di Bari*; Rachèle Lanfranchi, *Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma*; Javier Laspalas, *Universidad de Navarra*; Giovanni Massaro, *Università di Bari*; Gaetano Mollo, *Università di Perugia*; Maria Teresa Moscato, *Università di Bologna*; Carlo Nanni, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Concepción Naval, *Universidad de Navarra*; Marian Nowak, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Flavio Pajer, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Marisa Pavone, *Università di Torino*; Luciano Pazzaglia, *Università Cattolica, sede di Milano*; Agostino Portera, *Università di Verona*; Lino Prenna, *Università di Perugia*; Nelson Pretto, *Universidade Federal de Bahia*; Andrej Rajsky', *Università di Trnava*; Bruno Rossi, *Università di Siena*; Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*; Alina Rynio, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Roberto Sani, *Università di Macerata*; Luisa Santelli, *Università di Bari*; Milena Santerini, *Università Cattolica, sede di Milano*; Maurizio Sibilio, *Università di Salerno*; Concetta Sirna, *Università di Messina*; Michel Soëtard, *Université de l'Ouest (Angers)*; Marian Surdacki, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Giuseppe Tognon, *Università Lumsa di Roma*; Giuseppe Vico, *Università Cattolica, sede di Milano*; Carla Xodo, *Università di Padova*; Giuseppe Zanniello, *Università di Palermo*.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Pedagogia e Vita

Anno 78 (2020/2)

*Processi di apprendimento
e crescita della persona*

•••
Studium
e d i z i o n i

E D I T R I C E
LA SCUOLA

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Cossotti - Serie 78 - 3 numeri all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma (e-mail *pedagogiaeitia@edizionistudium.it*)

Abbonamento Annuale 2020 (3 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

Abbonamento Biennale 2020+2021 (6 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 80,00€ - Europa 110,00€ - Extra Europa 140,00€ - Abbonamento digitale 55,00€

Singolo numero: cartaceo 18,00€ - digitale 10,80€

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti tel. 030.2993305 - fax 030.2993317 - e-mail *abbonamenti@edizionistudium.it* (operativo dal lunedì al venerdì, ore 8.30-12.30 e 13.30-17.30). È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N0311103234000000001041 o a Banco Posta IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati.

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122 (e-mail *autorizzazioni@clearedi.org* e sito web *www.clearedi.org*).

riviste.gruppostudium.it

© Copyright by Edizioni Studium, 2020

Stampa: MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

ISSN 0031-3777 – ISBN 978-88-382-4973-0

Abstracts

Processi di apprendimento e crescita della persona

Loredana Abeni, Livia Cadei, Emanuele Serrelli and Domenico Simeone, *Metaphors and Cultures in University Training: A Pedagogical Analysis of Education Sciences in Italy*, pp. 138-160.

Gli attori coinvolti in un percorso di formazione universitaria sono portatori di culture differenti, e le loro visioni interagiscono in maniere complesse producendo l'esperienza e la crescita degli studenti. Le culture possono essere studiate stimolando la produzione di metafore. Questo studio lo fa su un campione di docenti universitari, studenti, educatori professionali e tutor di tirocinio (interni ed esterni) in un corso di laurea in Scienze dell'Educazione. Ogni tema (relazione educativa, progettazione educativa, valutazione educativa e cultura educativa) produce metafore molto eterogenee non solo e non tanto dal punto di vista semantico quanto dal punto di vista concettuale, creando un ecosistema di culture in cui i futuri educatori si formano. Dopo aver mappato e correlato le culture dei diversi gruppi di intervistati, lo studio torna a sottoporre le metafore agli studenti chiedendo loro una scelta: le metafore dei tutor universitari sono spesso scelte dagli studenti come fossero proprie; quelle degli educatori vengono considerate stimolanti; quelle dei docenti vengono scelte raramente. Nella formazione universitaria le metafore aprono uno spazio creativo in cui immaginari confinanti – ma non coincidenti – si incontrano per generare nuovi significati. E forse nelle metafore riposa anche la possibilità di comprendere e migliorare la formazione stessa.

Any university training course features different actors who hold different cultures, and these visions interact in complex ways producing the students' experience and growth. Cultures can be revealed by elicited metaphors, as this study does in an Education Sciences degree course in Italy, interviewing a sample of university teachers, students, working educators, and two types of internship supervisors. For every chosen theme (educational relationship, educational planning, educational evaluation and culture of education) the elicited metaphors are very diverse, not only semantically but conceptually, creating an ecosystem of cultures in which the training of future educators takes place. After mapping and relating with each other the cultures of different groups of interviewees, the study asks students to pick and choose from the pool of produced metaphors: students often choose university supervisors' metaphors as if they were their own; educators' metaphors are considered stimulating; teachers' metaphors are chosen rarely. In training, metaphors open up a creative space in which neighboring — but not coincident — imageries meet to generate new meanings. And perhaps in metaphors lies a possibility to study and improve training.

Parole chiave: pedagogia universitaria, metafore, culture educative, educatori professionali

Key words: university pedagogy, metaphors, cultures of education, professional educators

Monica Amadini, *Bambini che apprendono. Competenze personali e contesti educativi*, pp. 65-80

Ogni apprendimento è sempre l'esito di un incontro tra lo sviluppo interno, che fa capo al bambino, e l'ambiente esterno, che offre sollecitazioni e rende possibili esperienze, mettendo i bambini nelle condizioni di esercitare e sviluppare le proprie abilità. In particolare, i bambini dagli zero ai tre anni sono dotati di straordinarie potenzialità di apprendimento, in virtù delle loro molteplici competenze relazionali, sensoriali, cognitive ed emotive, che prendono forma in uno scambio incessante e generativo con il contesto. Il bambino è un soggetto competente, attivo, protagonista della propria avventura educativa, ma necessita di attenzioni educative che concorrono a promuovere processi attivi di conoscenza e d'incontro con il mondo, di elaborazione dei significati e di ricerca di strategie di *problem solving*.

Learning is the result of a match between internal development, which refers to child, and external environment, which offers solicitations and makes experiences possible, enabling children to exercise their skills. In particular, children from zero to three years are endowed with extraordinary learning potential, by virtue of their multiple skills (relational, sensory, cognitive and emotional), which develop in an unceasing and generative exchange with the context. Child is a competent, active subject, protagonist of his own educational adventure, but he needs educational actions promoting active processes of knowledge and encounter with the world, construction of meanings and problem solving strategies.

Parole chiave: apprendimento, infanzia, contesto, competenze

Key words: learning, childhood, context, skills

Anna Mancinelli, *Tecnologie digitali e processi di apprendimento: una proposta didattico-educativa*, pp. 126-137

Le tecnologie digitali rappresentano per la pedagogia una sfida complessa, poiché le sollecitano a ripensare le proprie proposte educative. In verità, le risorse digitali non possono essere considerate come meri strumenti aggiuntivi a supporto della formazione del cittadino di domani: esse si presentano come macchine autoriali, che modificano radicalmente le modalità con cui si struttura il processo di conoscenza. Entrare nell'ottica di un efficace processo di educazione digitale mette in luce che la formazione all'impiego delle tecnologie coinvolge non soltanto gli studenti, ma anche i docenti. Ciò contro l'idea che il semplice utilizzo delle tecnologie per l'insegnamento e l'apprendimento possa generare automaticamente competenza digitale. In questo quadro concettuale si inserisce come sfida paradigmatica l'*Universal Design for Learning* che, attraverso la costruzione di curricula flessibili, equi ed accessibili, si propone come framework didattico-educativo.

The Digital technologies are an educational complex challenge, as they urge to rethink its educational proposals. The digital resources cannot be regarded as simple additional tools to support the training of tomorrow's citizens: they are authorial machines, which radically change the way the knowledge process is structured. Moving into the perspective of an effective digital education process highlights that training in the use of technology involves not only students but also teachers. Against the idea that the simple use of technologies for teaching and learning can

Abstracts

automatically generate digital competence. In this conceptual framework is inserted as a paradigmatic challenge the Universal Design for Learning which, through the construction of flexible curricula, fair and accessible, it is proposed as a didactic-educational framework.

Parole chiave: apprendimento, competenza digitale, progettazione educativa

Key words: *Learning, digital competence, educational design*

Silvia Maggiolini, “*Se non è per tutti, si chiama privilegio*”. *Apprendere a scuola: dalla fatica di alcuni al piacere di ognuno*, pp. 113-125

Affinché possa realmente essere definito tale, un diritto non dovrebbe essere soggetto ad alcuna forma di limitazione, pena la perdita stessa di significato. Applicando tale riflessione in ambito educativo e alle opportunità insite nell'azione formativa, emerge una frattura tra realtà e principi di giustizia, tra agito e dichiarato, tra uguaglianza ed equità: un divario questo che pare essere ancora più marcato, se considerato in relazione a coloro per i quali le possibilità di apprendimento rischiano di essere più facilmente ostacolate. Di chi stiamo parlando? Chi sono, nelle classi di oggi, coloro che vivono con fatica l'esperienza scolastica, fonte di insuccessi, disagi, e, spesso, generatrice di un'immagine distorta o limitante di sé? L'era della complessità che domina gli scenari culturali, sociali e formativi attuali impone una lettura ampia ed articolata, che superi una visione periferica, settoriale e come tale “esclusiva” delle difficoltà sperimentate in aula, a favore di uno sguardo in grado di cogliere ed accogliere le molteplici identità in essa presenti (una, nessuna, centomila).

A human right should not be subject to any kind of restriction, so that it can really be defined as such. Otherwise it would lose its very meaning. In the educational field, by analysing the opportunities offered by scholastic system, there is a gap between reality and the principles of justice, between action and declaration, between equality and fairness, which seems to be even more marked when considered in relation to those for whom learning opportunities could be more easily hindered. Who are we talking about? Who are, in today's classes, those who are struggling with the school experience, that could be a source of failure, discomfort and that could generate an incorrect and simplistic image of themselves? The era of complexity that characterizes cultural, social and educational scenarios requires a broad reading that goes beyond a reductive, sectorial and “exclusive” analysis of the difficulties experienced in the classroom, in order to promote an exploration of all the multiple identities involved in it (one, none, one hundred thousand).

Parole chiave: complessità, difficoltà, benessere a scuola, inclusione, apprendimento

Key words: *complexity, difficulty, wellbeing at school, inclusion, learning*

Pascal Perillo, *La famiglia e il valore dell'apprendimento informale*, pp. 49-64

Il contributo sonda il nesso fra pratiche educative familiari e dinamiche dell'apprendimento informale nell'ottica di una pedagogia per le famiglie, pensando la famiglia come soggetto educativo e i gruppi familiari come comunità educative

nelle quali si sviluppano transazioni. Si ritiene, infatti, che i saperi genitoriali si costruiscono, si sviluppano e si trasformano attraverso l'esperienza e che l'identità genitoriale si apprende per partecipazione a pratiche sociali di vita quotidiana, quindi anche mediante apprendimenti di tipo informale e secondo le dinamiche dell'apprendimento in età adulta. Ne consegue la proposta pedagogica di favorire nel genitore lo sviluppo di una tensione verso l'apprendimento trasformativo mediante pratiche educative professionali come la consulenza educativa, nell'ottica della formazione del genitore riflessivo.

The contribution analyzes the link between family educational practices and the dynamics of informal learning from the perspective of education science for families, thinking of the family as an educational subject and family groups as educational communities in which transactions are developed. Parental knowledge is built, developed and transformed through experience and parental identity is learned through participation in social practices of daily life, therefore also through informal learning, according to the dynamics of adult learning. It follows the educational proposal to encourage the development of a tension towards transformative learning in the parent through professional educational practices such as educational counselling, with a view to the training of the reflective parent.

Parole chiave: Genitorialità, riflessività, apprendimento trasformativo, genitore riflessivo.

Key words: *Parenting, reflectivity, transformative learning, reflective parent.*

Claudia Spina, *Comunicazione educativa e apprendimento*, pp. 19-35

L'obiettivo del contributo è quello di fornire una lettura pedagogico-educativa delle problematiche comunicativo-relazionali, che possono coinvolgere la triade *docente-discente-gruppo classe* e determinare fallimenti formativi. Si intende riflettere sui possibili scenari, che vedono coinvolti gli attori scolastici, chiamati a interagire durante il processo di insegnamento-apprendimento. Il fine è anche quello di far luce sulla *cura* da rivolgere allo scambio dialogico, per garantire *qualità* all'espressione verbale e non verbale, e incrementare l'*empowerment* personale. Ciò tenendo conto del fatto che, nell'ambito della comunicazione educativa, la funzione dell'*ascolto* si rivela decisiva, essendo chiave di volta del successo comunicativo e formativo.

The objective of the essay is to provide a pedagogical-educational reading of communicative-relational issues, which can involve the teacher-learner-class trio and determine educational failures. We intend to reflect on the possible scenarios, which involve all players in the school environment, called to interact during the teaching-learning process. The aim is also to shed light on the care to be addressed to the dialogic exchange, to guarantee the quality of verbal and non-verbal expression, and to increase personal empowerment. This, while taking into account that, in the context of educational, decisive communication, the function of listening is revealed, being the keystone of communication and training success.

Parole chiave: Comunicazione educativa, ascolto, cura educativa, apprendimento

Key words: *Educational communication, listening, educational care, learning*

Abstracts

Maura Striano, *L'apprendimento trasformativo*, pp. 36-48

La teoria dell'apprendimento trasformativo di Jack Mezirow mette in evidenza quanto e come, nella prospettiva dell'apprendimento lungo tutto il corso della vita, l'apprendere possa assumere una valenza profondamente esistenziale e pratica, nella misura in cui implica, insieme, l'individuo, la coscienza critica e l'agire. Ispirandosi a Dewey, Freire, Habermas, Kuhn, Mezirow evidenzia come nell'apprendere siano in gioco complesse dinamiche epistemiche, psicologiche, socio-linguistiche attraverso cui diventa possibile dare cornici nuove e diverse ai campi di esperienza individuale e collettiva e delinea prospettive di intervento educativo che vanno nella direzione della crescita e dell'emancipazione.

Jack Mezirow's theory of transformative learning highlights how, according to a lifelong learning perspective, learning can have an existential and practical value as it implies the interplay of individual, critical consciousness and action. Mezirow, inspired by Dewey, Freire, Habermas, Kuhn shows how learning contains complex epistemic, psychological and socio-linguistic moves through which individuals and communities can reframe their experience, and defines educational perspectives which lead us towards growth and emancipation.

Parole chiave: Apprendimento, trasformazione, crescita, emancipazione

Key words: Learning, transformation, growth, emancipation

Marcello Tempesta, *Apprendere, comprendere, co-apprendere a scuola: pedagogia della risonanza ed esperienza conoscitiva nel "cambiamento d'epoca"*, pp. 81-94

Parlare di processo di apprendimento nella scuola di oggi significa, per un verso, cercare di rintracciare il filo sintetico della vasta ricerca scientifica contemporanea sull'argomento; per altro verso, contestualizzare la riflessione all'interno degli odierni sistemi d'istruzione, segnati da inattese criticità e interessati da cambiamenti che stanno trasformando in maniera significativa le dinamiche di costruzione e comunicazione della conoscenza (tanto da far ipotizzare un superamento della scuola come luogo privilegiato dell'apprendere). Confrontarsi seriamente con tale sfida può aiutare a problematizzare l'esperienza conoscitiva che si realizza nella scuola, a comprenderne in modo rinnovato le dinamiche fondamentali e il valore formativo per la crescita della persona, a cogliere il ruolo insostituibile della relazione educativa nel generare risonanza e non semplicemente competenza.

Talking of the learning process in the school of today means, on one hand, to seek to trace the essential thread within the vast contemporary scientific research into the subject, and on the other, to put into context the reflection within today's education system, characterised by unexpected failures and subject to changes that are modifying the dynamics of the construction and communication of knowledge significantly (so as to transcend the school as a privileged place of learning altogether). Taking this challenge seriously could help to define the problem of the cognitive experience that takes place in school, to understand anew its fundamental dynamics and its educational value for personal growth, to grasp the unique role of the educational relationship in generating resonance and not merely competence

Parole chiave: apprendere, comprendere, co-apprendere, pedagogia della risonanza, conoscenza scolastica, relazione educativa

Abstracts

Key words: learning - understanding, co-learning, resonance education, scholastic knowledge, educational relationship

Paola Zini, *L'apprendimento nel mondo del lavoro*, pp. 95-112

Apprendere risulta fondamentale sia per i lavoratori sia per le imprese, nella consapevolezza che l'apprendimento promuove benessere sia individuale sia sociale e che vi è una circolarità tra l'apprendimento del singolo e quello dell'organizzazione.

L'articolo si concentra su due modalità di promozione dell'apprendimento nelle organizzazioni di lavoro. Da un lato, il work learning place, l'apprendere in modo incidentale nel proprio contesto lavorativo, in cui risultano essere centrali, dal punto di vista pedagogico, il fare esperienza e il partecipare. D'altro lato, la formazione intenzionalmente proposta ai lavoratori, che inevitabilmente necessita di modalità rinnovate, e deve prendere le mosse dai luoghi dell'apprendimento naturale.

Learning is fundamental for both workers and companies, in the awareness that learning promotes both individual and social well-being and that there is a circularity between the learning of the individual and that of the organization.

The article focuses on two ways of promoting learning in work organizations. On the one hand, the work learning place, learning incidentally in one's work context, in which, from a pedagogical point of view, experience and participation are central. On the other hand, training intentionally offered to workers, which inevitably requires renewed methods, recognizing the centrality of places of natural learning.

Parole chiave: apprendimento, organizzazioni di lavoro, formazione

Key words: learning; workplace, training

Hanno collaborato

Claudia Spina, Università degli Studi di Cassino

Maura Striano, Università degli Studi “Federico II” di Napoli

Pascal Perillo, Università “Suor Orsola Benincasa” di Napoli

Monica Amadini, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Marcello Tempesta, Università degli Studi del Salento

Paola Zini, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Silvia Maggiolini, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Anna Mancinelli, Università “Suor Orsola Benincasa” di Napoli

Loredana Abeni, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Livia Cadei, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Domenico Simeone, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Emanuele Serrelli, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Editoriale

Processi di apprendimento e crescita della persona

La crescita umana non può essere delineata, prescindendo dal tema dell'apprendimento. Questo contraddistingue tutte le fasi della vita. In certo qual modo, con esso l'uomo diventa ciò che, nel bene e nel male, può diventare. Il processo di apprendimento, in altri termini, è il fattore che concorre a “umanizzare” l'uomo, ponendolo al vertice della scala dello sviluppo di tutte le specie viventi.

La scuola, è cosa nota, è l'ambiente che più di altri ubbidisce all'istanza della formalizzazione dell'apprendimento. Possiamo asserire che essa, sulla scorta della pianificazione-programmazione socio-politico-culturale, svolge la propria funzione pedagogica di progettazione degli interventi. Definisce così obiettivi, contenuti e metodi di insegnamento, in forza dei quali favorire da parte degli alunni l'acquisizione di specifiche strumentalità, abilità, competenze; peculiari modalità comportamentali; definiti orientamenti axiologici.

È ben vero, però, che l'apprendimento non si può vincolare soltanto ai contesti istituzionali ad esso formalmente predisposti. L'osservazione fenomenica, accompagnata dai dati di ricerca, giova a sottolineare che l'apprendimento segue *anche e soprattutto* vie informali, delineandosi come processo intrinsecamente connesso con gli elementi istintivi, naturali, biologicamente determinati della vita umana. Lungo questa linea, è possibile identificare alcuni temi precipui, che aiutano a dare risalto a definite caratteristiche pedagogico-educative del processo di apprendimento.

1. Apprendimento e mediazione educativa

Il venire al mondo del soggetto, il suo collocarsi in un tempo dato e in uno spazio di vita qualificato da peculiari relazioni interumane, segna

l'inizio del processo di apprendimento che gli permette di svilupparsi come persona unica, originale, irripetibile. Tale condizione esistenziale poggia su tre elementi di non trascurabile entità.

a) Il primo è rappresentato dall'innata capacità del piccolo dell'uomo, all'inizio della propria vita, di interagire con il mondo circostante e di servirsi degli stimoli esterni per far fiorire le proprie innate potenzialità e caratteristiche distintive. Si palesa una vera e propria *spinta vitale*, connaturata all'essere umano, per mezzo della quale si instaura una elementare ma fondamentale relazione tra struttura bio-fisio-psichica e mondo circostante. Molti studi hanno sottolineato il peso inegabile esercitato dalle predisposizioni biologiche, che assecondano elementari processi di conoscenza. Afferma G.W. Allport: "L'impulso del bambino è diretto verso l'oggetto immediato – un oggetto da mangiare, da utilizzare nel gioco, da evitare, da amare o con il quale divertirsi –, è un tendere impulsivo, momentaneo, irriflessivo, non riferito a sé stesso. Il suo significato non si estende oltre il momento presente" (*Divenire. Fondamenti di una psicologia della personalità*, tr. it., Giunti, Firenze 1968, p. 43). In questa luce, l'apprendimento si palesa come manifestazione dell'intrinseca capacità comunicativa dell'uomo: il suo ontologico "essere con" si svela come "naturale inclinazione ad apprendere". Si tratta di una evidenza, alla quale si connette la opportuna e pressoché immediata proposta adulta di modalità interattive culturalmente qualificate.

b) Il secondo elemento chiama in causa il ruolo primario svolto dalle sollecitazioni ambienti. Queste tracciano nella psiche umana i *primi solchi della conoscenza*. Il contesto esperienziale aiuta il piccolo dell'uomo a diventare persona; ovvero, gli permette di acquisire, attraverso la percezione di suoni, luci, colori, voci, sensazioni, gratificazioni, dolori, carezze, le prime nozioni riguardanti il vivere tra gli uomini e con gli uomini. Abitudini e regole comportamentali affondano le radici nei primi momenti di vita della persona. Esse si radicano talmente nel profondo, che nei successivi livelli di crescita diventa difficile apportare ad esse variazioni e/o correzioni senza fatica o, in taluni casi, senza sofferenza. Si tratta di un apprendimento ora incidentale ora informale ora non-formale, in ogni caso svincolato da elementi di formale progettualità pedagogico-educativa. In verità, anche nel caso dell'apprendimento

non-formale la progettualità pedagogico-educativa interviene in modo accessorio, indiretto, stante il fatto che le sfere di esperienza in cui esso si realizza perseguono di per sé stesse scopi che hanno l'obiettivo di alimentare in chi si accosta ad esse settoriali conoscenze (musica, teatro, cinema ecc.).

c) Il terzo elemento riguarda il fatto che l'apprendimento, sin dai primi momenti dell'esistere umano, invoca la presenza della guida adulta e la capacità di cura di cui essa è portatrice. L'adulto è tenuto a svolgere la propria azione non già in termini di mero indottrinamento, semplice trasmissione, pedissequa attività di travaso di cognizioni. A lui, specialmente se assume le vesti del *modello educativo*, spetta il compito fondamentale di promuovere il lento dispiegarsi delle potenzialità di conoscenza del piccolo dell'uomo: l'apprendimento umano si precisa come un *processo* che si stabilisce tra il soggetto in crescita e il mondo circostante. Si instaura un vero e proprio rapporto di comunicazione tra il fattore biologico e il mondo dell'esperienza; e tale interazione costante si arricchisce e segue peculiari vie di sviluppo in conformità ai contributi provenienti dall'uno e dall'altro. In riferimento ad essa, possiamo asserire che l'azione educativa si propone come intervento atto a favorire l'articolazione e la opportuna mediazione tra le predisposizioni biologiche e le sollecitazioni ambienti.

L'elemento che merita di essere sottolineato, in questo contesto, è che il processo di apprendimento riguarda anche e soprattutto gli schemi relazionali del piccolo dell'uomo, quindi il modo di costui di considerare il mondo con fiducia o timore, apertura o chiusura, disponibilità o diffidenza: sono modalità comportamentali che abbisognano di regole, perciò di suggerimenti, esemplificazioni, sollecitazioni. Il ruolo dell'adulto, nel promuovere e incoraggiare il processo di apprendimento del minore, è strettamente collegato alla *regolarità* delle risposte da lui stesso date alle iniziative del bambino. Tra l'uno e l'altro si stabiliscono veri e propri codici comunicativi, che secondo vari studiosi incideranno successivamente sulle regole del linguaggio formale che il bambino dovrà imparare (J. Bruner, *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*, tr. it., A. Armando, Roma 1971, pp. 95 e ss.). Si può pertanto asserire che proprio l'apprendimento di regole, se ben orientato e sostenuto, può favorire il successivo positivo sviluppo della persona.

2. *Educare a interrogare il mondo*

Il processo umano di apprendimento non è lineare, non si risolve in mera accumulazione di nozioni. La “mente assorbente” del piccolo dell’uomo, di cui ci parla M. Montessori, dà fin da subito prova di peculiare attività, permettendo di rilevare con agio che la risposta alle stimolazioni esterne varia da soggetto a soggetto. “Se si riflette su questo fatto, diviene sempre più evidente che l’opera di costruzione compiuta dal bambino è imponente e che tutto ciò che noi possediamo è stato costruito dal bambino, da quel bambino che noi stessi eravamo nei primi due anni di vita” (M. Montessori, *La mente del bambino. Mente assorbente*, tr.it., Garzanti, Milano 1980, p. 5).

Già nei primi mesi di vita del minore è dato osservare il graduale emergere della capacità individuale di apportare modificazioni a quanto lo circonda. Gli esperimenti di cui parla J. Bruner sul meccanismo della suzione, in riferimento a stimoli visivi, ci suggeriscono che il bambino sin dalle prime fasi della crescita comincia a *regolare* il suo comportamento, cioè a darsi delle regole di suzione. Con esse il bambino apprende ad introdurre elementi di trasformazione nella sua percezione di uno stimolo visivo, come per esempio far diventare nitida una immagine sfocata. Nota lo studioso: “Prima ancora del terzo mese di vita, vi sono ormai ampie indicazioni che la suzione non solo esplica molteplici funzioni congenite e come tali predeterminate: nutritiva, analgesica, esplorativa, ma può anche essere indirizzata ad una libera e intelligente attività strumentale, che non può essere stata predeterminata dal processo evolutivo” (J. Bruner, *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*, tr. it., A. Armando, Roma 1971, p. 56). Si tratta, in altri termini, della necessità di porre l’enfasi sul fatto che, nella regolarità statistico-quantitativa del comportamento umano, il processo di apprendimento del singolo soggetto acquista sempre caratteristiche peculiari. In siffatto procedere assumono certamente importanza la maturazione delle strutture cognitive, l’equilibrio emotivo-affettivo conseguito, lo stile interattivo del contesto circostante. Sono tutti fattori che l’adulto investito di responsabilità educativa è chiamato a valutare in maniera adeguata, al fine di non qualificare in modo errato l’attività di apprendimento del minore a lui affidato.

All'adulto è chiesto soprattutto di suscitare e coltivare la *curiosità conoscitiva* del piccolo, evitando di mortificarla. La curiosità chiede anche di essere alimentata attraverso le possibilità offerte al minore di dare risposta agli interrogativi che si pone. In questo senso, le modalità comunicative e le strategie metodologiche dell'adulto svolgono un ruolo non trascurabile. Per chiarire il concetto, ci è d'aiuto J.-J. Rousseau, il quale così si esprime: “Abituate il vostro allievo ad osservare con attenzione i fenomeni della natura e ben presto lo avrete reso curioso, ma, per alimentare questa sua curiosità, non affrettatevi mai a soddisfarla. Nulla egli sappia per averlo udito da voi, ma solo per averlo compreso da sé; non impari la scienza: la scopra. Se nella sua mente giungerete a sostituire l'autorità alla ragione, non ragionerà più; non sarà più che lo zimbello dell'opinione altrui” (*Emilio. Pagine scelte*, Armando Editore, Roma 2007, p. 159). Come è facile capire, il ginevrino anticipa alcune intuizioni, che la ricerca empirica dimostrerà secoli dopo: le modalità comunicative e metodologico-didattiche, se risultano impositive, non permettono al soggetto in crescita di dare soluzione al problema con cui si confronta, sospendendolo a privilegiare la mera acquisizione del dato anziché la ricerca di soluzioni nuove.

L'uomo, nel suo interagire con l'ambiente circostante, muove dal percepito per introdurre nel mondo dell'esperienza variazioni e modificazioni. Anzi, l'atto stesso del conoscere implica inevitabilmente l'apparire di elementi inediti. Il singolo soggetto conosce il mondo, apprende la realtà, assegnando ad essa tratti di novità e qualificandola in maniera affatto originale rispetto agli altri soggetti. “La nostra esperienza del mondo consiste nell'ordinare in classi gli oggetti che percepiamo. Tali classi sono costrutti mentali e perciò di un ordine di realtà completamente diverso da quello degli oggetti stessi. Le classi sono formate non solo in base alle proprietà fisiche degli oggetti, ma soprattutto in base al significato e al valore che hanno per noi” (P. Watzlawick, J.H. Weakland, R. Fisch, *Change. Sulla formazione e la soluzione dei problemi*, tr.it. Astrolabio, Roma 1974, p. 107). In certo qual modo, conoscere il mondo vuol dire modificarlo, rivestirlo della propria soggettività. L'uomo, apprendendo, trasforma il mondo dell'esperienza; questo, a sua volta, innesca dinamiche trasformative nel processo di apprendimento umano.

La percezione del mondo, quindi il processo di apprendimento che si stabilisce, non può avvenire casualmente, pena per il soggetto stesso il rimanere vittima di quanto lo circonda. L'osservazione fenomenica ci aiuta a sostenere ancora una volta l'importanza della guida adulta nella scoperta del mondo, nella “ristrutturazione” del medesimo e nell'apprendere da esso. Una guida adulta che, se in alcuni momenti diventa fattore privilegiato di accostamento del soggetto in via di accrescimento a nuove fonti di esplorazione e di conoscenza; se in altri momenti diventa elemento di occultamento e/o di evitamento di fonti pericolose di conoscenza, a causa del loro oltrepassare i livelli di sopportabilità della persona; in altri momenti ancora diventa strumento di adeguamento della conoscenza ai ritmi di apprendimento del soggetto, quindi di attenta *mediazione* tra lo stimolo conoscitivo e la capacità di comprensione del soggetto in crescita. *Stimolatore, inibitore, mediatore*: sono tre modalità comportamentali attraverso le quali l'adulto può esercitare la propria azione educativa.

3. *L'azione progettuale*

Va precisato che in ordine all'azione dell'adulto non è possibile circoscrivere l'intervento soltanto al processo di apprendimento formale. Nella storia del pensiero pedagogico, una figura di grande peso come J.-J. Rousseau ha dato risalto all'azione dell'educatore sul processo di apprendimento del minore, attraverso una previa predisposizione e organizzazione delle esperienze. E' questo l'affascinante tema dell'*educazione negativa*, nella quale spicca l'azione progettuale e organizzatrice dell'educatore. Merita di essere segnalato che il ginevrino, al fine di non sovrastimare gli apprendimenti astratti a discapito dell'esperienza, rivolge all'educatore alcune raccomandazioni pedagogico-educative di grande attualità. Egli asserisce: “Trasformiamo pure le nostre sensazioni in idee, ma non saltiamo di colpo dagli oggetti sensibili a quelli puramente mentali. È mediante i primi che dobbiamo giungere ai secondi. Nelle sue prime operazioni, la mente sia sempre guidata dai sensi: non abbia altro libro che il mondo, né altra fonte d'istruzione che i fatti” (J.-J. Rousseau, *Emilio. Pagine scelte*, Armando Editore, Roma 2007, p. 159).

Il richiamo ai classici della pedagogia è utile anche per accostare in modo corretto il presente. Stiamo assistendo, al giorno d'oggi, a nuove trasformazioni nel campo del processo di apprendimento umano. Ciò è dovuto all'imporsi di rivoluzionarie tecnologie. Attraverso di esse, abbiamo la possibilità di attivare inediti canali comunicativi e reciproci influssi fra apprendimento formale e informale. Siamo chiamati a promuovere inusitati accostamenti alle sfere di esperienza e nuove narrazioni, per far sì che la macchina, lungi dall'indebolire l'uomo, lo sospinga a incrementare la propria capacità creativa, trasformativa, progettuale. Ciò, ancora una volta, chiama in causa la figura dell'adulto educatore, che esige di essere messo in condizione di saper leggere e padroneggiare l'eteroclito.

Sotto l'aspetto della progettazione pedagogica, si tratta di procedere alla identificazione delle possibili barriere che pregiudicano il processo di apprendimento, in modo da poter adottare strategie che esaltino le singole potenzialità, differenziando la proposta educativa. Da una impostazione di processi di apprendimento standard, occorre passare ad una progettazione per mezzo della quale ridurre le difficoltà e le limitazioni nel campo dell'apprendimento soggettivo.

Il processo di apprendimento è da centrare sulle qualità della persona, non già su preoccupazioni o obiettivi che prescindono da questa. Ciò implica l'attenta valutazione delle caratteristiche fisiche, cognitive, linguistiche, culturali, emotivo-affettive del singolo soggetto, in modo che la progettazione educativa e didattica sia sempre più rispondente alle esigenze personali.

Comunicazione educativa e apprendimento

1. L'importanza della comunicazione educativa nel processo di insegnamento-apprendimento

Nel processo di insegnamento-apprendimento, così come dimostra la ricerca scientifica¹, è indubbia la rilevanza della *comunicazione educativa*, cioè di quel *confronto dialogico* che prende forma tra il docente e il discente, mediante il linguaggio verbale e non verbale, in un determinato contesto socio-culturale istituzionalizzato, quale appunto quello scolastico. Le prospettive euristico-ermeneutiche, sviluppate dalle scienze dell'educazione, rilevano un nesso sinergico tra una *sana prassi comunicativa*.

¹ Sull'importanza delle *dinamiche relazionali* nel contesto classe e delle *componenti motivazionali ed emotive*, che condizionano i processi cognitivi, cfr. T. Gordon, *Insegnanti efficaci*, tr. it., Giunti, Firenze 2013; R. De Beni, A. Moè, *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 2000; H. Gardner, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2002; M. Polito, *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo*, Erickson, Trento 2003; M. Capurso, *Relazioni educative e apprendimento: modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004; V. Boffo, *Comunicare a scuola. Autori e testi*, Apogeo, Milano 2007; C. Cristini, *Sentire e pensare: emozioni e apprendimento fra mente e cervello*, Springer, Milano 2008. In merito al dibattito pedagogico più recente, tra i molteplici riferimenti possibili cfr. A. Pellai, *L'educazione emotiva. Come educare al meglio i nostri bambini grazie alle neuroscienze*, Fabbri Editori, Milano 2016; G.A. van Kleef, *Le dinamiche interpersonali delle emozioni. Verso una teoria integrativa delle emozioni come informazioni sociali*, tr. it., Giovanni Fioriti Editore, Roma 2017; C. Palmieri, *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*, Franco Angeli, Milano 2018; V. Iori (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento 2018; L. Bellatalla, *Scuola e socializzazione: un problema aperto e spinoso*, «Ricerche pedagogiche», 208-209 (luglio-dicembre 2018), pp. 40-54; G. Genovesi, *L'auto-chiamata, ovvero il ruolo della vocazione nella professione docente*, «Ricerche pedagogiche», 208-209 (luglio-dicembre 2018), pp. 11-39; V. Iori, *Investire sull'educazione per salvare il futuro*, «Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education», 54 (2019), pp. I-III.

tiva e il *processo di apprendimento*. Inoltre, fanno luce sulla dimensione sia affettivo-comportamentale dell'apprendere sia prettamente cognitiva.

Com'è noto, lo *spazio comunicativo*, da intendere in prospettiva sistematico-relazionale², è in sé alquanto complesso, e tale risulta essere anche nell'ambiente classe. Si tratta di una tematica particolarmente articolata, in virtù di motivi che rinviano a una serie di variabili: dall'approccio impiegato (a seconda della visione teorica di riferimento) ai tanti settori scientifico-disciplinari coinvolti; dalla molteplicità degli attori alle strategie operative utili per un'idonea comunicazione, in vista di un apprendimento significativo. Di qui l'istanza pedagogico-educativa di definire interventi, volti a migliorare il rapporto insegnante-allievo e, di conseguenza, il rendimento a scuola.

Ai fini di una positiva prassi comunicativa, rilevante è *curare la qualità* sia del *detto-non detto* (comunicazione numerica e analogica) sia dell'insegnamento in rapporto al clima della classe, alla motivazione da suscitare, all'efficacia dell'azione didattica. In quanto *facilitatore*³ del processo formativo, l'educatore è chiamato a prestare attenzione non soltanto alla trasmissione dei contenuti disciplinari ma soprattutto al *come* renderne partecipe l'intera scolaresca. Fondamentale è predisporre un *setting* rispettoso delle peculiarità dei soggetti interagenti, così come dell'organizzazione e della gestione dei tempi e degli spazi.

L'azione didattico-educativa, che non mira unicamente a veicolare conoscenze, non può essere scissa dalla comunicazione intesa come relazione, all'interno della quale decisiva si rivela la funzione dell'*ascolto*, chiave di volta del successo comunicativo e formativo. L'efficacia della didattica si lega a una buona prassi dialogica, in grado di favorire la mediazione e la trasformazione dei saperi e della stessa esperienza. Ne deriva che all'insegnante è richiesta anche una *competenza comunicativa*. Quest'ultima, oltre alle componenti puramente linguistico-grammaticali, presenta pure elementi extralinguistici, inerenti a variegati ambiti e a una molteplicità di dimensioni socio-culturali. L'educatore, in qualità di

² Cfr. L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, Editrice La Scuola, Brescia 2008 (rist. con nuova prefazione; 1 ed. 1984).

³ Cfr. C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, tr. it., Giunti, Firenze 1973.

testimone autorevole e figura di sostegno (*scaffolding*)⁴, opera al fine di rendere i minori competenti sul piano comunicativo, nonché abili nel conseguire successi nell'apprendimento, nell'orientarsi, nel compiere (attraverso i contenuti disciplinari) un'esegesi della realtà storica esperita. Come rileva Lyotard, il rapporto sociale (e quindi anche la relazione educativa) non è altro che un *gioco linguistico*⁵, all'interno del quale si alternano dialetticamente i momenti dell'*interrogare* e dell'*intendere*.

2. Sviluppo della parola e potenziamento della capacità rappresentativo-simbolica

Nel corso del Novecento alcune delle principali teorie psicologiche hanno esaminato il rapporto tra il linguaggio, il pensiero e il contesto di appartenenza, mettendo in luce l'importanza della *parola*, ai fini del potenziamento della capacità rappresentativo-simbolica. Basti pensare ai risultati conseguiti da Vygotskij, Piaget e Bruner, e al concetto di apprendimento come costruzione sociale e culturale della conoscenza, in cui l'allievo svolge un ruolo non più passivo ma *attivo* nell'ambito di una buona comunicazione educativa.

Vygotskij, mediante l'analisi del significato della parola, esamina non solo questo nesso cruciale tra il linguaggio e il pensiero⁶ bensì pure le relazioni esistenti tra la crescita individuale e l'apprendimento, pervenendo al noto concetto di *zona di sviluppo prossimale*, così rilevante dal punto di vista pedagogico. Egli sostiene che originariamente il pensiero e il linguaggio non sono collegati⁷. È durante il percorso evolutivo che il bambino (già dotato degli apparati uditivo-fonatorio e della sede del linguaggio nella corteccia cerebrale) apprende a parlare se qualcuno

⁴ Cfr. D. Wood, J. Bruner, G. Ross, *The role of tutoring in problem solving*, «Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines», 2 (1976), pp. 89-100; J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 1993.

⁵ Cfr. J.F. Lyotard, *La condizione post-moderna. Rapporto sul sapere*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1981, p. 33.

⁶ Cfr. M.S. Veggetti, *L'architettura concettuale ha una chiave: la parola*, in O. Livereta Sempio (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998, pp. 81-101.

⁷ Cfr. L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, tr. it., Giunti Editore, Firenze 2007, p. 152.

glielo insegna. Con la maturazione psico-fisica, parola e pensiero si intrecciano, si uniscono condizionandosi vicendevolmente, e verso i due anni compare il *pensiero verbale*. L'individuo non inizia a pensare se prima non apprende a parlare: *senza parola non c'è pensiero*. Quest'ultimo nasce e si concreta attraverso di essa⁸.

Anche secondo Piaget, la comparsa del linguaggio avviene intorno al secondo anno di vita. Egli ne sottolinea la rilevanza in riferimento alla dimensione sia intellettuiva sia affettiva. L'interiorizzazione della parola permette al bambino di relazionarsi con il contesto sociale. In più lo abilita a ricostruire gli eventi già accaduti e, al contempo, a prevederne altri, pure in assenza degli oggetti di cui parla⁹. Poco per volta, il linguaggio, favorendo i rapporti intersoggettivi, diviene mezzo di oggettivazione del pensiero. È intorno ai dodici anni che compare il pensiero logico-formale. Con la sua affermazione si pone in essere il più alto grado di *unione tra la parola e il pensiero*¹⁰.

Altresì rilevante è la teorizzazione bruneriana, contraddistinta dalla dimensione narrativa, a cui lo psicologo statunitense giunge in seguito all'interesse che rivolge alla cultura e al linguaggio¹¹. Bruner considera lo sviluppo linguistico come un fenomeno socio-culturale (basilare è l'interazione del bambino con la madre). Sottolinea, inoltre, che l'acquisizione del linguaggio è di fondamentale importanza per lo sviluppo del pensiero. Esso ha un ruolo decisivo ai fini della *rappresentazione simbolica*, giacché offre all'individuo gli strumenti per pensare, elaborati dalla cultura della comunità linguistica. Quindi, le parole favoriscono la costruzione dei concetti: quelle sconosciute, per esempio, stimolano la ricerca di nuovi significati. Mediante lo sviluppo delle strutture linguistiche, i bambini imparano a rappresentarsi una situazione *lontana dai loro occhi*. Essere immerso in un universo simbolico (il cui contenuto espressivo di parole, proposizioni, segni grafici,

⁸ Cfr. *ibid.* pp. 151-245.

⁹ Cfr. J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, tr. it., Einaudi, Torino 2000, pp. 92-93.

¹⁰ Cfr. *ibid.* pp. 92-103.

¹¹ Cfr. J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 1992, pp. 99-131; Id., *La cultura dell'educazione*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1997, pp. 145-164.

etc., è costantemente contrattato nell'interazione con gli altri) è senza dubbio una peculiarità dell'uomo.

Con il riflettere sulla stretta connessione tra la *parola* e il *pensiero*, si può comprendere l'esigenza pedagogico-educativa di *curare lo sviluppo* e la *qualità* dell'espressione verbale e non verbale, anche per evitare problematiche di apprendimento. Va tenuto in conto che i modelli linguistici (e di pensiero), soprattutto quelli acquisiti nell'infanzia, eserciteranno il loro influsso anche durante le successive età della vita. Pertanto, la comunità educante è chiamata a promuoverne il potenziamento¹². Ciò che interessa sottolineare è che senza la *parola ascoltata*, oltre che *proferita*, non c'è apprendimento né tanto meno sviluppo delle strutture cognitive¹³. All'opposto, maggiore è la capacità comunicativa migliore sarà l'incremento delle potenzialità intellettive.

3. Curare lo stile comunicativo del contesto formativo ai fini dell'apprendimento

In che modo attivare modalità comunicative più efficaci e partecipative, per evitare e/o fronteggiare gli ostacoli e le patologie della comunicazione e, di conseguenza, le problematiche di apprendimento?

Senza dubbio, si rivela cruciale *curare* lo stile dialogico del contesto formativo, nel quale il docente e il gruppo classe si muovono e agiscono. Ciò significa cercare di abbattere o ridurre le cosiddette *barriere* erette a livello comunicativo, che possono riguardare sia il *parlante* sia l'*ascoltatore*. Ruoli, questi, ricoperti ora dall'*insegnante* ora dall'*allievo* all'interno di un'alternanza dialettica, peculiare di una relazione educativa radicata nella parola dialogica.

¹² Cfr. H. Gardner, *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento* (prefazione di U. Galimberti), Erickson, Trento 2005, pp. 29-32.

¹³ Suscita preoccupazione la cosiddetta *generazione 20 parole*. Una ricerca condotta da linguisti inglesi rileva un linguaggio molto limitato, a cui sembrerebbero ricorrere i ragazzi durante l'utilizzo del cellulare e del web (*Facebook*, *Twitter*, *etc.*). Allarmante è il *vuoto lessicale* riscontrabile nell'ambito della comunicazione mediatica. Cfr. <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2010/01/12/la-generazione-venti-parole.html>

Come insegna la *pragmatica della comunicazione*¹⁴, un atto comunicativo, oltre a presentare un livello di contenuto, è dotato di un aspetto relazionale, che si concreta in un dato ambiente (secondo assioma). Esso implica non solo il trasferimento di informazioni ma anche la relazione tra i comunicanti. Con il passare da un concetto di *comunicazione come trasmissione* a un concetto di *comunicazione come relazione*¹⁵ si afferma l'idea di un ricupero della dimensione dialogica e pragmatica, con conseguente avvaloramento della figura dell'ascoltatore, in precedenza del tutto adombbrata dalla posizione di privilegio assunta dal parlante.

Meditare da un punto di vista pedagogico-educativo sul *saper comunicare*, con l'intento di individuare snodi significativi finalizzati a un'efficace forma comunicativa, comporta anche il soffermarsi su tali aspetti e sulle problematiche che ineriscono al parlare e all'ascoltare; problematiche che si traducono in *patologie della comunicazione* (il *doppio legame*, l'*effetto alone*, l'*effetto Pigmalione, etc.*)¹⁶, legate alla negazione di uno o più assiomi. Non si può difatti glissare sui fattori negativi e sulle varie tipologie di “sordita”, che ostacolano i due momenti interdipendenti della *percezione uditiva* e della *comprensione*. Si ritiene opportuno, allora, rimarcare l'aspetto relazionale, che contraddistingue il fenomeno comunicativo. Quest'ultimo rinvia al rapporto intersoggettivo, che intercorre tra l'emittente e il ricevente, vicendevolmente coinvolti. Con il muovere da tali considerazioni, si può asserire che la riuscita dello scambio dialogico (e con esso dell'apprendimento) dipende dall'impegno e dall'assunzione di comportamenti appropriati da parte sia del docente sia del discente.

Com'è noto, in epoca contemporanea la *classe* viene a configurarsi come *comunità di apprendimento*¹⁷, all'interno della quale l'allievo costrui-

¹⁴ Gli studiosi della *Scuola di Palo Alto* (California) stabiliscono cinque assiomi della comunicazione, allo scopo di identificare alcune proprietà della comunicazione e utilizzarle per diagnosticare delle patologie. Cfr. P. Watzlawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, tr. it., Astrolabio, Roma 2008.

¹⁵ Il modello comunicativo tradizionale (di tipo lineare) è sistematizzato per la prima volta negli anni Quaranta del Novecento da C. Shannon e W. Weaver. Padre della moderna teoria della comunicazione (modello dialogico-relazionale) è invece considerato P. Watzlawick.

¹⁶ Cfr. V. Boffo, *Comunicare a scuola. Autori e testi*, Apogeo, Milano 2007, pp. 65-68.

¹⁷ Cfr. S. Cacciamani, L. Giannandrea, *La classe come comunità di apprendimento*, Carocci, Roma 2004.

sce conoscenza, impara dai compagni, formula domande e sperimenta grazie ad attività laboratoriali. In tale contesto, il docente svolge il ruolo di *regista*, consapevole del fatto che gli educandi sono i veri protagonisti. La tradizionale lezione frontale è accantonata, per dare spazio a nuovi modelli di apprendimento. Ciò attraverso l'impiego di metodologie innovative¹⁸ e strumenti capaci di porre in essere una didattica attiva, in grado di trasformare le conoscenze e le abilità dei minori in competenze. Con il passaggio da una didattica tradizionale a una didattica innovativa, viene ad affermarsi, tra l'insegnante e lo studente, anche un nuovo stile comunicativo-relazionale. Si delinea, cioè, un rapporto interpersonale non più schematicamente e rigidamente incasellato in ruoli prestabiliti: l'*insegnante* in qualità di *parlante*, che fa sfoggio del suo sapere; lo *studente* in qualità di *ascoltatore*, o sovente mero astante passivo. All'opposto, si afferma un'*alternanza dei ruoli*, che dovrebbe sempre contraddistinguere una sana comunicazione educativa.

Alla luce di questa doverosa precisazione, che tiene conto della *turnazione della parola*, va detto che nel momento in cui l'insegnante spiega, ovvero proferisce un discorso, è chiamato a suscitare l'interesse del gruppo classe. In che modo? Non creando *barriere comunicative*, ovvero ponendosi in maniera tale da non generare distrazione, noia, antipatia in coloro che gli sono di fronte. Inoltre, lungi dal pronunciare un monologo, egli dovrebbe impiegare un approccio dialogico, generando curiosità negli studenti e invitandoli a porre quesiti. Sarebbe opportuno che creasse tutte quelle condizioni necessarie affinché il suo messaggio sia capito inequivocabilmente. Ciò significa rimuovere qualsiasi impedimento alla ricezione della comunicazione e quindi *curare*: il *linguaggio impiegato* (da rendere chiaro); la *pronuncia* (perché sia priva di cadenze dialettali); l'*espressione del volto* e la *direzione dello sguardo* (essendo importante risultare espressivi e guardare negli occhi l'interlocutore); il *tono*, il *timbro*,

¹⁸ Per esempio: il *cooperative learning*, che permette non solo una modalità di apprendimento diversa da quella individuale ma conferisce anche un nuovo ruolo al docente, in tal caso *facilitatore* di apprendimento (cfr. S. Lamberti, *Cooperative learning. Lineamenti introduttivi*, QuiEdit, Verona 2010); la *flipped classroom*, che ha come obiettivo quello di coinvolgere gli studenti in un'azione partecipata e partecipativa (cfr. L. Longo, *Insegnare con la flipped classroom. Stili di apprendimento e "classe capovolta"*, Editrice La Scuola, Brescia 2016).

il *volume* e l'*intensità della voce* (elementi che influiscono sulla gradevolezza dell'ascolto)¹⁹.

I moduli comportamentali del docente, che rinviano a condotte più o meno consapevoli, svolgono una funzione centrale ai fini della dinamica dell'apprendimento. Lo stile comunicativo dell'educatore (codice numerico-analogico) è un fattore cruciale per lo sviluppo dei processi cognitivi del minore, per la riuscita dell'esperienza dell'apprendere e dell'intero processo formativo. Basti pensare all'*effetto Pigmalione*²⁰, la *profezia che si auto-avvera*. È attraverso il linguaggio verbale e non verbale (la *parola* ma pure il *tono della voce*, le *espressioni mimiche*, la *gestualità*, etc.) che l'insegnante comunica le sue aspettative relative al rendimento scolastico degli allievi. Ciò si ripercuote (negativamente o positivamente) sulla percezione che gli studenti hanno di sé stessi, sugli atteggiamenti che assumono, sulle proprie attese, motivazioni e persino capacità cognitive. Di qui l'esigenza di non sottostimare la *cura* di tali aspetti, al fine di favorire il percorso di crescita dell'educando e il suo apprendimento.

Quali sono, invece, le *barriere* erette dall'allievo, ovvero da colui che, durante la spiegazione del docente, si ritrova perlopiù ad ascoltare? Quali suoi comportamenti possono limitare il saper distinguere e interpretare nel modo giusto i suoni e, di conseguenza, rendere difficoltoso l'apprendimento? Di là dalle alterazioni funzionali dell'organo dell'udito (*fattori sensoriali e percettivi*), che si tramutano in evidenti ostacoli all'ascolto e che ledono la sfera della socialità (conducendo il soggetto ipoacusico all'isolamento), l'attenzione pedagogica va posta sugli impedimenti non esplicitamente avvertibili e, quindi, non facilmente individuabili, tesi a limitare gli scambi comunicativi orali (*difficoltà di comprensione*). Si tratta di uno "scoglio" invisibile che l'ascoltatore, pur essendo una persona normodotata, crea in sé stesso, anche in modo involontario. Tali atteggiamenti, che impediscono la funzione di ascolto, possono cristal-

¹⁹ Cicerone, nel rispetto della classificazione tradizionale della retorica (*inventio*, *disspositio*, *elocutio*, *memoria* e *actio*), fornisce indicazioni inerenti alla competenza espressiva tuttora validi. Cfr. Cicerone, *L'arte di comunicare* (a cura di P. Marsich), Mondadori, Milano 2007, pp. 80-89.

²⁰ Cfr. R. Rosenthal, L. Jacobson, *Pigmalione in classe. Aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*, tr. it., Franco Angeli, Milano 1972.

lizzarsi nel tempo (risultando abitudinari) o apparire occasionali, essendo assunti in particolari circostanze comunicative, vissute dal soggetto con preoccupazione o timore (un'interrogazione, un esame, *etc.*). Lo studente ansioso, diffidente, presuntuoso, impaziente, tende a non incarnare il prototipo del “buon ascoltatore”, identificabile con colui che sa interagire empaticamente con l'emittente (in questo caso il docente), che è capace di leggere tra le righe i sentimenti e le finalità del parlante, al fine di cogliere e interpretare l'autenticità delle sue parole; autenticità espressa anche e soprattutto mediante il linguaggio del corpo. Invece, gli stati emotivi succitati (ansia, diffidenza, *etc.*) causano, seppur con sfumature diverse, un blocco nella ricezione del messaggio e impediscono al minore di assumere posizioni di apertura nei confronti dell'adulto e del suo dire. Altre *barriere* poste dallo studente possono essere ravvivate nel disinteresse verso la tematica di cui si parla, nel sentimento di antipatia provato per l'insegnante, nell'essere troppo concentrato sulle proprie posizioni e nel non condividere l'opinione altrui. Infine, ulteriori difficoltà rinviano all'incapacità di mantenere la concentrazione e l'attenzione per un tempo prolungato oppure alla distrazione dovuta ai pensieri personali e intimi. Questi ultimi, in tali istanti, occupano la mente e allontanano dal discorso in atto, proiettando l'allievo in altre dimensioni, scisse dalla realtà del momento.

Da quanto detto si evince l'importanza di *curare* la qualità della comunicazione. Eliminare (o fronteggiare) le barriere e le patologie comunicative si afferma oggi come un compito ineludibile di ciascun educatore. È fondamentale rendere l'essere in formazione capace non solo di definire sempre meglio la sfera del sé (concretando un autentico rapporto comunicativo-relazionale con l'alterità) ma anche di potenziare la capacità di ascolto, così preziosa per conseguire determinate conoscenze e abilità in vista delle competenze. Basilare, ai fini dell'apprendimento, si rivela allora *controllare* la comunicazione educativa, prestando attenzione pure ai messaggi non verbali²¹. Ciò per educare a proferire la parola e a

²¹ Come precisa Pati, *controllare* gli schemi di funzionamento della comunicazione non vuol dire limitare l'espressività personale ma «significa attendere consapevolmente alla migliore conoscenza di sé e degli altri e alla instaurazione di un clima educativo favorevole e stimolante» (L. Pati, *op. cit.*, pp. 209-210).

riceverla, al fine di padroneggiarla nei vari àmbiti comunicativi e porre in essere uno scambio dialogico efficace.

La società educante è consapevole di tutto ciò? Si interroga sulle difficoltà esistenziali e di apprendimento, che scaturiscono dal *non saper comunicare* e soprattutto *ascoltare*? Oppure appare indifferente di fronte a tale questione, evitando di concretare attività specifiche, volte all'affinamento della *parola* e dell'*ascolto*?

Con l'osservare le dinamiche attive nei vari contesti scolastici, ci si rende conto che carente è l'attenzione pedagogica a tale problematica. Spesso la forma scritta è privilegiata a scapito di quella orale. Si tende cioè a dedicare più tempo all'acquisizione della scrittura piuttosto che allo sviluppo di capacità quali il parlare e l'ascoltare. Con puntualità, però, gli insegnanti invitano gli alunni a non sottovalutare i loro insegnamenti, a tenere in maggiore considerazione i loro consigli, affinché possano farne tesoro in futuro. Quindi, pur non attivando quotidianamente una mirata educazione all'ascolto e alla parola, gli adulti sono consapevoli che per l'essere in formazione è importante *ascoltare bene e sapersi esprimere*, e che comportamenti errati (distrazione, indifferenza, etc.) sono in grado di compromettere la riuscita sia del processo comunicativo sia dello stesso percorso di apprendimento.

Occorre esercitare la capacità di ascolto. Bisogna muovere dal presupposto che il minore impara non soltanto a parlare, a leggere, a scrivere, etc., ma anche ad ascoltarsi e ad ascoltare. L'educazione all'ascolto va intesa come tassello fondamentale della *paideia*. L'allievo, abituandosi ad ascoltare in maniera attiva e critica, diviene in grado di apprendere, confrontarsi con l'alterità, affermare le proprie idee, giudicare con obiettività, decidere se condividere oppure no le opinioni altrui, *pensare in libertà e autonomia*²².

Si deduce allora che *migliorare* la comunicazione verbale e non verbale, ovvero eliminare o quanto meno ridurre le patologie legate all'ascoltare e al comunicare (che scaturiscono dall'assunzione di abitudini mentali e atteggiamenti comunicativi scorretti), rappresenta un percorso educativo

²² Cfr. M. Gennari, *Filosofia del pensiero*, il nuovo melangolo, Genova 2007, pp. 12-13.

da avviare già in famiglia²³, nelle prime fasi di vita del bambino. Successivamente si auspica che esso sia promosso dagli educatori in tutti i contesti formativi, secondo una forma di cooperazione. Ciò affinché il minore, mediante l'intervento della guida adulta, traduca in atto le sue potenzialità ed esperisca la possibilità concreta di divenire un *buon ascoltatore* e un *buon comunicatore*, condizioni fondamentali per ricavare insegnamenti da sé, dagli altri e dal mondo, e per lo sviluppo di un positivo comportamento sociale. Non va dimenticato che il *dire* e l'*ascoltare* non rappresentano la contrapposizione di *attività* e *passività* ma la *sintesi di un processo unitario*, di un'identica questione: il *vivere umano*, che è un *vivere educandosi*.

4. Ascoltarsi e ascoltare in ambito scolastico per apprendere

Alla luce di quanto asserito, si comprende come, nell'ambito di una comunicazione educativa, l'ascolto ermeneutico sia uno strumento gnoseologico privilegiato. È proprio attraverso l'atteggiamento ascoltante che si acquisiscono le conoscenze provenienti sia dal mondo storico-culturale sia da ciascun orizzonte soggettivo di senso. Pertanto, nel contesto classe (così come in qualsiasi contesto educativo) andrebbe predisposto intenzionalmente un , all'interno del quale poter vivere un'autentica esperienza di ascolto, da coltivare giorno dopo giorno. La capacità di ascoltare è un elemento decisivo per conseguire apprendimenti e acquisire competenze. Essa andrebbe tramutata in consuetudine, in una *virtù ascoltante*. Un autentico *stare a sentire* si configura come *categoria pedagogica*, come qualità essenziale nella relazione educatore-educando, che reclama reciprocità comunicativa e favorisce l'auto-compimento personale.

Con il muovere da tali considerazioni, che fanno luce sul ruolo di primo piano svolto dalla *disponibilità ascoltante*, ai fini della riuscita dell'apprendimento, sarà opportuno svolgere alcune riflessioni sull'*ascoltarsi* e sull'*ascoltare* in classe. Ciò non solo per fornire una risignificazione ine-

²³ Cfr. G. Campanini, *La famiglia: luogo dell'ascolto reciproco?*, in D. Ciotta (a cura di), *Elogio dell'ascolto nella società in crisi*, Franco Angeli, Milano 2013, pp. 45-57.

rente al *logos ascoltante*²⁴ ma anche per proporre il superamento di alcuni stereotipi tradizionali (a volte ancora percepibili) sull'ascolto scolastico. Innanzitutto va precisato che, in tale contesto istituzionale, è possibile individuare una duplice prospettiva relativa alla dimensione ascoltante: l'*ascolto nell'ambito della relazione educativa* (tra insegnante e allievo); l'*ascolto tra la scuola e la società*, che rinvia anche al concetto deweyano di educazione coincidente con i processi di socializzazione²⁵. Per quanto concerne il primo aspetto (*ascolto docente-discente*), l'accento va posto sulle componenti emotivo-relazionali che, congiuntamente alle competenze progettuali, didattiche, metodologiche e valutative, costituiscono oggi la professionalità docente. In verità, nel lavoro educativo non esistono azioni neutre dal punto di vista emotivo-affettivo. Con il prendere le distanze dal pensiero cartesiano²⁶, e cioè dalla netta scissione tra razionalità ed emotività, si è compreso che *agire* e *sentire* sono fortemente correlati. La relazione educativa non si risolve in tecniche da applicare ma si nutre di sentimenti e dà vita a legami affettivi. Oggi (rispetto al passato) si ritiene che l'insegnante sia *professionale* non quando assume atteggiamenti distaccati ed è il più possibile oggettivo, ma nel momento in cui è dotato di *pensiero caring*, partecipa affettivamente all'interazione con l'allievo ed è in grado di *accoglierlo* e *confermarlo come persona*. Il lavoro educativo implica sempre un investimento emotivo e il vero educatore, ricorrendo a un ossimoro particolarmente incisivo, è colui che sa *ragionare con il cuore*²⁷.

Il processo di insegnamento-apprendimento comporta sempre l'in-
staurarsi di una *relazione* tra il docente e lo studente, volta al raggiungimento di obiettivi a breve e lungo termine. Se per un verso essa rende possibile l'immediata trasmissione del sapere, per l'altro concorre all'incessante processo di costruzione/decostruzione identitaria del minore, nonché alla definizione e graduale realizzazione del suo *progetto di vita*, determinando una sinergia fra aspetti cognitivi ed emotivi.

²⁴ Cfr. C. Spina, *Ascoltare l'educazione*, ELS-La Scuola, Brescia 2018.

²⁵ «Ogni educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale» (J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1954, p. 3).

²⁶ Cfr. A. Damasio, *L'errore di Cartesio*, tr. it., Adelphi, Milano 1994, p. 318.

²⁷ Cfr. B. Rossi, *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*, Vita e Pensiero, Milano 2014, p. 9.

L'agire comunicativo-didattico dell'insegnante, con il ricorrere a strategie di cooperazione, dovrebbe mirare a predisporre un *setting educativo*²⁸ centrato sull'alunno e nutrito di comprensione empatica²⁹. Nell'ambito della *relazione educativa*, un elemento costitutivo fondamentale (ovvero una *virtù professionale*)³⁰ è proprio l'*ascolto*; *ascolto* del discente da parte del docente e viceversa. La disponibilità ascoltante dell'educatore, però, non dovrebbe risolversi in atteggiamenti giudicanti, contraddistinti da rigidità e autoritarismo, all'interno di un rapporto asimmetrico, ancora radicato nelle nozioni, ormai obsolete, di apprendimento meccanico, interrogazione tradizionale e programmazione didattica rigorosa. Se è vero che la concezione gentiliana della scuola è stata ormai superata, è altrettanto vero che, a volte, se ne possono tuttora cogliere degli strascichi culturali³¹. Allo stesso modo, l'*ascolto* posto in essere dal discente non può assumere la forma di un comportamento passivo e acritico, che si riduce nel “prestare attenzione” alla lezione impartita, senza possibilità alcuna di intervenire e offrire il proprio contributo personale, come se lo scibile umano fosse una realtà del tutto autoreferenziale e a-dialogica.

Per quanto riguarda, invece, il secondo aspetto (*ascolto scuola-società*), si può rimarcare che la questione del *saper ascoltare* (in modo attivo, ermeneutico ed empatico) è alquanto complessa. Essa richiede di liberarsi dal residuale influsso di una “pedagogia del passato”, per affermare a pieno titolo la validità di un'educazione intesa come autoeducazione, *progressiva* e *democratica*³². Una prassi educativa che tenga conto dell'eterogeneità

²⁸ Dewey parla di *condizioni oggettive*, che possono, in parte, essere *regolate* dall'educatore: le *parole dette*, il *tono della voce*, l'*arredamento*, i *materiali*, etc. Si tratta di curare «il totale assetto sociale delle situazioni in cui una persona è impegnata (J. Dewey, *Esperienza e educazione*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2014, p. 32).

²⁹ Cfr. A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

³⁰ Cfr. B. Rossi, *Ascolto*, in Id., *op. cit.*, pp. 51-64.

³¹ Cfr. R. Travaglini, *Ascoltare e ascoltarsi in classe*, in S. Rossi, R. Travaglini (a cura di), *Formazione all'ascolto. Contesti educativi e terapeutici per l'età evolutiva*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 39.

³² Cfr. J. Dewey, *Scuola e società*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1953; Id., *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione* (a cura di G. Spadafora), Anicita, Roma 2018; G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Anicita, Roma 2017.

tà del contesto socio-culturale, del concetto dinamico di mente e della formazione di un pensiero critico (*pensiero di elevato livello*)³³, per rendere il minore capace di compiere un'idonea esegesi degli eventi quotidiani, esperiti come protagonista o mero spettatore. Compito fondamentale dell'azione formativa è quello di accrescere il potenziale evolutivo dell'educando, cioè il potenziale ermeneutico, conoscitivo e relazionale proprio dell'essere umano, le cui facoltà, in assenza di un educatore ascoltante, potrebbero risultare depotenziate. Lungi dal plasmare le menti, favorendo processi di omologazione attraverso un processo di scolarizzazione standardizzato, si esige di promuovere in ciascuno lo sviluppo metacognitivo. In virtù delle componenti pedagogico-formative dell'ascolto, l'intento dovrebbe essere quello di aprire la mente del minore, per garantirgli un'adeguata educazione al comprendere³⁴.

In conclusione, una *prassi educativa democratica*³⁵, proprio perché *relazionale*, è sempre un'*esperienza in situazione*³⁶. Essa, prendendo le distanze da un concetto tradizionale e ormai desueto di educazione (radicata nella parola monologante e nell'autorità del docente), mira a formare persone animate da spirito cooperativo e comunitario³⁷. È mediante un ascolto reciproco e costruttivo che diviene possibile edificare conoscenze e por-

³³ Cfr. M. Santi, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori Editore, Napoli 2006, pp. 132-133.

³⁴ L'azione dello *spiegare* è il modo di procedere delle *Scienze della natura*; l'azione del *comprendere* è il modo di procedere delle *Scienze dello spirito* (comprensione del singolo, considerato nella sua storicità). Cfr. W. Dilthey, *Introduzione alle scienze dello spirito*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1974.

³⁵ Secondo il pensiero deweyano, la «scuola basata sulla attività e sugli interessi degli alunni e impegnata non a plasmarli conformisticamente secondo un modello standardizzato risulta la premessa indispensabile per assicurare una società nella quale gli individui sperimentano [...] la democrazia» (G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Editrice La Scuola, Brescia 2012, p. 67).

³⁶ Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1988, pp. 113-114.

³⁷ Cfr. M. Lipman, *Educare al pensiero*, tr. it., Vita e Pensiero, Milano 2003. Con l'ideare il programma della *Philosophy for children*, l'Autore fa luce sull'importanza di avvalorare e concretare, fin dalla primissima età, la *pedagogia della comunità di ricerca*. Tale metodologia permette di promuovere e affinare, nelle giovani generazioni, le tre dimensioni del pensiero: *critica, creativa e caring*. Altresì rende possibile favorire il legame tra l'abilità di ragionamento critico, la condivisione axiologica e il potenziamento di disposizioni democratiche e inclusive.

re in essere l'interazione tra la scuola e la società. L'istituzione scolastica è chiamata a svolgere un'azione di mediazione tra l'essere umano e la realtà sociale. Di qui l'importanza di una didattica innovativa, basata sul confronto dialogico e sulla pratica di ascolto, per accogliere le esigenze dell'individuo e della comunità. Ciò al fine di promuovere l'apprendimento, favorire un reciproco avvicinamento tra il singolo e la società, e combattere i pregiudizi culturali.

Bibliografia

- Bellatalla, L., *Scuola e socializzazione: un problema aperto e spinoso*, «Ricerche pedagogiche», 208-209 (luglio-dicembre 2018), pp. 40-54.
- Bellingreri, A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- Bertolini, P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1988.
- Boffo, V., *Comunicare a scuola. Autori e testi*, Apogeo, Milano 2007.
- Bruner, J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, tr. it., Bollati Borin-ghieri, Torino 1992.
- Id., *La mente a più dimensioni*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 1993.
- Id., *La cultura dell'educazione*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1997.
- Cacciamani, S., Giannandrea, L., *La classe come comunità di apprendimento*, Carocci, Roma 2004.
- Capurso, M., *Relazioni educative e apprendimento: modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson, Trento 2004.
- Chiosso, G., *Novecento pedagogico*, Editrice La Scuola, Brescia 2012.
- Cicerone, *L'arte di comunicare* (a cura di P. Marsich), Mondadori, Milano 2007.
- Ciotta, D. (a cura di), *Elogio dell'ascolto nella società in crisi*, Franco Angeli, Milano 2013.
- Cristini, C., *Sentire e pensare: emozioni e apprendimento fra mente e cervello*, Springer, Milano 2008.
- Damasio, A., *L'errore di Cartesio*, tr. it., Adelphi, Milano 1994.
- De Beni, R., Moè, A., *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 2000.
- Dewey, J., *Scuola e società*, tr. it., La Nuova Italia Firenze 1953.
- Id., *Il mio credo pedagogico*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1954.
- Id., *Esperienza e educazione*, tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.
- Id., *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione* (a cura di G. Spadafora), Anicia, Roma 2018.

- Gardner, H., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2002.
- Id., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento* (prefazione di U. Galimberti), Erickson, Trento 2005.
- Gennari, M., *Filosofia del pensiero*, il nuovo melangolo, Genova 2007.
- Genovesi, G., *L'auto-chiamata, ovvero il ruolo della vocazione nella professione docente*, «Ricerche pedagogiche», 208-209 (luglio-dicembre 2018), pp. 11-39.
- Gordon, T., *Insegnanti efficaci*, tr. it., Giunti Lisciani, Teramo 1991.
- Iori, V. (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento 2018.
- Ead., *Investire sull'educazione per salvare il futuro*, «Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education», 54 (2019), pp. I-III.
- Lamberti, S., *Cooperative learning. Lineamenti introduttivi*, QuiEdit, Verona 2010.
- Lipman, M., *Educare al pensiero*, tr. it., Vita e Pensiero, Milano 2003.
- Liverita Sempio, O. (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998.
- Longo, L., *Insegnare con la flipped classroom. Stili di apprendimento e "classe capovolta"*, Editrice La Scuola, Brescia 2016.
- Lyotard, J.F., *La condizione post-moderna. Rapporto sul sapere*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1981.
- Palmieri, C., *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*, Franco Angeli, Milano 2018.
- Patì, L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, Editrice La Scuola, Brescia 2008 (rist. con nuova prefazione; 1 ed. 1984).
- Pellai, A., *L'educazione emotiva. Come educare al meglio i nostri bambini grazie alle neuroscienze*, Fabbri Editori, Milano 2016.
- Piaget, J., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, tr. it., Einaudi, Torino 2000.
- Polito, M., *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo*, Erickson, Trento 2003.
- Rogers, C., *Libertà nell'apprendimento*, tr. it., Giunti, Firenze 1973.
- Rosenthal, R., Jacobson, L., *Pigmalione in classe. Aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*, tr. it., Franco Angeli, Milano 1972.
- Rossi, B., *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*, Vita e Pensiero, Milano 2014.
- Rossi, S., Travaglini, R. (a cura di), *Formazione all'ascolto. Contesti educativi e terapeutici per l'età evolutiva*, Franco Angeli, Milano 2005.
- Santi, M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori Editore, Napoli 2006.
- Spadafora, G., *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Anicia, Roma 2017.

- Spina, C., *Ascoltare l'educazione*, ELS-La Scuola, Brescia 2018.
- van Kleef, G.A., *Le dinamiche interpersonali delle emozioni. Verso una teoria integrativa delle emozioni come informazioni sociali*, tr. it., Giovanni Fioriti Editore, Roma 2017.
- Vygotskij, L.S., *Pensiero e linguaggio*, tr. it., Giunti Editore, Firenze 2007.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D., *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, tr. it., Astrolabio, Roma 2008.
- Wood, D., Bruner, J., Ross, G., *The role of tutoring in problem solving*, «Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines», 2 (1976), pp. 89-100.

Maura Striano

L'apprendimento trasformativo

1. La teoria dell'apprendimento trasformativo

La teoria dell'apprendimento trasformativo è stata sviluppata da Jack Mezirow verso la metà degli anni Settanta a partire da uno studio realizzato sulle donne che ritornavano all'università in età adulta, cui obiettivo era identificare i fattori che facilitavano o ostacolavano il rientro in formazione (Mezirow, 1978)¹. La ricerca fu molto estesa e permise di mettere a fuoco una serie di casi e di esperienze, in cui si poteva registrare la stessa traiettoria evolutiva.

Tutte le partecipanti alla ricerca descrivevano di aver deciso di rientrare in formazione dopo essersi trovate in situazioni disorientanti, inedite, che le avevano poste di fronte ad un dilemma o a una sfida; queste situazioni le avevano trovate disarmate ma le avevano anche stimolate ad attivare un processo di riflessione sulle loro aspettative, i loro bisogni, i loro progetti e a ridefinire le proprie traiettorie di vita.

Ciò che Mezirow definisce “dilemma disorientante” è il punto di partenza di un percorso, nel quale lo studioso americano ed il suo gruppo di ricerca avevano distinto dieci fasi, attraverso cui le persone venivano indotte a sottoporre a revisione critica gli assunti, le credenze, le idee, gli schemi e le prospettive che rappresentavano le loro cornici di riferimento e a riposizionarsi nel mondo in modo nuovo e diverso, così come avevano fatto le donne rientrate in formazione.

Mezirow riteneva di poter interpretare il processo di apprendimento che andava ad osservare, in analogia con ciò che Kuhn nel suo *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (1962)² aveva descritto come “rivoluzione”

¹ J. Mezirow, *Perspective Transformation* «Adult Education Quarterly», 28 (1978) pp. 100-110. <http://dx.doi.org/10.1177/074171367802800202>

² T. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (1962), tr.it, Einaudi, Torino 2009.

e “cambio di paradigma” che si determina attraverso processi di messa in discussione e falsificazione di paradigmi consolidati, i quali devono essere superati affinché si possano produrre nuovi modelli di interpretazione e di spiegazione della realtà.

Allo stesso modo, le persone sperimentano nella loro vita una profonda “rivoluzione” che ha come esito la revisione critica di riferimenti culturali e valoriali dal valore paradigmatico, cui segue la costruzione di nuove forme di interpretazione della realtà e di nuove forme di azione.

La riflessione critica è inoltre intesa da Mezirow, sulla scorta del pensiero di Paulo Freire, come uno strumento che consente agli individui e alle comunità di cui fanno parte, di prendere coscienza della propria condizione, del proprio ruolo, della propria posizione nel mondo e di costruire nuove forme di relazione con gli altri, con le cose e con sé stessi.

La presa di coscienza è l'esito di un lungo processo che consente di approfondire la consapevolezza del contesto socio-culturale con cui l'individuo co-evolve e, insieme, del potenziale di cambiamento e di trasformazione di cui ciascuno è portatore.

Sulla base di tale consapevolezza gli individui apprendono a costruire relazioni significative con se stessi, con gli altri, con il mondo e sono in grado di realizzarsi pienamente, percorrendo un lento cammino di “coscientizzazione” che conduce verso ciò che Freire in *Pedagogia degli oppressi* definisce come “umanizzazione” ovvero come “libertà permanente” (Freire, 1968)³. Questa libertà è l'esito di un processo di emancipazione, inteso sia in senso negativo (liberazione da condizionamenti, dinamiche e dispositivi di controllo e di oppression, vincoli culturali e sociali) sia in senso positivo (liberazione del potenziale umano a livello individuale e collettivo).

Tutto ciò richiede preliminarmente una “coscienza approfondita” delle situazioni di cui gli individui fanno esperienza e delle regole pre-determinate che governano i contesti e le relazioni sociali al cui interno si danno i processi di crescita e cambiamento individuali e collettivi, regole che è sempre possibile mettere in discussione, revisionare, ride scrivere, tenendo ben presente che nessun cambiamento delle regole e

³ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi* (1968), tr. it., EGA, Torino 2002.

delle relazioni sociali può determinarsi indipendentemente dalla trasformazione dei diversi ruoli e delle diverse posizioni occupate dai singoli individui nei contesti in cui crescono, operano e vivono (Freire, 1968).

Come nota Door, nella prospettiva di Freire attraverso la riflessione critica, diventa possibile esplorare le condizioni attraverso cui ciascuno è stato formato ed il grado di apertura e di disponibilità individuale ad una relazione significativa con il mondo, il che implica anche una esplorazione dei livelli di coerenza esistenti tra le credenze, le azioni ed i comportamenti messi in atto (Door, 2014)⁴.

La riflessione critica è bi-direzionale, nella misura in cui permette a ciascuno da un lato di acquisire consapevolezza delle imposizioni esterne provenienti dal mondo e di giudicarle per la loro capacità di promuovere o di impedire il raggiungimento di una piena umanizzazione; dall'altro di giudicare se stessi, di osservare le proprie azioni e le proprie pratiche, di verificare in che misura attraverso di esse si perpetuano dinamiche da cui si intende invece affrancarsi, e si mantengono o si riproducono forme di relazione che ingabbiano e limitano i processi di apprendimento e di crescita.

La riflessione critica che sostiene i processi di apprendimento trasformativo viene letta da Mezirow sia in riferimento alla descrizione che ne fa Freire, sia in riferimento all'idea di "razionalità emancipativa" introdotta da Habermas (1973)⁵ per illustrare il processo (esemplificato dalla psicoanalisi) attraverso cui diventa possibile scoprire e dissolvere le contraddizioni e gli schemi interpretativi interiorizzati dai singoli individui, ed accedere alla possibilità di avventurarsi in nuove forme di interpretazione degli eventi e di progettazione di corsi d'azione.

L'analisi di Mezirow consente di tracciare la fenomenologia dei processi trasformativi sostenuti dalla riflessione critica che partono da esperienze di disconferma; esperienze di dissonanza (in particolare di dissonanza cognitiva); traumi che hanno un impatto sul piano socio-emozionale e si riverberano (anche a lungo termine) sugli atteggiamenti e sui comportamenti delle persone.

⁴ V.M. Door, *Critical Pedagogy and Reflexivity: The Issue of Ethical Consistency*, in «International Journal of Critical Pedagogy», 5, 2 (2014), pp. 87-99.

⁵ J. Habermas, *Cultura e critica* (1973), tr. it. Einaudi, Torino 1980.

All'incontro con queste esperienze e con questi traumi le persone reagiscono in prima istanza soffermandosi sulla propria incapacità di fronteggiarle e, successivamente, intraprendono un percorso di autoanalisi nel corso del quale sono animate da sentimenti di colpa o di vergogna, che in qualche modo le paralizzano.

Questa fase può essere superata solo nel momento in cui le persone si rendono conto che i loro sentimenti sono determinati dagli assunti (di ordine epistemico, psichico, socio-culturale) in base ai quali interpretano la realtà.

Prendiamo come esempio una situazione in cui il modo in cui le persone sono abituate a comunicare, ad informarsi e documentarsi, ad entrare in relazione con gli altri, a rappresentarsi e a vivere non è più adeguato ad inquadrare e ad orientare le loro esperienze ed i loro corsi d'azione.

Emblematica potrebbe essere proprio la situazione di pandemia che stiamo sperimentando a livello mondiale ed il “lock down” in cui ci siamo improvvisamente trovati: tutto ciò ha messo profondamente in discussione: il modo in cui cerchiamo ed utilizziamo informazioni (abbiamo avuto una sempre maggiore necessità di discriminare tra informazioni e notizie più o meno false per orientarci consapevolmente e indirizzare i nostri comportamenti e le nostre scelte); il modo in cui costruiamo ed utilizziamo diverse forme di conoscenza (abbiamo assistito ad importanti oscillazioni tra i riferimenti alla conoscenza scientifica e i riferimenti alle contro-narrazioni emergenti in diversi contesti socio-culturali); il modo un cui utilizziamo le consuete forme di comunicazione e di discorso, o i codici e i linguaggi in uso (in cui ha fatto prepotentemente ingresso la metafora bellica della guerra contro il virus rappresentato come un nemico insidioso). Tutto ciò ha riconfigurato le nostre percezioni della realtà (come ad esempio il flusso del tempo), con un impatto molto forte sulle nostre emozioni e sui nostri sentimenti.

La fase successiva del processo di apprendimento trasformativo si determina nel momento in cui ci si rende conto che il proprio disorientamento ed il proprio disagio sono condivisi (o sono stati già sperimentati) da altri individui, i quali hanno attivato strategie di elaborazione e di negoziazione che li hanno condotti a superare la condizione in questione.

Nel nostro caso abbiamo potuto confrontarci con esperienze e vissuti di amici, colleghi, conoscenti residenti in diversi paesi i quali stavano affrontando gli stessi problemi, ci siamo rispecchiati negli altri ed abbiamo messo a confronto differenti modalità di interpretazione della realtà e di elaborazione del disagio e dell'incertezza.

Un altro esempio esemplificativo di quanto accade in questa fase è l'esperienza del “coming out”, con riferimento specifico al momento in cui un giovane disorientato, che sta faticosamente interrogandosi sulla propria identità di genere, ascolta la storia o la testimonianza di un coetaneo, o di un adulto, che stanno affrontando, o hanno affrontato gli stessi dubbi, le stesse incertezze, lo stesso disagio.

Questo momento è particolarmente significativo nella misura in cui l'ascolto dell'altro offre la possibilità di un rispecchiamento e di un confronto, che aprono a nuove e diverse interpretazioni della realtà, consentono di concettualizzarla in altri termini, offrono nuove parole per esprimersi e raccontarsi.

È proprio sulla scorta dell'incontro con altre esperienze e con altri modi di interpretare e di vivere la realtà che le persone si rendono conto di avere davanti una serie di opzioni, delle quali fino a quel momento non erano pienamente consapevoli, o che non avevano avuto il coraggio di scandagliare in profondità, tenendo conto delle implicazioni che ne derivano in termini di scelte, di esposizione pubblica, di cambiamento.

Esse intraprendono quindi, dapprima in modo incerto, successivamente con maggior decisione e determinazione, una sistematica esplorazione di possibilità di scelta, di ruoli in cui sperimentarsi, di relazioni da avviare, coltivare o riprendere se interrotte, di azioni da intraprendere.

È sulla base di questi tentativi e di queste sperimentazioni che diventa possibile pianificare un corso di azione definito, che richiede di essere sostenuto dall'acquisizione di nuove conoscenze ed *expertise* per poter essere realizzato con successo.

Un esempio di questa fase è rappresentato dalle motivazioni che avevano spinto le donne intervistate da Mezirow e colleghi ad intraprendere o a riprendere (nel caso li avessero interrotti) gli studi; una volta individuato un nuovo obiettivo personale o occupazionale per la loro vita si erano rese conto di aver bisogno di costruirsi una nuova piatta-

forma di saperi e di competenze per poter intraprendere il percorso che avevano scelto.

Un nuovo corso d'azione implica la capacità di giocarsi in nuovi ruoli, dapprima attraverso prove, simulazioni, tentativi e poi, attraverso una gestione sempre più consapevole e sicura delle azioni, lo sviluppo di competenze e sicurezze che consolidano nei ruoli e nelle relazioni scelti.

Intraprendere nuovi progetti di vita e assumere nuovi ruoli non significa dare un taglio netto con il proprio passato e con la propria storia. Se accadesse questo, infatti, paradossalmente non ci troveremmo di fronte ad un processo di apprendimento trasformativo.

In questo Mezirow ha fatto propria la lezione di Dewey, il quale in *Esperienza ed educazione* mette in evidenza la necessità che vi sia una continuità ed una integrazione tra le esperienze affinché queste possano avere un valore educativo (Dewey, 1938)⁶.

Nella misura in cui i processi di apprendimento trasformativo hanno una connotazione profondamente educativa, in quanto attivano e mantengono processi di crescita, essi hanno anche la funzione di aiutare gli individui in una rielaborazione riflessiva delle proprie esperienze in continuità con quelle precedenti.

In questo modo i nuovi ruoli e le nuove relazioni vengono ad essere reintegrati nelle traiettorie di vita delle persone, ma sulla base di nuove condizioni, che derivano dal cambiamento di quelle che Mezirow definisce “strutture di significato”, ovvero una combinazione di *prospettive di significato* e di *schemi di significato*, che hanno differenti funzioni epistemiche.

Le *prospettive* sono “un ampio set di predisposizioni derivanti da assunti di ordine psico-culturale che determinano gli orizzonti delle nostre aspettative” (Mezirow, 1991, 223)⁷; si tratta, quindi, di “predisposizioni” la cui funzione è orientare le aspettative che ciascuno utilizza per inquadrare nuove esperienze e situazioni attraverso tre tipologie di codici: un codice epistemologico (dato dalle differenti forme di conoscenza tacita, dichiarativa, procedurale mobilizzate ed utilizzate nei diversi campi di esperienza, individuale e collettiva); un codice psichico e

⁶ J. Dewey, *Esperienza e educazione* (1938), tr. it, La Nuova Italia, Firenze 1999.

⁷ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione* (1991), tr. it., Cortina, Milano 2003.

psicologico (dato dalle percezioni, dalle motivazioni, dalle rappresentazioni, dalle sensazioni che entrano in gioco); un codice socio linguistico (dato dalle metafore, dai modi di dire, dai lessici, dai frasari, dagli slogan attraverso cui le esperienze vengono comunicate, descritte, elaborate in un contesto).

Gli *schemi di significato* invece sono “le costellazione di concetti, credenze, giudizi e sentimenti che danno forma a particolari interpretazioni della realtà” (Mezirow, 1994, 223)⁸; si tratta quindi di un insieme di elementi di ordine cognitivo ed affettivo attraverso cui le esperienze inquadrate nelle prospettive vengono interpretate.

Ogni processo di apprendimento trasformativo implica necessariamente una profonda revisione delle strutture di significato che le persone utilizzano per inquadrare le loro esperienze ed orientare le loro azioni in una varietà di contesti.

È infatti solo sulla base di questa revisione che diventa possibile progettare la propria vita in modo nuovo e diverso, intraprendere nuove forme di azione, sperimentare nuove identità e consolidarsi in nuovi ruoli.

Molte situazioni ed eventi nella vita di un individuo, di una comunità o di una organizzazione hanno il potere di attivare processi di apprendimento trasformativo.

Pensiamo ad esempio all’esperienza della maternità o della paternità che, seppure attese e prefigurate, hanno sempre un impatto disorientante sulla vita delle persone e delle coppie e, di conseguenza, attivano processi di apprendimento trasformativo.

Inizialmente si sperimenteranno sentimenti di colpa e di inadeguatezza, spesso ci si sentirà non all’altezza, talvolta ci si renderà conto che tutto quello che si era appreso sui libri o nei corsi pre-parto non risulta immediatamente applicabile ed utilizzabile nelle situazioni che si vivono e nella relazione con il proprio bambino.

Sarà utile, allora, confrontarsi in modo riflessivo con altre persone che hanno sperimentato la stessa condizione: i genitori, gli amici, i parenti, rispecchiarsi nelle loro esperienze ma anche differenziarsi e rico-

⁸ J. Mezirow, *Understanding Transformation Theory*, in «Adult Education Quarterly», 44, 4, (1994) pp. 222-232.

noscere la peculiarità della propria esperienza, inquadrandola in modo nuovo e diverso sulla base delle diverse prospettive con cui si ha avuto modo di confrontarsi.

Ci si renderà anche conto della necessità di acquisire nuove competenze ed abilità e ci si sorprenderà nel verificare come molte di esse possano essere apprese in contesti informali anziché attraverso corsi o letture e come quelle maggiormente funzionali alle proprie necessità, spesso, scaturiscano dall'esperienza e dalla riflessione su di essa.

Progressivamente ci si sperimenterà nel ruolo genitoriale, e ci si renderà conto, anche, di aver interiorizzato modelli genitoriali che vengono inconsapevolmente agiti e che richiedono di essere rivisitati criticamente per potersene distanziare o per poterli reinterpretare in modo creativo ed innovativo.

Attraverso la riflessione critica ed attraverso un continuo gioco tra azione e riflessione, si diventerà sempre più consapevoli di se stessi e del proprio agire, fino a quando non si sarà riusciti ad integrare il proprio essere genitori nel proprio progetto di vita, il che avrà implicato una profonda revisione delle proprie strutture di significato.

Lo stesso schema può essere applicato a quanto accade in una comunità che si confronta con l'emergenza di un nuovo bisogno o con una difficoltà o a quanto si verifica all'interno di una organizzazione che si confronta, ad esempio, con nuove richieste e sollecitazioni, o con cambiamenti destabilizzanti e disorientanti, come un cambio di *leadership* o di modelli di gestione.

2. Reframing riflessivo e apprendimento

Generalmente i processi di apprendimento trasformativo sono spontanei e richiedono tempi più o meno lunghi.

Il loro esito è sempre una trasformazione delle strutture di significato che ha un impatto profondo sugli atteggiamenti, sui comportamenti, sulle forme comunicative, sulle scelte a livello individuale e collettivo ma possono essere intenzionalmente accompagnati e stimolati attraverso azioni ed interventi a carattere educativo.

Si tratta di azioni e di interventi che attivano processi di quello che

Mezirow (1991)⁹ definisce *Reframing* e che si articola in due processi strettamente interrelati: *Reframing* oggettivo e *Reframing* soggettivo.

Il primo ha a che fare con la riflessione critica esercitata sulle assunzioni da cui le altre persone partono per inquadrare le proprie esperienze allo scopo di confrontarle con le proprie, mettendone a fuoco le differenze, ed evidenziando anche come la realtà assuma forme profondamente diverse se inquadrata su quelle basi.

Il secondo ha a che fare con la riflessione critica esercitata sulle proprie assunzioni, attraverso un percorso introspettivo che parte dai campi di esperienza individuale e si realizza in diverse forme (narrazione, coscientizzazione, riflessione sui propri processi di apprendimento).

La combinazione degli esiti di entrambi i processi produce nuove cornici interpretative dell'esperienza, che consentono di orientare azioni e comportamenti verso nuove direzioni, di attribuire nuovi significati ad accadimenti ed eventi, di assumere nuovi ruoli o di interpretare diversamente quelli che ciascuno riveste.

I processi di *Reframing* riflessivo implicano quindi un'analisi a diversi livelli: a un primo livello si tratta di esplorare i costrutti e le teorie che vengono utilizzati per inquadrare e descrivere la realtà; di mettere a fuoco le percezioni che si hanno di essa ed i sentimenti che le accompagnano, e di analizzare i termini dei discorsi e delle narrazioni attraverso cui la realtà viene descritta, interpretata e raccontata ed i giudizi che si esprimono.

Ad un secondo livello si mettono a fuoco in particolare i riferimenti concettuali, le credenze (intese come la piattaforma di convinzioni radicate sulla base delle quali gli individui agiscono); i giudizi che le persone esprimono in riferimento a esperienze, fatti, oggetti, situazioni; i sentimenti che le persone provano ed esprimono in diverse forme.

Il processo di riflessione ha poi una differente focalizzazione.

Laddove la riflessione critica si focalizzi sugli assunti si tratta di procedere ad una esplorazione della natura e della funzione di determinati assunti dati per scontati in particolari contesti e situazioni.

Laddove la riflessione si configuri come auto-riflessione critica sugli assunti utilizzati individualmente, si tratterà di procedere privilegiando

⁹ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, cit.

alcuni specifici ambiti: un ambito *narrativo*, applicato dall'adulto su di sé e sulla propria storia di vita; un ambito *sistematico*, riguardante norme sociali, luoghi di lavoro, organizzazioni e contesti di vita; un ambito *terapeutico*, che concerne dinamiche individuali profonde; un ambito *epistemico*, circa le modalità di funzionamento del pensiero e sulle conseguenze operative di esse.

3. Mobilizzare lo sviluppo di abilità e competenze attraverso processi di apprendimento trasformativo

In diversi contesti, il lavoro educativo viene ad essere indirizzato all'attivazione di processi di *Reframing* riflessivo, articolandosi in diverse tipologie di attività che hanno specifiche focalizzazioni.

Una prima tipologia di attività consiste nel riflettere sui codici socio-linguistici che gli individui e le loro comunità di appartenenza comune-mente utilizzano per comunicare, descrivere, interpretare.

In questo contesto la riflessione si realizza attraverso una varietà di attività: analizzare e rivisitare i lessici di riferimento; identificare ed esplorare le metafore utilizzate per descrivere e rappresentare esperienze, persone, oggetti, situazioni; riformulare codici e diciture che conno-tano specifiche tipologie di azioni e di pratiche.

Una seconda tipologia di attività consiste nel riflettere sui codici psi-cologici che individui e gruppi utilizzano per definire il loro rapporto con la realtà, con se stessi, con gli altri e per esprimere e rappresentare ciò che provano, come si sentono, come si vedono e come pensano che gli altri li vedano.

Le persone sono quindi invitate a rappresentare e descrivere idee, percezioni, sensazioni attraverso diverse formule espessive (disegno, pittura, musica, scrittura...) allo scopo di mettere a fuoco i codici che utilizzano abitualmente per accedere alla realtà e muoversi agevolmente in essa e di comprendere quanto e come questi codici possano diventare deformanti e fuorvianti.

Un'altra significativa attività che consente alle persone di riposizio-narsi all'interno dei diversi campi di esperienza in cui sono implicate è riflettere sulla immagine di sé e sul proprio processo di crescita e di

cambiamento; le persone sono quindi invitate a farlo individualmente, attraverso pratiche introspettive (un *blog*, un diario, varie forme di *storytelling* digitale...) sia in modo diretto, sia in modo indiretto, ma anche in piccoli gruppi di condivisione.

Molto interessante è anche il riflettere sui sentimenti relativi alle esperienze ed ai ruoli svolti in diversi contesti, mettendo a fuoco in che modo tali esperienze si collocano in continuità o discontinuità con quelle che le hanno precedute e quei ruoli sono in relazione con i ruoli assunti in altri contesti o in altre fasi della vita.

Le persone sono, infine, invitate a riflettere sui codici epistemici che utilizzano per confrontarsi con diverse forme di conoscenza e di sapere in differenti contesti.

In particolare è utile a questo scopo identificare le forme di conoscenza in uso (soffermandosi ad esempio anche sulle forme di conoscenza implicita e tacita in gioco in differenti contesti), la loro relazione con le pratiche, il modo in cui queste forme vengono ad essere manipolate, rielaborate, utilizzate.

Un'altra interessante focalizzazione è quella sulle posture epistemiche che si assumono in determinati contesti e momenti e sulle dinamiche che intercorrono ad esempio nel rapporto tra teoria e prassi, conoscenze e azione nel corso dell'agire individuale e complessivo e nelle pratiche professionali.

Utile infine è la possibilità di identificare e descrivere i processi di apprendimento e di costruzione di conoscenza in gioco riflettendo sugli elementi emancipativi e trasformativi che ne derivano.

L'apprendimento trasformativo si concretizza e si consolida non solo attraverso l'acquisizione e l'elaborazione di saperi e conoscenze ma anche e soprattutto attraverso la mobilizzazione di ruoli, relazioni, forme d'azione.

La possibilità di sperimentare nuovi ruoli, dapprima in contesti protetti e via via in una pluralità di contesti rappresenta quindi uno snodo estremamente significativo.

In questa prospettiva offrire alle persone occasioni per analizzare il proprio ruolo e quello degli altri in particolari contesti, creare contesti e *setting* di sperimentazione di nuovi ruoli e funzioni rappresenta una efficace opzione educativa.

Sulla base delle esperienze fatte in queste occasioni le persone possono giungere a riformulare e reinterpretare il proprio ruolo in forme nuove e diverse, utilizzando approcci creativi e valorizzando atteggiamenti e posture non ancora esplorati.

Nuovi ruoli implicano anche la possibilità di sperimentare nuove forme di relazione con le cose, il mondo, se stessi e gli altri ma anche di osservare lo svilupparsi di diverse forme di relazione in contesti, situazione, tempi diversi.

Si tratta, in definitiva, di costruire forme di relazione alternative o complementari a quelle in essere ma anche di consolidare le forme di relazione più significative nella vita delle persone attraverso nuove e diverse forme di comunicazione, di incontro, di scambio.

Tutto ciò si collega profondamente con la possibilità che le persone hanno di pianificare e realizzare nuovi corsi d'azione attraverso l'esercizio di processi riflessivi che consentono da un lato di identificare gli elementi di contesto che impediscono o facilitano un'azione, dall'altro di intervenire sulla dinamica che intercorre tra conoscenza e azione mettendo a fuoco i guadagni conoscitivi collegati a determinati corsi d'azione.

La riflessione ci consente, infine, di analizzare e valutare gli esiti e le conseguenze delle azioni, prefigurandone l'impatto nella vita di individui e comunità.

L'apprendimento trasformativo è costruttivo, profondo, significativo nella misura in cui consente di andare oltre la semplice acquisizione di conoscenze sviluppando competenze che si traducono in modi critici di dare significato alla propria esperienza ed alla propria vita.

Sulla scorta della consapevolezza critica che i diversi attori acquisiscono degli assunti e delle aspettative a cui si riferiscono essi giungono anche a mettere a fuoco la loro rilevanza interpretativa.

L'apprendimento trasformativo spesso induce profonde modifiche nelle nostre credenze, nei nostri comportamenti ma anche nei pensieri, nelle prospettive, nei sentimenti che ci abitano nella misura in cui determina una svolta radicale nella coscienza, che altera permanentemente il nostro modo di essere nel mondo.

Ciò si traduce in un cambiamento fondamentale dello sguardo che posiamo sulla realtà, derivante dal lento passaggio dall'accettazione acritica di informazioni, notizie, riferimenti culturali (che viene ad alimentare forme di

apprendimento superficiali e prive di significato) ad esperienze di apprendimento riflessive e consapevoli, foriere di un'autentica emancipazione.

L'esito ultimo di ogni apprendimento trasformativo ha dunque connotazioni profondamente esistenziali e pratiche nella misura in cui ridisegna, insieme, la nostra vita ed il nostro agire nelle sue implicazioni etiche, morali, valoriali ed ha, quindi, conseguenze che eccedono le esperienze individuali, allargandosi a cerchi concentrici ai contesti intesi come complessi tessuti in cui si intrecciano azioni, memorie, scopi (Cohen & Siegel, 1991)¹⁰ in un processo che non ha mai fine.

È questo il senso più pieno e più vero dell'apprendimento lungo tutto il corso della vita, che troppo spesso rischia di essere ridotto alla semplice accumulazione di esperienze e di saperi, senza direzioni di senso e senza spazi di elaborazione di significato.

In questa prospettiva, l'attivazione e la promozione di processi di apprendimento trasformativo ha implicazioni profondamente educative, il che legittima in chiave chiaramente pedagogica la sua funzione all'interno dei campi di esperienza umana.

Riferimenti bibliografici

- Cohen R., A.W.Siegel *Context and Development*, Lawrence Erlbaum, Mahawah 1991.
Dewey J., *Esperienza e educazione* (1938), tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1999.
Door V.M., *Critical Pedagogy and Reflexivity: The Issue of Ethical Consistency*, in «International Journal of Critical Pedagogy», 5, 2 (2014), pp. 87-99.
Freire P., *Pedagogia degli oppressi* (1968), tr. it., EGA, Torino 2002.
Habermas J., *Cultura e critica*, (1973) tr. it., Einaudi, Torino 1980.
Kuhn T., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (1962), tr. it., Einaudi, Torino 2009.
Mezirow J., *Perspective Transformation* «Adult Education Quarterly», 28 (1978) pp. 100-110. <http://dx.doi.org/10.1177/074171367802800202>
Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione* (1991), tr. it., Cortina, Milano 2003.
Mezirow J., *Understanding Transformation Theory*, in «Adult Education Quarterly», 44, 4, (1994) pp. 222-232.
Mezirow J., E.Taylor, *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Higher Education*, Wiley, New York 2009.

¹⁰ R. Cohen, A.W. Siegel *Context and Development*, Lawrence Erlbaum, Mahawah 1991.

La famiglia e il valore dell'apprendimento informale

1. Comunità familiari e apprendimento informale: la genitorialità si apprende

Se si pensa a taluni discorsi sulla famiglia contemporanea che «iniziano, e spesso finiscono, con i dati statistici sul tasso di divorzio, i nuclei monoparentali, le coppie senza figli e così via»¹, va rilevato che il rischio che si corre è di sottovalutare il mondo di pratiche di cui questi numeri ci parlano; al contrario, è ragionevole sostenere che la ricerca pedagogica contemporanea tenda a ‘definire’ la famiglia a partire «da ciò che essa “fa” prima che da ciò che “è” o “dovrebbe” essere»². La famiglia, quindi, si offre come “oggetto” di studio della riflessione pedagogica in quanto «fatto sociale totale»³. In questo senso, l’angolazione d’indagine della “pedagogia della famiglia”⁴

¹ D.H.J. Morgan, *Rethinking Family Practices*, Palgrave Macmillan, London 2011, p. 23.

² C. Sità, «Fare» famiglia. Sfide di metodo per comprendere i legami familiari in mutamento, in L. Formenti (a cura di), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, Guerini e Associati, Milano 2014, p. 79. Cfr. D.H.J. Morgan, *Family Connections. An Introduction to Family Studies*, Polity Press, Cambridge 1996.

³ P. Donati, *Gli spostamenti di confine fra pubblico e privato nella famiglia*, in P. Donati – P. Di Nicola, *Lineamenti di sociologia della famiglia. Un approccio relazionale all’indagine sociologica*, Carocci editore, Roma 2002, p. 239.

⁴ Cfr., fra gli altri, L. Cadei, *Pedagogia della famiglia e modelli di ricerca*, EUM, Macerata 2008; E. Catarsi, *Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive?*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1 (2006), pp. 11-22; E. Catarsi, *Pedagogia della famiglia*, Carocci editore, Roma 2008; E. Catarsi – P. Milani (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, «Studium Educationis», 1 (2002), numero monografico; L. Formenti, *Pedagogia della famiglia*, Guerini e Associati, Milano 2000; N. Galli, *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano 2000; V. Iori, *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, La Scuola, Brescia 2001; P. Milani, *Vecchi e nuovi percorsi per la pedagogia della*

«mentre si radica nel discorso pedagogico generale, al tempo stesso si definisce come originale ambito di riflessione scientifica in forza della delimitazione del proprio oggetto di studio: il nascere, lo svilupparsi, il divenire delle relazioni educative»⁵.

Una specificità, quella della pedagogia della famiglia, che si identifica

«nella dimensione teoretica (intesa, necessariamente, sempre in stretta connessione con la dimensione della concreta esperienza) che chiarisce l'oggetto, i criteri epistemologici ed ermeneutici di una lettura dell'educazione familiare, indica i modelli, discerne i valori su cui fondare la dimensione axiologica e orienta le finalità della dimensione teleologica, oltre ad individuare i metodi e le strategie più idonee al conseguimento degli obiettivi»⁶.

Collocandosi in uno spazio di dialogo e confronto critico che sembra, oggi, orientare gli studi pedagogici sulle famiglie grazie al superamento di barriere ideologiche, l'angolo prospettico adottato in questo contributo per sondare il nesso fra pratiche educative familiari e dinamiche dell'apprendimento informale è quello di una pedagogia per le famiglie⁷. L'adozione di un dispositivo epistemologico e metodologico che, sulla base del magistero deweyano, si delinea quale esercizio riflessivo atto a discernere la relazione tra ciò che si cerca di fare in educazione e quel che ne deriva in conseguenza⁸ appare coerente con la constatazione che la famiglia «nel tempo ha sempre assunto [...] un carattere educativo»⁹ in quanto in essa prende forma l'intreccio delle relazioni che scandiscono le dinamiche della formazione intersoggettiva e transgenerazionale.

famiglia, «*Studium Educationis*», 1 (2002), pp. 4-30; L. Pati, *Dalla “pedagogia generale” alla “pedagogia della famiglia”*, in L. Pati (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano 2003; L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014.

⁵ L. Pati, *Dalla “pedagogia generale” alla “pedagogia della famiglia”*, cit., p. 238.

⁶ V. Iori, *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, cit., p. 37.

⁷ Cfr. P. Perillo, *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*, FrancoAngeli, Milano 2018.

⁸ J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 195.

⁹ H.A. Cavallera, *Storia dell’idea di famiglia in Italia. Dagli inizi dell’Ottocento alla fine della monarchia*, Editrice La Scuola, Brescia 2003, p. 5.

L'ottica educativa transazionale¹⁰ consente, infatti, di pensare la famiglia come soggetto educativo e autorizza a pensare i gruppi familiari come comunità educative nelle quali si sviluppano transazioni: nelle dinamiche relazionali della famiglia lo scambio dialogico-relazionale uomo-mondo, al quale rimanda il concetto di transazione¹¹, prende forma facendosi vita vissuta e concorrendo a configurare la famiglia come “microcultura”¹² che, nel medio della costruzione di un sistema di saperi familiari, contribuisce in maniera significativa allo sviluppo del processo globale di crescita e formazione di ogni suo singolo componente; è noto, infatti, che la formazione è processo che «si compie attraverso un intenso scambio dialogico con l'oggettività sociale e culturale»¹³.

Sulla base di tali presupposti si ritiene inemendabile e inevitabile il riconoscimento del polimorfismo familiare in quanto «ormai sono stati riconosciuti e legittimati [...] moltissimi tipi di famiglia»¹⁴. Sebbene gli studi sociologici forniscano molteplici proposte di classificazione/ tipizzazione delle famiglie contemporanee, la famiglia nelle sue variegate forme e strutture si offre come «uno dei fenomeni sociali meno afferrabili in base agli schemi (spesso deterministic) che gli scienziati vorrebbero utilizzare»¹⁵. Le “nuove forme familiari”¹⁶, colte quale

¹⁰ Cfr. P. Perillo, *L'approccio educativo transazionale*, in E. Corbi – P. Perillo (a cura di), *La formazione e il “carattere pratico della realtà”. Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2014.

¹¹ Cfr. J. Dewey, A.F. Bentley, *Conoscenza e transazione* (1949), La Nuova Italia, Firenze 1974.

¹² L. Formenti, *Il genitore riflessivo: premesse a una pedagogia della famiglia*, «*Studium Educationis*», 1 (2001), pp. 102-103.

¹³ F. Cambi – E. Frauenfelder, *Introduzione*, in F. Cambi – E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Edizioni Unicopli, Milano 1994, p. 22.

¹⁴ M.G. Riva, *Pratiche educative familiari e costruzione della soggettività. Persone e famiglie nella società della dipendenza, del narcisismo e della violenza*, in L. Formenti (a cura di), *Sguardi di famiglia*, cit., p. 42. Cfr., inoltre, M. Contini (a cura di), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Carocci editore, Roma 2010; M. Contini – S. Olivieri (a cura di), *Donne, famiglia, famiglie*, Guerini e Associati, Milano 2010; A. Gigli, *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*, Edizioni ETS, Pisa 2007.

¹⁵ P. Donati, *L'analisi della famiglia: i principali approcci*, in P. Donati – P. Di Nicola, *Lineamenti di sociologia della famiglia*, cit., p. 82.

¹⁶ Cfr. P. Donati, *La famiglia nell'orizzonte del XXI secolo: quale empowerment?*, in P. Milani (a cura di), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*, Erickson, Trento 2001.

espressione di una “morfogenesi culturale e strutturale” di una «società dopo-moderna»¹⁷, si ridefiniscono nei ruoli, nelle funzioni, nelle relazioni. Pertanto, il “calcidoscopio delle famiglie contemporanee”¹⁸ richiede anche alla pedagogia l’adozione di approcci di studio e intervento di tipo contestuale¹⁹.

Volendo accogliere questo invito, proprio a partire dalla contestualità e dalla contingenza è possibile, per esempio, comprendere la natura problematica della pratica educativa genitoriale. Una natura problematica che si esprime nei termini dell’incertezza, del disorientamento, del disagio, dello «spaesamento relazionale»²⁰ ma che scaturisce anche da una crescente consapevolezza²¹ da parte di vecchi e nuovi genitori che si trovano a dover far fronte ai cambiamenti legati all’elaborazione di un nuovo ruolo. Diventare genitori significa assumersi responsabilità che si è spesso «impreparati a gestire»²² e vivere un vero e proprio “itinerario di esercizio”²³.

I saperi genitoriali si costruiscono, si sviluppano e si trasformano attraverso l’esperienza, per cui l’identità genitoriale si apprende per partecipazione a pratiche sociali di vita quotidiana²⁴, dalle quali emerge una forma ‘primaria’ di ‘sapere genitoriale’. Il divenire familiare non avviene in uno “spazio vuoto” ma prende forma nel dialogo con il mondo esterno e il macrosistema culturale di riferimento. Infatti, «per essere piena-

¹⁷ P. Donati, *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2013, p. 208.

¹⁸ Cfr. L. Fruggeri, *Il calcidoscopio delle famiglie contemporanee: la pluralità come principio metodologico*, in P. Bastianoni – A. Taurino (a cura di), *Famiglie e genitorialità oggi. Nuovi significati e prospettive*, Edizioni Unicopli, Milano 2007.

¹⁹ Cfr. P.A. Cowan et al. (eds.), *Family, Self, and Society: Toward a New Agenda for Family Research*, Routledge, New York 2009.

²⁰ L. Pati, *La famiglia nell’odierna temperie socio-culturale*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, cit., p. 19.

²¹ Cfr. J.P. Pourtois – H. Desmet, *L’éducation parentale*, «Revue Française de Pédagogie», 96 (1991), pp. 87-112; J.P. Pourtois – H. Desmet, *Le parent éducateur*, PUF, Paris 2000.

²² E. Catarsi, *Pedagogia della famiglia*, cit., p. 46.

²³ Cfr. A. Chionna, *La responsabilità genitoriale*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, cit.

²⁴ Cfr. C. Melacarne, *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana*, Liguori, Napoli 2011.

mente genitore [...] sembra essere necessario non soltanto attribuirsi questa posizione ma anche essere riconosciuti come tale da un mondo esterno [perché] le appartenenze familiari di ciascuno vengono esposte e raccontate al mondo esterno e, con questo mondo, negoziate»²⁵.

La stessa responsabilità educativa parentale si costruisce nella realtà storica, mediante un processo continuo di formazione e apprendimento, richiedendo un costante esercizio di riflessione²⁶. Da un punto di vista pedagogico la responsabilità del «parenting»²⁷ si esprime in una «etica dell'aver cura»²⁸ fondata sulla costante coltivazione della condivisione la quale «implica un 'pensare insieme', un 'aver cura' insieme, un mettere in comune le proprie esperienze, parteciparsi reciprocamente speranze, timori, attese di cui è costruita la preoccupazione educativa»²⁹.

Dunque, genitori «non si nasce ma si diventa. [...] L'accesso alla paternità e alla maternità postula [...] un processo di apprendimento lungo tutto il corso della vita»³⁰. In questo senso, la genitorialità è una dimensione aperta alla ricerca costante di se stessa e, da un punto di vista pedagogico, è definibile anche e soprattutto come processo di apprendimento in età adulta. Pertanto, la comunità familiare, in quanto contesto di vita quotidiana, si offre al genitore quale ambiente nel quale si sviluppano apprendimenti di tipo informale.

Le teorie sull'apprendimento informale³¹ evidenziano la natura

²⁵ C. Sità, «Fare» famiglia, cit., p. 77.

²⁶ Cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), Dedalo, Bari 1993; M. Striano, *La «razionalità riflessiva» nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.

²⁷ E. Becchi, *Saperi familiari*, «Scuola e città», 4 (2003), p. 7.

²⁸ L. Mortari, *L'etica dell'aver cura nella vita familiare*, «La Famiglia», 227 (2004), p. 5.

²⁹ V. Iori, *Padri e madri: oltre le fragilità e le rigidità dei ruoli*, in L. Pati (a cura di), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni*, La Scuola, Brescia 2005, p. 138.

³⁰ L. Pati, *L'apprendimento della funzione paterna e materna*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, cit., p. 135.

³¹ Cfr. S.D. Brookfield, *Adult learners, adult education and the community*, Open University Press, Milton Keynes England 1983; P. Coombs, *The World Crisis in Education: A View from the Eighties*, Oxford University Press, New York 1985; K. Illeris, *Three Dimensions of Learning*, Roskilde University Press/Leicester, UK 2002; K. Illeris, *Adult Education and Adult Learning*, Krieger, Malabar 2004; R. Kegan, *What 'form' transforms? A constructive-developmental perspective on transformational learning*, in J. Mezirow et al., *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in*

contestuale dei processi apprenditivi umani, sottolineando quanto la dimensione del contesto incida sulla formazione dell'uomo. Si tratta, infatti, di forme di apprendimento che si sviluppano nei contesti di vita quotidiana, configurandosi in maniera non sempre consapevole e strutturata, a differenza degli apprendimenti formali. Mentre l'apprendimento formale è riconducibile a contesti istituzionali e si configura come apprendimento strutturato, l'apprendimento informale è riconducibile alle dinamiche sociali e relazionali e, in quanto tale, avviene senza necessariamente essere pianificato e programmato. Si parla, per esempio, di apprendimento incidentale³² nella misura in cui si focalizza l'attenzione sulla quotidianità della vita privata, sociale e lavorativa quale contesto all'interno e mediante il quale si sviluppano e si trasformano gli apprendimenti. In questo senso, le dinamiche che concorrono allo sviluppo di apprendimenti informali agiscono sia nei contesti istituzionalmente deputati alla formazione, come la scuola o l'università, sia nei contesti di vita quotidiana, come quello lavorativo e, in particolare, quello della

Progress, Jossey-Bass, San Francisco 2000; V. Marsick – M. Volpe (eds.), *Informal Learning on the Job*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco 1990; V. Marsick – K. Watkins, *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, Routledge, New York 1990; S. Merriam – R.S. Caffarella – L.M. Baumgartner, *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*, Jossey-Bass, San Francisco 2007. Sull'apprendimento esperienziale cfr. M. Bateson, *Peripheral Visions: Learning along the Way*, HarperCollins, New York 1994; D. Boud – D. Walker, *Making the most of experience*, «Studies in Continuing Education», 12, 2 (1990), pp. 61-80; J. Dewey, *Esperienza e educazione* (1938), La Nuova Italia, Firenze 1949-1963; T. Fenwick, *Learning Through experience: Troubling Orthodoxies and Intersecting Questions*, Krieger, Malabar 2003; P. Jarvis, *Adult learning in the Social Context*, Croom Helm, London 1987; P. Jarvis, *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, Routledge, New York 2006; M.S. Knowles – E.F. Holton III – R.A. Swanson, *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona* (1973), FrancoAngeli, Milano 2008; D.A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1984; J. Lave – E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* (1991), Erickson, Trento 2006; E.C. Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, New Republic, New York 1926.

³² Cfr. V. Marsick – K. Watkins, *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, cit.; M. Cseh – K. Watkins – V.J. Marsick, *Re-conceptualizing Marsick and Watkins' model of informal and incidental learning in the workplace*, in K.P. Kuchinke, *Proceedings, academy of human resource development conference*, Academy of Human Resource Development, Baton Rouge LA 1999.

comunità familiare³³.

Gli apprendimenti informali che si sviluppano nel contesto familiare concorrono a configurare la complessità del processo di apprendimento in età adulta che qualifica la natura dello sviluppo della genitorialità. Se si considera il genitore come adulto che apprende³⁴ si sottolinea il fatto che nell'esercizio della sua pratica educativa parentale egli utilizzi significati – ossia forme di interpretazione – che ha costruito per orientare il suo modo di pensare, agire o sentire nei riguardi di ciò che progressivamente vive nella quotidianità della vita familiare.

L'esistenza di approcci educativi parentali plurali risponde, evidentemente, all'esistenza di axiologie più o meno definite e più o meno consapevoli, che derivano dalla varietà delle appartenenze ideologico-culturali delle persone che animano le comunità familiari e rendono evidente l'esistenza di dinamiche di sviluppo di forme di genitorialità che si apprendono nel corso dell'esperienza. L'atto dell'educare, infatti, è un atto axiologicamente, socialmente e politicamente orientato – quindi è atto di tipo transazionale e “spazio” costante di conflitto e dialogo (il primo, per Dewey, presupposto necessario al secondo³⁵) – e le pratiche educative agite nei contesti familiari rappresentano uno degli ambiti nei quali l'esperienza umana originariamente accade. L'agire educativo che si dispiega nei contesti familiari non è un generico “campo di attività”, è prassi socio-culturalmente situata e pluriarticolata e implica un “controllo intenzionale”³⁶ che non necessariamente è nella piena disponibilità cosciente dei genitori.

³³ L. Fabbri, *La famiglia come comunità di apprendimento riflessivo*, «La Famiglia», 249 (2009), pp. 25-37.

³⁴ Cfr., fra gli altri, A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, Carocci editore, Roma 2002; A. Alberici, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano 2008; D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari 1997; J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (1991), Raffaello Cortina Editore, Milano 2003; M.S. Knowles – E.F. Holton III – R.A. Swanson R.A., *Quando l'adulto impara*, cit.

³⁵ Cfr. J. Dewey, *Creative Democracy. The Task Before Us* (1939), in J.A. Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953, vol. 14*, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville 1988.

³⁶ Cfr. J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione* (1933), La Nuova Italia, Firenze 1961.

Il controllo intenzionale presuppone che gli elementi che concorrono a definire il campo delle azioni educative assumano per il genitore significati specifici che gli permettano di conoscere i presupposti e prospettare le conseguenze delle sue azioni. Le azioni educative sono frutto di operazioni di scelta e non è detto che queste scelte siano sempre coerenti e adeguate, anche perché esse non sempre derivano da un controllo razionale e consapevole. La razionalizzazione delle attività educative che prendono forma nei contesti familiari è validata da un sistema di significati, criteri e valori che deriva dalle basi e dai termini reali del suo essere sempre in azione e non può, di conseguenza, richiedere esclusivamente principi e/o modelli teorici fondazionali e univoci perché il “fatto educativo” esiste come esperienza interpretata e non come fatto in sé, rispecchiando il soggetto e il sistema di intenzioni che in (e attraverso) quel “fatto” si strutturano; l’intenzionalità dell’educare risponde a un’intenzione soggettiva, individuale o collettiva che definisce la finalizzazione dell’azione educativa³⁷.

Se è vero, quindi, che all’adulto spetta la «responsabilità di stabilire una relazione autentica»³⁸, nel mentre si prende cura del dinamismo evolutivo della sua famiglia il genitore «attende alla propria crescita personale»³⁹. Pertanto, il lavoro educativo rivolto alla genitorialità dovrebbe essere costruito sulla base di un costante monitoraggio del percorso riflessivo dell’utente e non potrà mai definirsi in maniera predeterminata.

2. Valorizzare pedagogicamente gli apprendimenti informali parentali

Letta in ottica educativa transazionale, la famiglia come comunità che educa e si educa non può essere interpretata da educatori e pedagogisti

³⁷ «Ciò implica: in primo luogo che l’educazione in quanto educazione (ossia nel suo senso onorifico) non è un processo naturale ma qualcosa che interviene e apre – attraverso un terzo – lo spazio di libertà del soggetto; in secondo luogo, che l’educazione o è emancipazione o non è educazione». E. Corbi, *Oltre la frammentazione: il mosaico del reale e il ruolo critico della pedagogia*, in O. De Sanctis – E. Frauenfelder (a cura di), *Cartografie pedagogiche n. 5/2011*, Liguori, Napoli 2012, p. 11.

³⁸ D. Simeone, *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell’empowerment familiare*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 110-111.

³⁹ *Ibidem*.

secondo modelli predefiniti, proprio perché in quel contesto transazionale prendono forma situazioni problematiche: la famiglia come sistema di relazioni rivela ai suoi componenti gli elementi creativi che la contraddistinguono, ponendo questi elementi al vaglio del lavoro di “indagine”⁴⁰ che educatori e pedagogisti sono chiamati a esercitare quando lavorano con i genitori e per la famiglia; un professionista che opera in ottica transazionale dovrà necessariamente comprendere il «paradigma»⁴¹ che determina il funzionamento di quella famiglia. Per questa via, ogni famiglia va supportata nell’individuare modelli cognitivi, emotivi, valoriali ed estetici adottati per la costruzione della realtà, modelli, cioè, che «specificano come il mondo percettivo debba essere indagato, quali conclusioni possano essere tratte dall’indagine, e come usare tali conclusioni per dare forma a un’intera gamma di azioni familiari e a ulteriori esplorazioni del mondo»⁴². Il professionista dell’educazione e della formazione dovrà porsi, quindi, come «facilitatore della disposizione riflessiva [in quanto] la sua funzione [sarà] quella di fornire [all’utenza] il supporto necessario a formulare correttamente i problemi, e quindi di facilitare il processo di analisi dettagliata dell’esperienza»⁴³ col fine di favorire la problematizzazione e la messa a nudo di credenze e postulati perlopiù “taciti”⁴⁴ che concorrono a costruire i paradigmi familiari.

Lo sguardo dell’educazione familiare «connette l’analisi dei fenomeni alla loro trasformazione e, allo stesso tempo, dall’azione trae elementi per approfondire l’analisi»⁴⁵. Infatti, l’approccio dell’educazione familiare

⁴⁰ Per Dewey, infatti, «l’indagine è la trasformazione controllata o diretta di una situazione indeterminata in altra che sia determinata, nelle distinzioni e relazioni che la costituiscono, in modo da convertire gli elementi della situazione originale in una totalità unificata». J. Dewey, *Logica. Teoria dell’indagine* (1938), Einaudi, Torino, 1973, p. 135.

⁴¹ Cfr. T.S. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (1962), Einaudi, Torino 1969. «La nozione di paradigma [...] sta a identificare un complesso di presupposti, immagini reali e ideali, rappresentazioni, concetti, che coincide con la visione complessiva del mondo e di sé». L. Formenti, *Pedagogia della famiglia*, cit., p. 79.

⁴² D. Reiss, *The Family Construction of Reality*, Harvard University Press, Cambridge 1981, p. 174.

⁴³ L. Mortari, *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci editore, Roma 2003, p. 80.

⁴⁴ Cfr. M. Polanyi, *La conoscenza inespressa* (1967), Armando, Roma 1979.

⁴⁵ P. Milani, *La negligenza familiare: uno sguardo ecologico basato sulla resilienza*, in L. Formenti (a cura di), *Sguardi di famiglia*, cit., p. 135.

suggerisce di superare il didatticismo di molti *training* americani basato sull' insegnamento di abilità, e assumere una prospettiva autenticamente educativa che assume l'idea che ogni genitore è competente e che può essere partner dei diversi professionisti in un percorso condiviso di riflessività individuale e sociale. In tale percorso, l'operatore sperimenta un modello «debole» di relazione con i genitori nel quale supera lo schema *up-down*, e l'idea che ci sia un modello astratto di buon genitore da applicare in qualsiasi contesto⁴⁶.

Lo sguardo sistematico consente all'educatore e al pedagogista di assumere ogni descrizione come parziale e mai definitiva, evitando che i processi di elaborazione dell'esperienza si cristallizzino entro unità di conoscenze rigide. In questo senso, il professionista dell'educazione e della formazione, in quanto «formatore competente[,] non pretende di recintare l'attività riflessiva in una zona metodologica protetta [...], ma sa valorizzare le piste che si dischiudono in modo imprevisto azzardando approcci metodologici inediti»⁴⁷.

Il genitore, in quanto adulto che apprende, è soggetto che resiste al cambiamento; l'incontro-scontro con le situazioni problematiche si pone come occasione di costruzione di nuovi significati prodotta dalla constatazione di “dilemmi disorientanti” e, quindi, dalla modificazione delle “prospettive di significato”⁴⁸. Pertanto, uno degli obiettivi del lavoro educativo e pedagogico per la genitorialità è quello di favorire nell'utente lo sviluppo di una tensione verso l'apprendimento trasformativo, nel rispetto del principio della permanenza dell'educazione⁴⁹. Uno dei dispositivi che si presta a rispondere a un obiettivo di questo tipo è quello della riflessione perché esso punta l'attenzione sul “deuteroapprendimento” o apprendimento di secondo livello⁵⁰. Gli schemi di comportamento prodotti dal deuteroapprendimento sono solitamente

⁴⁶ P. Milani, *La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'arte in Italia*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1, 17 (2009), p. 30.

⁴⁷ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, cit., p. 83.

⁴⁸ Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, cit.

⁴⁹ Cfr. L. Dozza – S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano 2016; I. Loiodice, *La pedagogia tra le scienze. La formazione permanente come proprium della pedagogia*, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2014.

⁵⁰ Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 2000.

resistenti al cambiamento soprattutto perché sono profondamente legati all'identità personale del soggetto.

Non a caso, Marsick e Watkins ritengono che sia possibile facilitare e migliorare questa tipologia di apprendimenti agendo su tre condizioni: la riflessività, la proattività e la creatività⁵¹. Mediante la riflessività il genitore può individuare e rielaborare in maniera critica credenze e assunti che incorniciano specifici schemi di azione; mediante la proattività il genitore impara a gestire in maniera attiva e consapevole l'esperienza di apprendimento informale che concorre a costruire la pratica educativa parentale; mediante la creatività il genitore impara ad osservare le singole situazioni da angolazioni prospettiche diverse rispetto a quella personale che, il più delle volte, inibisce lo sviluppo di un approccio problematico.

Si tratta, nei fatti, di formare un genitore in “conversazione riflessiva con la situazione”⁵², cioè un adulto in apprendimento che sperimenta l’“indagine” come processo euristico consapevole mediato dalla riflessione sulla situazione: mediante la riflessione sul proprio modo di conoscere in situazione possono emergere nuove conoscenze che consentono al genitore di ridefinire e/o confermare schemi e prospettive di significato, frutto di dinamiche di apprendimento informale, adottate per decidere quali azioni educative mettere in campo. Il genitore riflessivo, «partendo dalla propria operatività, quindi dalle interazioni concrete con gli altri membri della famiglia, dall’esperienza quotidiana di eventi e conversazioni che producono effetti, elabora un pensiero sul proprio ruolo di educatore, sui desideri e bisogni che lo fondano, sui vincoli e le possibilità che (in quella specifica famiglia) incontra»⁵³. Esercitando

⁵¹ Cfr. L. Fabbri, *Ambienti di apprendimento informale*, <http://nuovadidattica.lascuola-convoi.it/agire-organizzativo/8-lagire-riflessivo/ambienti-di-apprendimento-informale/>

⁵² Cfr. D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (1987), FrancoAngeli, Milano 2006.

⁵³ L. Formenti, *Il genitore riflessivo...*, cit., p. 100. Sul genitore riflessivo si vedano anche E. Catarsi, *Educare alla genitorialità riflessiva*, in E. Catarsi (a cura di), *Essere genitori oggi*, Edizioni del Cerro, Tirrenia 2003; E. Catarsi, *Educazione familiare e autobiografie genitoriali*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1 (2008), pp. 5-18; L. Fabbri, *La costruzione del sapere genitoriale tra memoria e riflessione*, «La Famiglia», 227 (2004), pp. 18-25; L. Fabbri, *Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1 (2008), pp. 45-55; P. Perillo, *Memorie familiari e genitorialità in*

una *forma mentis* riflessiva atta a indagare gli apprendimenti informali che concorrono allo sviluppo della sua identità genitoriale e i modelli di azione sottesi al suo agire educativo, il genitore potrà disporsi verso la possibilità di pensarsi educatore⁵⁴ in quanto adulto in trasformazione⁵⁵.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A., *L'educazione degli adulti*, Carocci editore, Roma 2002.
- Alberici A., *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 2000.
- Bateson M., *Peripheral Visions: Learning along the Way*, HarperCollins, New York 1994.
- Becchi E., *Saperi familiari*, «Scuola e città», 4 (2003), pp. 7-51.
- Boud D.-Walker D., *Making the most of experience*, «Studies in Continuing Education», 12, 2 (1990), pp. 61-80.
- Brookfield S.D., *Adult learners, adult education and the community*, Open University Press, Milton Keynes England 1983.
- Cadei L., *Pedagogia della famiglia e modelli di ricerca*, EUM, Macerata 2008.
- Cambi F.-Frauenfelder E., *Introduzione*, in F. Cambi – E. Frauenfelder (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Edizioni Unicopli, Milano 1994.
- Catarsi E., *Educare alla genitorialità riflessiva*, in E. Catarsi (a cura di), *Essere genitori oggi*, Edizioni del Cerro, Tirrenia 2003.
- Catarsi E., *Educazione familiare e autobiografie genitoriali*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1 (2008), pp. 5-18.
- Catarsi E., *Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive?*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1 (2006), pp. 11-22.
- Catarsi E., *Pedagogia della famiglia*, Carocci editore, Roma 2008.
- Catarsi E.-Milani P. (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, «Studium Educationis», 1 (2002), numero monografico.
- Cavallera H.A., *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dagli inizi dell'Ottocento alla fine*

trasformazione: raccontare le pedagogie della famiglia, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1 (2017), pp. 55-76.

⁵⁴ Cfr. P. Perillo, *Pensarsi educatori*, Liguori, Napoli 2012.

⁵⁵ Cfr. P. Perillo, *Pedagogia per le famiglie*, cit.; P. Perillo, M. Taraschi, *Genitorialità e responsabilità parentale. Il contributo della consulenza educativa*, «La Famiglia», 53/263, pp. 303-327.

- della monarchia*, Editrice La Scuola, Brescia 2003.
- Chionna A., *La responsabilità genitoriale*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014.
- Corbi E., *Oltre la frammentazione: il mosaico del reale e il ruolo critico della pedagogia*, in O. De Sanctis-E. Frauenfelder (a cura di), *Cartografie pedagogiche n. 5/2011*, Liguori, Napoli 2012.
- Cseh M.-Watkins K.-Marsick V.J., *Re-conceptualizing Marsick and Watkins' model of informal and incidental learning in the workplace*, in K.P. Kuchinke, *Proceedings, academy of human resource development conference*, Academy of Human Resource Development, Baton Rouge LA 1999.
- Contini M. (a cura di), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Carocci editore, Roma 2010.
- Contini M.-Ulivieri S. (a cura di), *Donne, famiglia, famiglie*, Guerini e Associati, Milano 2010; A. Gigli, *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*, Edizioni ETS, Pisa 2007.
- Coombs P., *The World Crisis in Education: A View from the Eighties*, Oxford University Press, New York 1985.
- Cowan P.A. et al. (eds.), *Family, Self, and Society: Toward a New Agenda for Family Research*, Routledge, New York 2009.
- Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- Dewey J., *Creative Democracy. The Task Before Us* (1939), in J.A. Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey, 1925-1953, vol. 14*, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville 1988.
- Dewey J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione* (1933), La Nuova Italia, Firenze 1961.
- Dewey J., *Democrazia e educazione* (1916), La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Dewey J., *Esperienza e educazione* (1938), La Nuova Italia, Firenze 1949-1963.
- Dewey J., *Logica. Teoria dell'indagine* (1938), Einaudi, Torino, 1973.
- Dewey J., Bentley A.F., *Conoscenza e transazione* (1949), La Nuova Italia, Firenze 1974.
- Donati P., *Gli spostamenti di confine fra pubblico e privato nella famiglia*, in P. Donati-P. Di Nicola, *Lineamenti di sociologia della famiglia. Un approccio relazionale all'indagine sociologica*, Carocci editore, Roma 2002.
- Donati P., *L'analisi della famiglia: i principali approcci*, in P. Donati-P. Di Nicola, *Lineamenti di sociologia della famiglia. Un approccio relazionale all'indagine sociologica*, Carocci editore, Roma 2002.
- Donati P., *La famiglia nell'orizzonte del XXI secolo: quale empowerment?*, in P. Milani (a cura di), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*, Erickson, Trento 2001.
- Donati P., *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*, Rubbettino, Soveria Man-

- nelli (CZ) 2013.
- Dozza L.-Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Fabbri L., *Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1 (2008), pp. 45-55.
- Fabbri L., *La costruzione del sapere genitoriale tra memoria e riflessione*, «La Famiglia», 227 (2004), pp. 18-25.
- Fabbri L., *La famiglia come comunità di apprendimento riflessivo*, «La Famiglia», 249 (2009), pp. 25-37.
- Fabbri L., *Ambienti di apprendimento informale*, <http://nuovadidattica.lascuola-convoi.it/agire-organizzativo/8-lagire-riflessivo/ambienti-di-apprendimento-informale/>
- Fenwick T., *Learning Through experience: Troubling Orthodoxies and Intersecting Questions*, Krieger, Malabar 2003.
- Formenti L., *Il genitore riflessivo: premesse a una pedagogia della famiglia*, «Studium Educationis», 1 (2001), pp. 102-103.
- Formenti L., *Pedagogia della famiglia*, Guerini e Associati, Milano 2000.
- Fruggeri L., *Il caleidoscopio delle famiglie contemporanee: la pluralità come principio metodologico*, in P. Bastianoni-A. Taurino (a cura di), *Famiglie e genitorialità oggi. Nuovi significati e prospettive*, Edizioni Unicopli, Milano 2007.
- Galli N., *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano 2000.
- Illeris K., *Three Dimensions of Learning*, Roskilde University Press/Leicester, UK 2002.
- Illeris K., *Adult Education and Adult Learning*, Krieger, Malabar 2004.
- Iori V., *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, La Scuola, Brescia 2001.
- Iori V., *Padri e madri: oltre le fragilità e le rigidità dei ruoli*, in L. Pati (a cura di), *Educazione alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni*, La Scuola, Brescia 2005.
- Jarvis P., *Adult learning in the Social Context*, Croom Helm, London 1987.
- Jarvis P., *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, Routledge, New York 2006.
- Kegan R., *What 'form' transforms? A constructive-developmental perspective on transformational learning*, in J. V. Lave J.-Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* (1991), Erickson, Trento 2006.
- Knowles M.S.-Holton III E.F.-Swanson R.A., *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona* (1973), FrancoAngeli, Milano 2008.
- Kolb D.A., *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1984.
- Kuhn T.S., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (1962), Einaudi, Torino 1969

- Lindeman E.C., *The Meaning of Adult Education*, New Republic, New York 1926.
- Loiodice I., *La pedagogia tra le scienze. La formazione permanente come proprium della pedagogia*, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2014.
- Marsick V.-Volpe M. (eds.), *Informal Learning on the Job*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco 1990.
- Marsick V.-Watkins K., *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, Routledge, New York 1990.
- Merriam S.-Caffarella R.S.-Baumgartner L.M., *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*, Jossey-Bass, San Francisco 2007.
- Melacarne C., *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana*, Liguori, Napoli 2011.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (1991), Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.
- Mezirow J. et al., *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco 2000.
- Milani P., *La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'arte in Italia*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1, 17 (2009), pp. 17-35.
- Milani P., *La negligenza familiare: uno sguardo ecologico basato sulla resilienza*, in L. Formenti (a cura di), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, Guerini e Associati, Milano 2014.
- Milani P., *Vecchi e nuovi percorsi per la pedagogia della famiglia*, «Studium Educationis», 1 (2002), pp. 4-30.
- Morgan D.H.J., *Family Connections. An Introduction to Family Studies*, Polity Press, Cambridge 1996.
- Morgan D.H.J., *Rethinking Family Practices*, Palgrave Macmillan, London 2011.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci editore, Roma 2003.
- Mortari L., *L'etica dell'aver cura nella vita familiare*, «La Famiglia», 227 (2004), pp. 5-17.
- Pati L., *Dalla "pedagogia generale" alla "pedagogia della famiglia"*, in L. Pati (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano 2003.
- Pati L., *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, La Scuola, Brescia 2004.
- Pati L., *La famiglia nell'odierna tempesta socio-culturale*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014.
- Pati L. (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014.

Parte monografica

- Perillo P., *L'approccio educativo transazionale*, in E. Corbi-P. Perillo (a cura di), *La formazione e il “carattere pratico della realtà”. Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2014.
- Perillo P., *Memorie familiari e genitorialità in trasformazione: raccontare le pedagogie della famiglia*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1 (2017), pp. 55-76.
- Perillo P., *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Perillo P., *Pensarsi educatori*, Liguori, Napoli 2012.
- Polanyi M., *La conoscenza inespressa* (1967), Armando, Roma 1979.
- Pourtois J.P.-Desmet H., *L'éducation parentale*, «Revue Française de Pédagogie», 96 (1991), pp. 87-112.
- Pourtois J.P.-Desmet H., *Le parent éducateur*, PUF, Paris 2000.
- Reiss D., *The Family Construction of Reality*, Harvard University Press, Cambridge 1981.
- Riva M.G., *Pratiche educative familiari e costruzione della soggettività. Persone e famiglie nella società della dipendenza, del narcisismo e della violenza*, in L. Formenti (a cura di), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, Guerini e Associati, Milano 2014.
- Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (1987), FrancoAngeli, Milano 2006.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), Dedalo, Bari 1993.
- Simeone D., *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*, La Scuola, Brescia 2008.
- Sità C., «Fare» famiglia. *Sfide di metodo per comprendere i legami familiari in mutamento*, in L. Formenti (a cura di), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, Guerini e Associati, Milano 2014.
- Striano M., *La «razionalità riflessiva» nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.

Monica Amadini

*Bambini che apprendono.
Competenze personali e contesti educativi*

I bambini dagli zero ai tre anni sono dotati di straordinarie potenzialità di apprendimento, in virtù delle loro molteplici competenze relazionali, sensoriali, cognitive ed emotive, che prendono forma in uno scambio incessante e generativo con il contesto. La ricchezza e le risorse che contraddistinguono questa prima fase evolutiva hanno portato ad attribuire un valore particolare alla prima infanzia.

Tuttavia, a fronte di diffuse tendenze precocizzanti, è importante precisare che aver cura della vita cognitiva del bambino non significa scivolare in cognitivizzazioni e anticipazionismi, ma piuttosto valorizzare la tensione conoscitiva che caratterizza questa preziosa fase della vita. In tal senso, diventa importante prefigurare contesti educativi capaci di favorire l'attiva partecipazione dei bambini ai processi di apprendimento, creando occasioni nelle quali possano esplorare e costruire conoscenze, vivere da protagonisti le proprie esperienze, senza diminuire la responsabilità educativa degli adulti. Possiamo avvalerci, in questa prospettiva, della tradizione maturata all'interno dei servizi per la prima infanzia, ossia di una cultura pedagogica che sposa un modello di apprendimento integrato, all'interno del quale non è possibile separare l'affettivo e il cognitivo¹.

1. Come apprende il bambino dagli 0 ai 3 anni?

Ogni apprendimento è sempre l'esito di un incontro tra lo sviluppo

¹ M. Amadini, *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema 0-6*, Scholé-Morcelliana, Brescia 2020.

interno, che fa capo al bambino, e l'ambiente esterno, che offre sollecitazioni e rende possibili esperienze, mettendo i bambini nelle condizioni di esercitare e sviluppare le proprie abilità. In altri termini l'apprendimento, per realizzarsi pienamente, necessita tanto di una spinta interna alla crescita quanto della presenza di opportune condizioni esterne².

In questo paragrafo, ci soffermeremo ad analizzare le cosiddette spinte interne, per riflettere poi nei successivi paragrafi sugli aspetti di contesto e sulle possibili azioni educative.

Per accompagnare i processi di apprendimento, è essenziale conoscere e comprendere le dinamiche evolutive di questa fase. Gli studi più recenti sullo sviluppo neuronale dei bambini ne rivelano le immense potenzialità, in linea anche con le intuizioni di importanti figure pedagogiche come quelle di Rosa e Carolina Agazzi, Janusz Korczak, Maria Montessori, che hanno saputo cogliere tali potenzialità e costituirsi come riferimenti scientifico-culturali ancora attuali. La Montessori, ad esempio, ci ha consegnato l'importantissima scoperta dei "periodi sensitivi"³, ossia di lassi temporali che sono contraddistinti da una sensibilità particolare del bambino verso determinate forme di apprendimento.

L'identificazione di tali intervalli evolutivi rappresenta uno dei contributi più innovativi della pedagogia montessoriana, che ha saputo proporre lo sviluppo del bambino come «un processo meticoloso guidato da istinti transitori che forniscono un'acuta sensibilità e un impulso verso specifiche forme di attività»⁴.

² L. Pound, *How Children Learn: Educational Theories and Approaches - from Comenius the Father of Modern Education to Giants Such as Piaget, Vygotsky and Malaguzzi*, Sage Publications, Thousand Oaks - California 2014.

³ Nel volume "Il segreto dell'infanzia", Maria Montessori racconta la singolare origine della scoperta dei periodi sensitivi: «Fu lo scienziato olandese De Vries che scoprì negli animali i periodi sensitivi, ma fummo noi, nelle nostre scuole, a ritrovare i periodi sensitivi nella crescenza dei bambini e a utilizzarli dal punto di vista dell'educazione». L'attenta osservazione dei processi di crescita le ha permesso infatti di individuare come "sensitivi" i periodi dello sviluppo in cui il bambino è particolarmente sensibile all'acquisizione di certe competenze. Si tratta tuttavia di sensibilità passeggiere, in quanto strettamente funzionali all'acquisizione di uno specifico apprendimento. M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1999, p. 52.

⁴ *Ibidem*, p. 54.

Il bambino possiede una “mente assorbente”, che lo spinge ad assimilare l’ambiente “vivendolo”, ossia compiendo in esso intense esperienze⁵. Tuttavia, è importante precisare che la mente del bambino fissa e “incarna” le impressioni che riceve dall’ambiente non in modo indistinto, bensì catalizzando le proprie energie verso particolari stimoli ambientali, in relazione al periodo sensitivo in cui si trova. Nello specifico, il periodo evolutivo che corrisponde ai primi tre anni di vita risulta contraddistinto da una sensibilità indirizzata verso tre dimensioni essenziali: il linguaggio, il movimento e l’ordine⁶.

Analizziamole nel dettaglio.

a) La dimensione del linguaggio afferisce alla straordinaria capacità umana, ben incarnata dal bambino nei primi anni di vita, di mettere a frutto la propria predisposizione alla comunicazione. I bambini sono particolarmente sensibili alla voce umana e portati ad utilizzare i suoni e i codici di cui dispongono per comunicare. Non si tratta di un processo meramente imitativo bensì creativo, perché ogni bambino usa il linguaggio in modo assolutamente personale, come espressione della propria unicità. Nei primi tre anni di vita, lo sviluppo linguistico avviene secondo una scansione fondamentale in una fase pre-linguistica, che va dalla vita prenatale fino ai 12 mesi, ed una linguistica, che si sviluppa a partire dai 12 mesi. In questo periodo, i bambini manifestano una vera e propria fame di parole: desiderano sentirle ripetere da parte dell’adulto, provano a riprodurle, le memorizzano con avidità. Maria Montessori parla a tal proposito di “esplosione del linguaggio”. Anche le più recenti scoperte scientifiche e neuroscientifiche⁷ dimostrano la straordinaria plasticità del cervello dei bambini piccoli, specialmente nell’apprendimento del linguaggio⁸. Già dopo i 4-5 anni, si assiste ad una progressiva diminuzione di siffatta plasticità.

b) Il movimento permette al bambino di soddisfare il bisogno fondamentale di esprimersi attraverso il corpo, di costruire il proprio pensiero,

⁵ M. Montessori, *La mente del bambino. Mente assorbente*, tr. it., Garzanti, Milano 1999.

⁶ M. Montessori, *Il segreto dell’infanzia*, Garzanti, Milano 1999.

⁷ G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *Mirrors in the Brain: How Our Minds Share Actions and Emotions*, Oxford University Press, New York 2006.

⁸ C. Gray, MacBlain S., *Learning Theories in Childhood*, Sage Publications, Thousand Oaks - California 2015.

di conoscere la propria vita emotiva. I bambini, muovendosi, ricavano preziose informazioni su di sé e sull'ambiente circostante, generando un duplice atto di apprendimento. Il grado di competenza che il bambino sviluppa in questo periodo, sotto l'aspetto motorio e sensoriale, influirà non solo sui processi di apprendimento attuali ma anche su quelli futuri. L'acquisizione di abilità motorie e percettive concorre, infatti, al compimento dell'intero processo di sviluppo del bambino e dei suoi apprendimenti: il guadagno che egli ne ricava non si limita al periodo sensitivo immediato, ma crea le condizioni per gli apprendimenti ulteriori⁹. In ambito sensoriale, ad esempio, le conquiste e le conoscenze che si realizzano nei primi tre anni di vita permettono di costruire una sorta di memoria che funge da base per generare, in modo progressivo, i processi di astrazione.

c) L'ordine può essere inteso come risposta al bisogno del bambino di ricercare punti di riferimento, che fungano da ancoraggio nei processi di esplorazione e di apprendimento. In altri termini, l'ordine esteriore accompagna e favorisce un ordine interiore negli apprendimenti. Esso costituisce una sorta di condizione per l'interiorizzazione degli apprendimenti, in virtù del fatto che a questa età il bambino è sensibile alla disposizione di tutto ciò che lo circonda e incorpora informazioni attraverso l'interazione con l'ambiente.

V'è un istinto che comincia a rivelarsi nel primo anno d'età e ha la sua massima manifestazione verso i due anni: il bisogno del bambino, per costruire la propria mente, di vedere le cose sempre nello stesso posto e nell'uso cui sono destinate. Se questo non avviene e qualcuno perturba l'ordine o la destinazione degli oggetti, egli è offeso e ferito, si crea per lui un ostacolo ed egli si difende difendendo le cose, facendole rimanere quanto più si può nello stesso modo, come gli occorre che siano¹⁰.

La sensibilità verso (e quindi il bisogno di) un ordine rientra pertanto in quelle «leggi dello sviluppo che forniscono una guida interiore che

⁹ J. Belsky, *Psicologia dello sviluppo. Periodo prenatale, infanzia, adolescenza*, tr. it., Zanichelli, Bologna 2009.

¹⁰ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano 2000.

porta al raggiungimento di specifiche sensibilità o competenze»¹¹. Un ambiente ordinato guida i bambini alla formazione di specifiche strutture mentali, offre le condizioni per organizzare le esperienze e gli stimoli di apprendimento che ne derivano, fornisce le basi per consolidare le proprie strategie di *problem solving*.

Rispettare tali periodi sensitivi significa sposare una pedagogia del giusto momento, che sappia assecondare queste sensibilità particolarmente spiccate e intense, ma passeggiere. Poiché si tratta di “periodi”, possiamo rappresentarli come porzioni di tempo, nel corso delle quali il bambino avverte una sensibilità speciale per alcuni ambiti di apprendimento. Egli non cesserà di essere attratto da tali dimensioni anche nelle fasi evolutive successive; tuttavia, le sue potenzialità di assorbimento si sposteranno in prevalenza su altri piani. È come dire che il periodo sensitivo ha una durata limitata, per lasciare spazio all’apertura verso nuove occasioni e modalità di apprendimento.

Il funzionamento dei periodi sensitivi ci insegna che l’apprendimento richiede tempo e il rispetto del “giusto tempo”, evitando anticipazioni e precocizzazioni¹². Il tempo è una risorsa davvero essenziale per l’apprendimento, a patto che sia un tempo disteso, che permette di ripetere, interiorizzare, sedimentare.

Le riflessioni che abbiamo sviluppato intorno ai periodi sensitivi ci consentono di mettere a fuoco un altro aspetto cruciale, che condiziona i processi di crescita e di apprendimento: la stretta interrelazione tra spinte interne e contesto esterno. Il bambino è certamente un soggetto competente, attivo, protagonista della propria avventura educativa, ma necessita di attenzioni educative che concorrono a promuovere processi attivi di conoscenza e d’incontro con il mondo, di elaborazione dei significati e di ricerca di strategie di *problem solving*.

L’apprendimento, in sintesi, non è fatto di processi individualistici, di percorsi solitari, di contesti preordinati. Per ogni dimensione sensitiva (linguaggio, movimento, ordine) è fondamentale individuare alcune piste educative, intorno a cui riflettere, progettare, agire, al fine di predi-

¹¹ *Ibidem*.

¹² C. Nutbrown, *Threads of thinking: Young Children Learning and the Role of Early Education*, Sage Publications, Thousand Oaks - California 2006.

sporre in modo intenzionale contesti che promuovano l'apprendimento infantile.

2. Il linguaggio come ponte verso l'apprendimento

Il linguaggio verbale non è certamente il canale esclusivo di relazione con il bambino, ma è essenziale per garantire la possibilità di esprimere se stesso e la propria unicità, contribuendo attivamente ai contesti relazionali di cui fa parte. Particolarmente suggestivi sono al riguardo gli studi di Noam Chomsky, che rivelano l'esistenza di una sorta di grammatica universale, presente nel cervello dei bambini sin dalla nascita. Una grammatica che predisponde sin da subito anche i più piccoli verso la comunicazione, realizzando uno sviluppo linguistico attraverso modalità attive, che permettono di trovare un proprio personale modo di esprimersi¹³.

Il bambino può quindi utilizzare in modo creativo il linguaggio, per esprimere la propria unicità, sfruttando il potere creativo di ogni lingua. Questo spiega l'intima connessione tra linguaggio e apprendimento: apprendere una lingua non vuol dire ripetere parole, ma usarle per esprimere se stessi, i propri pensieri, costruire conoscenze¹⁴.

Le parole sostengono i pensieri e, a loro volta, sono sostenute dai pensieri, in una feconda relazione reciproca. In prospettiva educativa, è importante aver cura del potere delle parole e avviare un accompagnamento intenzionale del bambino verso l'apprendimento del linguaggio. Educare attraverso il dono delle parole permette ai bambini di parlare di sé, di nominare il mondo, di spostarsi avanti e indietro nel tempo, di far rivivere emozioni e di dare voce a desideri: è un potere enorme quello che viene consegnato al bambino e posseduto dall'adulto.

Attraverso il linguaggio, inoltre, il bambino accede alla conoscenza non solo del mondo esterno, bensì anche del suo mondo interiore,

¹³ N. Chomsky, *Language and mind*, New York, Brace & World, Harcourt – New York 1968, p. 4.

¹⁴ E. Bortolotti, L. Porcelli, F. Zanon, *Parlare per gioco, parlare per apprendere*, Carocci, Roma 2010.

intrecciando un fecondo dialogo con se stesso, ponendosi domande, aprendosi alla ricerca dei significati, cercando risposte.

Considerato il forte ancoraggio con la dimensione emotiva, gli apprendimenti linguistici necessitano di un clima emotivo incoraggiante e supportivo, che alimenti nei più piccoli la sicurezza e il desiderio di comunicare. In tale senso, la cura del tono e delle modalità espressive è un fattore incoraggiante e motivante per l'apprendimento e l'uso del linguaggio.

Il bambino deve avvertire, quindi “sentire” a livello emotivo, che l’adulto lo ritiene un interlocutore valido, verso il quale nutre rispetto. Attraverso la relazione educativa, l’apprendimento del linguaggio non rischia di ridursi a mera assimilazione di un codice, ma viene legato al desiderio di comunicare e di partecipare ad incontri dialogici. Tramite il linguaggio, il bambino entra a far parte di situazioni interattive, che rispondono al suo intimo bisogno relazionale.

Infine, attraverso l’insegnamento della lingua, l’educatore permette al bambino di apprendere (perché l’ha sperimentato in prima persona) il valore dell’ascolto¹⁵. La disposizione all’ascolto è una fondamentale condizione per un apprendimento efficace. L’arte dell’ascoltare può essere appresa da un bambino che si sente ascoltato e che impara ad ascoltare, quindi a cogliere le ragioni, le idee, le rappresentazioni dell’altro e a fare spazio a pensieri e ragionamenti inediti.

3. La relazione tra corpo e mente

Nel periodo evolutivo che va dagli zero ai tre anni, il corpo è un veicolo privilegiato per l’interazione con il mondo circostante. Il linguaggio corporeo è un linguaggio a cui il bambino di quest’età è particolarmente sensibile. Egli conosce attraverso le esperienze sensoriali, grazie alla stretta relazione tra corpo e mente, che lavorano insieme¹⁶.

¹⁵ D. Penso, *Quando l’ascolto diventa progetto. Dalle relazioni affettive alla dimensione sociale dell’apprendimento*, ZeroseiUp, Bergamo 2016.

¹⁶ M. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi, *Non di solo cervello. Educare alla connessione mente-corpo-significati-contesti*, Cortina, Milano 2006.

Possiamo a tutti gli effetti parlare di apprendimenti corporei, che si realizzano prevalentemente attraverso il movimento. Nella prima infanzia si conosce il mondo, in prima battuta, toccandolo. Il corpo e il movimento costituiscono la base del processo di conoscenza¹⁷. La sensibilità di questa età per gli aspetti sensoriali, corporei, motori, permette non solo di vivere intense esperienze di apprendimento, ma altresì di compiere complesse operazioni mentali, quali la classificazione delle impressioni sensoriali e la progressiva formazione della capacità di astrazione.

Il movimento rappresenta pertanto un importante vettore di apprendimento, non solo motorio ma anche psichico. Attraverso il movimento, il bambino può dare attuazione ai pensieri e alle intenzioni che prendono forma nella sua mente. Possiamo affermare che il movimento è a servizio della mente¹⁸.

Da ciò scaturisce l'esigenza educativa di creare situazioni che favoriscano libertà di movimento e schiudano possibilità esplorative. La situazione per eccellenza che realizza tutto ciò è il gioco¹⁹.

Il gioco è una risorsa privilegiata di apprendimento. Nello stadio senso motorio di matrice piagetiana (dagli 0 ai 2 anni circa), contraddistinto da un processo evolutivo che poggia sui sensi e sul movimento, il gioco percettivo-motorio costituisce un fondamentale dispositivo di apprendimento. È essenziale, a questa età, permettere ai bambini di fare giochi stimolanti dal punto di vista percettivo. Emblematico, in tal senso, è il “cestino dei tesori” (“Treasure basket”) di E. Goldshmied²⁰.

Dai 2 ai 4 anni il gioco si trasforma e diventa gioco simbolico, accompagnando una nuova fase di sviluppo del pensiero e del linguaggio verbale (quella pre-logica). Gli oggetti non sono più solo da manipolare, scoprire, esplorare, ma anche da utilizzare per rappresentare altro. Attraverso il gioco simbolico il bambino impara a trasformare la realtà secondo le proprie fantasie e i propri pensieri: il “fare finta” è un importante trampolino dell'apprendimento.

¹⁷ E. Berti, F. Comunello, *Corpo e mente in psicomotricità*, Erickson, Trento 2011.

¹⁸ Pikler E., *Datemi tempo. Lo sviluppo autonomo dei movimenti nei primi anni di vita del bambino*, tr. it., CSIFRA, Bologna 2015.

¹⁹ J.R. Moyles, *The Excellence of Play*, McGraw-Hill Education, New York 2005.

²⁰ E. Goldshmied, S. Jackson, *Personne da zero a tre anni. Crescere e lavorare nell'ambiente del nido*, tr. it., Edizioni Junior, Bergamo 1997.

Alla luce di queste considerazioni, dovremmo aprire una riflessione critica sugli ostacoli alla possibilità del movimento (specialmente del movimento libero) nella prima infanzia. Alle restrizioni fisiche, infatti, si accompagna un impoverimento cognitivo. L'allontanamento dei bambini dal movimento libero e spontaneo, a favore di attività e stimoli cognitivi, non è garanzia di apprendimento²¹. Da questo punto di vista, dovrebbe essere un preciso impegno pedagogico quello di promuovere negli adulti, specialmente nei familiari, una maggior consapevolezza del valore del movimento, sia per il benessere generale dei bambini sia per offrire loro occasioni per un apprendimento significativo.

Il nesso tra pensiero e azione trova un interessante impulso anche nel mondo della formazione. Pensiamo al costrutto-cardine della riflessione di Schön sull'apprendimento riflessivo, ossia il processo di apprendimento che si avvale dell'intima connessione tra pensare e agire, sapere e fare²². Si tratta di un importante rinforzo alla realizzazione di apprendimenti che danno valore alla relazione tra conoscenza e azioni, sino a produrre una riflessione sull'azione stessa, restituendo significato conoscitivo a ciò che si fa.

Tale connubio, da cui scaturiscono tanto la conoscenza nell'azione quanto la riflessione sull'azione, trova la sua massima espressione proprio nella prima infanzia. Mettere in atto schemi d'azione per un bambino significa compiere importanti operazioni anche di tipo cognitivo. Il movimento si accompagna ad elaborazioni logiche, permette di sperimentare strategie diversificate, in risposta alle proprie intenzioni o alle caratteristiche dell'ambiente. Le conoscenze, sostanzialmente, devono essere usate e quindi essere utili: devono produrre azioni.

4. Un contesto ordinato: risorsa di apprendimento

Le potenzialità tipiche della prima infanzia evolvono in strettissima relazione con il contesto circostante. Riprendendo l'immagine montes-

²¹ A. Oliverio, *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*, Giunti editore, Firenze 2017.

²² D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, tr. it., Dedalo, Bari 1993.

soriana della “mente assorbente” possiamo affermare che essa assorbe ciò che vede. L’organizzazione dell’ambiente, e quindi il suo ordine, viene autenticamente incorporato dal bambino, il quale impara da tutto ciò che lo circonda, grazie ad un intenso lavoro sensoriale²³.

La particolare sensibilità per il contesto e la sua organizzazione, rende quindi l’ordine dell’ambiente, dei materiali, degli arredi autentica sorgente di un processo di acquisizione di informazioni ed elaborazione di conoscenze. Attraverso l’ordine, il bambino dà configurazione a quelle strutture mentali che gli permettono di apprendere e utilizzare gli apprendimenti, quindi di organizzare quanto impara dalle esperienze che vive²⁴.

Se il contesto è una fonte di nutrimento psichico, il fatto che esso sia ordinato fa nascere il desiderio di scoprire e incentiva la conquista dell’autonomia²⁵. L’ordine offre altresì al bambino un senso di sicurezza e fiducia, condizioni basilari per decidere di avventurarsi alla scoperta del mondo. La stabilità permette di sapere che ogni cosa ha un proprio posto, che la si può ritrovare seguendo dei criteri di ricerca, che si può prevedere dove sarà.

Diversamente, il caos ed il disordine inibiscono la capacità di “dominare” l’ambiente, di muoversi in esso seguendo criteri e bussole orientative. La presenza di punti fermi e di elementi costanti offre al bambino la possibilità di agire senza dover dipendere dall’adulto. «La moltitudine disordinata di oggetti», secondo la Montessori, «aggrava l’animo di un nuovo caos, e lo opprime nello scoraggiamento»²⁶.

Queste riflessioni sollecitano a prestare un’attenzione particolare al contesto, non intendendolo solo come mero contenitore delle esperienze infantili, ma piuttosto come sfondo attivo e autentica risorsa per i processi di apprendimento. Allestire contesti di apprendimento, ad esempio, è un tema centrale nei servizi educativi per l’infanzia, che si connotano come autentici ambienti di apprendimento, come avre-

²³ M. Donaldson, *Children’s Minds*, Sage Publications, Thousand Oaks - California 1986.

²⁴ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano 2000, pp. 20-21.

²⁵ E. Cocever (a cura di), *Bambini attivi e autonomi*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi), 1990.

²⁶ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1999, p. 89.

mo modo di considerare nel prossimo paragrafo. È la connotazione dell’ambiente che permette ai bambini di esprimersi, di compiere attività esplorative, di costruire sapere, di creare conoscenza in modo attivo e partecipativo.

Accanto agli interventi intenzionali e finalizzati, pertanto, è fondamentale mettere in campo pratiche educative che afferiscano al cosiddetto “curricolo implicito”, ossia alla predisposizione di tempi, spazi, materiali che favoriscano l’incontro tra il bambino e il mondo²⁷. Nel solco della tradizione pedagogica (da Maria Montessori alle sorelle Agazzi), l’ambiente è ritenuto un autentico elemento educativo, la cui organizzazione influisce invisibilmente ma profondamente sull’apprendimento.

5. I servizi 0-3 come ambienti di apprendimento

I bambini hanno bisogno di ambienti “pensati”, organizzati con consapevolezza, atti a favorire il loro processo di crescita e gli apprendimenti, tra ricerca ed esplorazione. L’allestimento degli spazi, la scelta e la disposizione dei materiali devono pertanto rispondere a precisi criteri educativi.

I contesti educativi per la prima infanzia possono essere pensati come contesti di apprendimento, senza correre il rischio di tradire la loro centratura sulla cura educativa²⁸. Attraverso la relazione educativa e l’organizzazione del contesto (con i suoi spazi, tempi e materiali) hanno origine i processi di apprendimento.

Il nido, in particolare, proponendosi come contesto comunitario pensato intenzionalmente secondo precise finalità educative, offre esperienze uniche dal punto di vista cognitivo, emotivo e sociale, sollecitando le specifiche potenzialità evolutive che contraddistinguono i bambini dagli zero ai tre anni.

²⁷ M. Maselli, P. Zanelli, *Gruppo di lavoro, riflessività e costruzione del contesto educativo*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma 2013.

²⁸ A. Bondioli, “Il processo di apprendimento al nido: le offerte formative e il ruolo dell’adulto”, in AA.VV, *Il nido compie 20 anni. La qualità delle relazioni*, Junior, Bergamo 1997.

La domanda che guida la predisposizione dei contesti educativi per la prima infanzia è quindi la seguente: quali strategie si possono adottare per promuovere i processi di apprendimento, senza forzare il ritmo evolutivo dei bambini, quindi rispettandone i tempi di crescita?

Rispondere a tale quesito implica impegnarsi a compiere scelte intenzionali in merito alla strutturazione degli ambienti, traducendo i principi orientativi tracciati nel progetto pedagogico del servizio in un curricolo implicito, che attiene alla predisposizione del contesto. Insieme al curricolo esplicito, infatti, nei servizi per l'infanzia viene messo in campo un curricolo implicito²⁹, particolarmente strategico per favorire l'apprendimento dei bambini. Accanto alle pratiche educative pensate, elaborate e messe in atto in modo intenzionale e in qualche modo pre-ordinato, vi è una pedagogia indiretta, che passa attraverso l'organizzazione dell'ambiente, la scelta e la cura dei materiali, la strutturazione dei tempi: dispositivi, questi ultimi, che permettono di sostenere l'incontro tra il bambino e l'ambiente educativo.

L'attenzione al curricolo implicito nasce proprio da uno spostamento dell'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento, riconoscendo il bambino come protagonista dei processi di conoscenza, ma al tempo stesso bisognoso di un contesto favorevole, pedagogicamente organizzato.

Attraverso la predisposizione del contesto, il bambino vive in modo autonomo, ma in stretta relazione con gli altri (i pari e gli adulti) intense esperienze di scoperta, esplorazione, ricerca, che riescono a dare compimento a quel processo di costruzione della conoscenza che Edgar Morin definisce come un “pensare complesso”³⁰. Il pensiero complesso nasce dalla capacità di interagire con la realtà, di interpretarla, rielaborarla e ricostruirla. E’ nel rapporto con l’ambiente che i bambini imparano a problematizzare, a porsi domande e risolvere problemi: in altri termini, a produrre sapere e dare un significato a questo sapere.

Per non perdere uno sguardo interrogante sul contesto, e quindi per saperlo rendere stimolante rispetto ai processi di apprendimento, è im-

²⁹ A. Bondioli, *Manuale di valutazione del contesto*, FrancoAngeli, Milano 2000.

³⁰ E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, tr. it., Sperling & Kupfer, Milano 1993.

portante non cadere nell'abitudine e tenere sempre viva questa domanda: cosa significa predisporre un contesto educativo atto a sostenere, valorizzare e promuovere i processi d'apprendimento? Lavorare sul curricolo implicito significa tenere sempre allenato lo sguardo, osservare criticamente, guardare con attenzione i bambini mentre apprendono.

L'osservazione è in tal senso un indispensabile strumento della professionalità educativa, capace di rendere più intenzionale l'agire; un agire educativo che deve saper rispettare la spontanea capacità dei bambini di entrare in relazione con il mondo e di generare apprendimenti significativi attraverso questo incontro³¹.

Un'osservazione competente e condotta in modo professionale è altresì segno di una presenza educativa non invasiva ma discreta, eppure attenta e di qualità. La pratica osservativa è un esempio di quanto la competenza professionale possa favorire l'apprendimento, un apprendimento inteso come ricerca e non solo come azione eterodiretta da parte degli adulti, nel riconoscimento delle potenzialità, delle sensibilità, degli interessi e dei moti interiori di ogni bambino.

Lo strumento dell'osservazione offre all'educatore informazioni indispensabili per decidere come allestire gli spazi e quali attività proporre per sollecitare l'attività cognitiva dei piccoli³². Questo prezioso lavoro di regia educativa permette all'educatore di rendere protagonisti i bambini durante il processo di apprendimento. Non si tratta di lasciarli soli nello spazio, ma di fare un passo indietro, osservare ed essere disponibili ad accoglierne le richieste, senza però sostituirsi ad essi.

I bambini, in questo modo, possono sperimentare la sicurezza di sentirsi sostenuti dagli adulti e sollecitati nei propri processi di conoscenza del mondo. La funzione educativa si svolge quindi secondo il registro della mediazione e dell'esercizio di un sostegno, che promuove la crescita socio-cognitiva all'interno di un contesto di apprendimento stimolante.

Queste ultime riflessioni ci permettono di ribadire il valore della componente relazionale e sociale dei processi di apprendimento. La

³¹ A. Szanto-Feder, *L'osservazione del movimento nel bambino*, tr. it., Erickson, Trento 2014.

³² L. Balduzzi, T. Pironi (a cura di), *L'osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo*, FrancoAngeli, Milano 2017.

progettazione educativa all'interno dei servizi per la prima infanzia si fonda, infatti, sulla convinzione che la cura della relazione è veicolo per lo sviluppo cognitivo. Nella cura delle relazioni è racchiusa la possibilità di costruire forme di apprendimento più sofisticato, interconnesso, sistematico. Più che i singoli contenuti, è la relazione ad essere strutturante rispetto ai processi di apprendimento. Poggiando su relazioni sicure e stimolanti, i bambini costruiscono i propri schemi mentali e una precisa rappresentazione della realtà, elaborano concetti e costruiscono significati condivisi. La relazione ha il potere di ostacolare o di promuovere l'apprendimento, di inibirlo o sollecitarlo³³.

6. Riflessioni conclusive

È esperienza quotidiana di chi lavora nei servizi educativi per l'infanzia quella di cogliere, attraverso un'osservazione competente, il piacere e il senso di soddisfazione che i bambini avvertono quando vivono esperienze di apprendimento consone alla loro età. Ogni bambino prova un profondo senso di appagamento quando sperimenta situazioni stimolanti, corrispondenti alla curiosità e all'interesse che egli nutre per tutto ciò che fa parte dell'ambiente circostante. Si tratta di condizioni emotive fondamentali, per sviluppare quella fiducia in sé che è premessa fondamentale di ogni avventura conoscitiva.

Sperimentare la sensazione di poter contare sulle proprie capacità per risolvere i problemi e di scoprire le proprie risorse per produrre apprendimento è un'essenziale molla motivazionale³⁴. Per i bambini apprendere è davvero gratificante. Quando un'idea diventa azione o un'esperienza genera pensieri e conoscenze, essi sperimentano un significativo senso di appagamento. Le sfide educative cambieranno, ma questa profonda fiducia in sé rimarrà e li accompagnerà nei loro percorsi di apprendimento e di crescita.

³³ B. Rogoff, *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2006.

³⁴ J.S. Bruner, *Saper fare, saper dire, saper pensare. Le prime abilità del bambino*, Armando Editore, Roma 1992.

Aver cura dei contesti di apprendimento nella prima infanzia è pertanto una grande sfida educativa, per avvicinare la costruzione del sapere alla vita dei bambini, presente e futura. Questa è la via maestra anche per diffondere una pedagogia più integrata, fondata su un'idea di apprendimento in cui l'affettivo e il cognitivo non siano separati, bensì interconnessi. Una pedagogia che sappia difendere e diffondere un'idea di apprendimento come processo relazionale e contestualizzato, capace di promuovere una nuova cultura dell'infanzia, rispettosa dei bambini come soggetti competenti.

Riferimenti bibliografici

- Amadini M., *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema 0-6*, Scholé-Morcelliana, Brescia 2020.
- Baldazzi L., Pironi T. (a cura di), *L'osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Belsky J., *Psicologia dello sviluppo. Periodo prenatale, infanzia, adolescenza*, tr. it., Zanichelli, Bologna 2009.
- Berti E., Comunello F., *Corpo e mente in psicomotricità*, Erickson, Trento 2011.
- Bondioli A., "Il processo di apprendimento al nido: le offerte formative e il ruolo dell'adulto", in AA.VV, *Il nido compie 20 anni. La qualità delle relazioni*, Junior, Bergamo 1997.
- Bondioli A., *Manuale di valutazione del contesto*, FrancoAngeli, Milano 2000.
- Bortolotti E., Porcelli L., Zanon F., *Parlare per gioco, parlare per apprendere*, Carocci, Roma 2010.
- Bruner J.S., *Saper fare, saper dire, saper pensare. Le prime abilità del bambino*, tr. it., Armando Editore, Roma 1992.
- Chomsky N., *Language and mind*, Brace & World, Harcourt – New York 1968.
- Cocever E. (a cura di), *Bambini attivi e autonomi*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi) 1990.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P., *Non di solo cervello. Educare alla connessione mente-corpo-significati-contesti*, Cortina, Milano 2006.
- Donaldson M., *Children's Minds*, Sage Publications, Thousand Oaks - California 1986.
- Goldshmied E., Jackson S., *Persone da zero a tre anni. Crescere e lavorare nell'ambiente del nido*, tr. it., Edizioni Junior, Bergamo 1997.
- Gray C., MacBlain S., *Learning Theories in Childhood*, Sage Publications, Thousand Oaks - California 2015.

Parte monografica

- Maselli M., Zanelli P., *Gruppo di lavoro, riflessività e costruzione del contesto educativo*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma 2013.
- Montessori M., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1999.
- Montessori M., *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1999.
- Montessori M., *La mente del bambino. Mente assorbente*, tr. it., Garzanti, Milano 1999.
- Montessori M., *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano 2000.
- Moyles J.R., *The Excellence of Play*, McGraw-Hill Education, New York 2005.
- Morin E., *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperling & Kupfer, Milano 1993.
- Nutbrown C., *Threads of thinking: Young Children Learning and the Role of Early Education*, Sage Publications, Thousand Oaks - California 2006.
- Oliverio A., *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*, Giunti editore, Firenze 2017.
- Penso D., *Quando l'ascolto diventa progetto. Dalle relazioni affettive alla dimensione sociale dell'apprendimento*, ZeroseiUp, Bergamo 2016.
- Pikler E., *Datemi tempo. Lo sviluppo autonomo dei movimenti nei primi anni di vita del bambino*, tr. it., CSIFRA, Bologna 2015.
- Pound L., *How Children Learn: Educational Theories and Approaches - from Comenius the Father of Modern Education to Giants Such as Piaget, Vygotsky and Malaguzzi*, Sage Publications, Thousand Oaks - California 2014.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C., *Mirrors in the Brain: How Our Minds Share Actions and Emotions*, Oxford University Press, New York 2006.
- Rogoff B., *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo*, tr. it., Dedalo, Bari 1993.
- Szanto-Feder A., *L'osservazione del movimento nel bambino*, tr. it., Erickson, Trento 2014.

Marcello Tempesta

Apprendere, comprendere, co-apprendere a scuola: pedagogia della risonanza ed esperienza conoscitiva nel “cambiamento d'epoca”

1. Gli studi sull'apprendimento a scuola: dimensioni e tendenze della ricerca degli ultimi decenni

La riflessione psicopedagogica sulle modalità di funzionamento e sulle rappresentazioni socio-culturali dell'apprendimento scolastico ha ormai raggiunto una considerevole maturazione, individuando diverse letture, contestualizzazioni e strategie¹.

Molti degli studi più recenti sono accomunati da una concezione dell'apprendimento come «processo che conduce ad un *cambiamento*, risultante dalle *esperienze* e in grado di aumentare le potenzialità di future prestazioni e di ulteriore apprendimento»². Si tratta di una definizione che include tre elementi essenziali: 1) l'apprendimento è inteso come *processo* e non come prodotto, e siccome si svolge nella mente degli studenti, il docente può solo inferirlo osservando le loro produzioni o le loro prestazioni; 2) l'apprendimento comporta un *cambiamento* di conoscenze, convinzioni e attitudini degli studenti: sono modifiche non istantanee, richiedono tempo e hanno un impatto duraturo sul modo in cui gli allievi pensano e agiscono; 3) l'apprendimento non è qualcosa che si fa agli studenti, ma qualcosa che fanno essi stessi, il risultato del

¹ Cfr., tra gli altri, O. Reboul, *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una filosofia dell'educazione* (1980), tr. it., Armando, Roma 1995; N. Paparella, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia 1988; C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 1999; S. D'Amico - L. Piccardi (a cura di), *Psicologia per insegnare. Un percorso di formazione*, Zanichelli, Bologna 2019.

² AA. VV., *Come impariamo. Sette principi per un apprendimento efficace* (2010), tr. it., Zanichelli, Bologna 2017, p. 9.

modo in cui interpretano e reagiscono alle proprie *esperienze*, consce e inconsce, passate e presenti.

Una prima differenziazione viene operata distinguendo apprendimento *naturale* (spontaneo) e *insegnato* (intenzionale):

Come si insegna e come di apprende: ovviamente in mille modi e continuamente. A volte senza neanche rendercene conto, senza sforzo e senza fatica: è il cosiddetto ‘apprendimento incidentale’, che per lo più avviene nella vita di tutti i giorni; altre volte, in contesti formalizzati quali la scuola e in tutte le situazioni di formazione, dove apprendere e insegnare richiedono un certo sforzo organizzativo e cognitivo e dunque una precisa intenzionalità³.

Una seconda chiave di lettura è centrata sulle metafore usate per descrivere il processo di apprendimento: la *trasmessione* della conoscenza (intesa come fatto meccanico, che veicola una rappresentazione della conoscenza statica e non modificabile, e una concezione della mente come contenitore in cui sono depositati concetti e idee); la *costruzione* della conoscenza (processo di interazione tra le persone e i diversi oggetti che costruisce qualcosa che non esiste a priori; conoscenza soggettiva e individuale; mente come una sorta di meccanismo che ci guida nell’elaborare il senso del mondo in cui viviamo); la *partecipazione* a un gruppo (coinvolgimento in attività o pratiche che si svolgono in un determinato contesto; conoscenza come fatto distribuito tra gli individui; mente come una delle tante componenti della rete che sostiene il processo di acculturazione); la *transazione* (in senso economico, come scambio tra chi apprende e l’ambiente in senso lato, di cui fa parte anche colui che insegna; conoscenza come negoziazione; mente come strumento preposto a trovare i significati e i valori, per far aumentare il potere di controllo del soggetto sull’ambiente).

Un terzo filo conduttore può essere rintracciato ricostruendo le correnti scientifiche che si sono occupate dell’apprendimento dalla metà del Novecento ai nostri giorni⁴: il *comportamentismo*, centrato sugli aspetti visibili e misurabili del comportamento umano (spiegato in termini di

³ B. Ligorio, *Come si insegna, come si apprende*, Carocci, Roma 2003, p. 7.

⁴ Cfr. L. Mason, *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna 2006.

risposta ad uno stimolo), che propone un’idea dell’apprendimento scolastico basato su un sistema complesso di ricompense e un’idea dell’insegnante come gestore di rinforzi e punizioni; il *cognitivismo*, che non considera solo il comportamento esteriore, visibile e osservabile, ma anche l’“invisibile”, e quindi i processi legati a motivazione, aspettative e memoria; il *costruttivismo*, che non considera la realtà come qualcosa di oggettivo, indipendente dal soggetto che la sperimenta, perché è il soggetto stesso che crea, costruisce, inventa quello che crede esista: non siamo quindi dotati solo di capacità reattive (classificare e organizzare le informazioni in arrivo), ma anche di abilità anticipatorie e attive; la *psicologia culturale*, variante socio-culturale del costruttivismo, che attribuisce all’educazione il compito fondamentale di sostenere l’uso degli strumenti del fare significato per costruire la realtà, non solo per potersi adattare ad mondo in cui viviamo, ma anche per poterlo cambiare: il focus della crescita cognitiva umana si riposiziona al di fuori dell’individuo, ma in un intreccio tra diverse variabili (individuo, gruppo, contesto, ambiente, cultura)⁵.

Una quarta prospettiva riguarda l’ampia gamma di modalità didattiche attraverso le quali può avvenire l’apprendimento a scuola: la *lezione* (frontale, miliare, basata su casi); l’*apprendimento collaborativo* (anche tecnologicamente mediato); la *discussione argomentativa*; le *attività* (azioni situate, *problem solving*, esplorazione e “scoperta guidata”, apprendistato cognitivo); la *partecipazione a comunità* (di apprendisti, di pratiche, virtuali).

Da un punto di vista complessivo, negli ultimi venti anni si è operato, a giudizio di molti autori, una trasformazione del focus dell’esperienza scolastica dagli *input* agli *output*, dai processi di insegnamento ai risultati di apprendimento: un progressivo spostamento della riflessione pedagogica sulla scuola e delle pratiche formative verso un apprendimento centrato sulla *competenza* (capacità di mobilitare abilità cognitive e pratiche, componenti sociali e comportamentali, per fronteggiare situazioni di vita e rispondere alle esigenze poste dal contesto), verso *metodologie attive e laboratoriali* realizzate in *ambienti di apprendimento* intenzionalmente approntati in cui la *conoscenza è costruita e non riprodotta*, verso una diffe-

⁵ Cfr. J. Bruner, *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (1996), tr. it., Feltrinelli, Milano 1997.

rente concezione del lavoro dell'insegnante (che da un lato allestisce e gestisce l'ambiente di apprendimento in funzione delle competenze e dall'altro accompagna l'esperienza di apprendimento, sostenendola sul piano cognitivo, affettivo, relazionale e fornendo un costante *feedback* sui suoi risultati).

Prendendo a prestito un'espressione affermatasi in campo internazionale possiamo sintetizzare gli attributi chiave del paradigma socio-costruttivista con l'espressione *CSSC learning*: costruttivo (*constructive*), autoregolato (*self-regulated*), situato (*situated*) e collaborativo (*collaborative*)⁶.

2. “*Solide conoscenze*” nella società liquida? L'apprendimento scolastico in questione

Il secolo scorso è iniziato nel segno dell'affermazione del valore dell'educazione, producendo un ampio impegno per la promozione dell'istruzione scolastica e realizzando una scolarizzazione diffusa, accompagnata (come visto in precedenza) da una estesa elaborazione culturale.

Si è, però, chiuso nel segno di una diffusa “fatica educativa”: una crescente disaffezione giovanile verso le pratiche scolastiche, una crescente difficoltà del mondo adulto nell'aiutare i nati nel nuovo millennio a intraprendere il cammino conoscitivo proposto dalla scuola, oltre che nel capire come strutturarolo.

Il proposito di assicurare la massima efficienza del sistema scolastico - per formare persone capaci di vivere costruttivamente nella vita sociale ed economica, obiettivo dell'antico e nuovo funzionalismo - appare «condizionato da numerosi fattori critici che invitano ad attenuare l'ottimismo che potrebbe scaturire dalla sola analisi dei dati positivi riguardanti la diffusa scolarizzazione»⁷.

⁶ M. Castoldi, *Le linee di sviluppo della scuola italiana*, in M. Castoldi - G. Chiosso (a cura di), *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Mondadori Università, Milano 2017, p. 151.

⁷ G. Chiosso, *La scuola di oggi*, in *Id.*, p. 47.

Non è il caso di generalizzare, poiché esistono tante esperienze di apprendimento efficace e gratificante, né di mettere in discussione la conquista democratica rappresentata dalla diffusione dell'istruzione. Pur tuttavia, rispetto alle attese del passato, la realtà effettuale presenta un paradosso: nella cosiddetta «società della conoscenza» (caratterizzata da una disponibilità di sapere mai avuta prima) c'è spesso una *diffusa povertà della vita scolastica* ed una *profonda riduzione delle sue dimensioni di senso*, con ricadute su vissuti e sugli apprendimenti delle giovani generazioni.

Evidenti problemi di molti allievi (*dispersione conclamata* e insuccesso, ma anche *dispersione strisciante*, disaffezione, meccanicità, acriticità, sotto-rendimento) e di molti docenti (atteggiamenti fatalistici e minimalistici, affannosa ricerca di stratagemmi per promuovere gratificazione e risultati).

Fenomeni complessi, letti da alcuni (oltre che in riferimento alle non superate disugualanze socio-culturali) come epifenomeni di un più ampio disagio, che rimanda a dinamiche profonde della nostra civiltà e al suo generale tono nichilista (“ospite inquietante” dell’esperienza giovanile⁸, ma anche della vita adulta).

La scuola (e la sua cultura) è dunque in questione da tanti punti di vista. Riguardo all'apprendimento, essa è oggetto di critiche antitetiche: aver perso *qualcosa che riguarda il passato* e non aver compreso *qualcosa che riguarda il futuro*.

Sul primo versante, ricordiamo gli scritti di autori che hanno *manifestato preoccupazione* per le sorti della scuola o ne hanno esplicitamente *denunciato la decadenza*. L. Lafforgue e L. Lurçat⁹ hanno messo in discussione la scuola francese, partendo dalle gravi lacune e incompetenze degli studenti, e risalendo, attraverso l'analisi di programmi e contenuti, alle linee pedagogiche prevalenti e alle politiche governative.

E. Galli Della Loggia¹⁰ ha operato una serrata critica di quello che definisce il declino scolastico odierno: la scuola gli pare abbandonata

⁸ Cfr. U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.

⁹ Cfr. L. Lafforgue - L. Lurçat, *La disfatta della scuola: Una tragedia incompresa* (2007), tr. it., Marietti 1820, Genova-Milano 2009.

¹⁰ Cfr. E. Galli Della Loggia, *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Marsilio, Venezia 2019.

dalla politica, dominata dal conformismo intellettuale, da un'inconcludente smania di novità, da un burocratismo soffocante che ne stanno decretando la definitiva irrilevanza sociale. Tra i miti culturali e gli ideologismi responsabili, a suo dire, della crisi attuale vi sono: l'immagine a tutti i costi negativa dell'autorità, l'obbligo assegnato alla scuola di adeguarsi a ciò che piace e vuole la società (dal digitale al disprezzo per il passato), la preferenza del “saper fare” sul sapere in quanto tale, la didattica “attiva” e di gruppo.

Negli Stati Uniti, P. Boghossian, criticando la cultura educativa della scuola americana, ha parlato di una *paura di conoscere* causata dal costruttivismo e dal relativismo¹¹. La *critica al costruttivismo* ricorre nei volumi citati: esso ridurrebbe l'apprendimento ad un processo di autoformazione e di *problem solving*, al posto della tradizionale esperienza conoscitiva innescata dall'insegnante (sostituito dall’“animatore”) e nutrita dal rapporto con il patrimonio culturale veicolato dalle discipline.

Questi autori stigmatizzano l'enfasi su competenze e apprendimento, contrapposti a conoscenza e insegnamento, e l'introduzione acritica delle ICT nella scuola: l'anima culturale della scuola appare soppiantata in modo disordinato da tecniche e metodologie operative eterogenee.

Se tali critiche auspicano un ritorno alla serietà dei “contenuti” culturali del passato contro l'affermata vacuità della scuola contemporanea centrata sui “processi”, su un altro versante si collocano le posizioni di chi chiede un *riposizionamento della scuola* e delle sue modalità di apprendimento nel contesto oltremoderno. Per costoro, infatti, le istituzioni scolastiche sono affannosamente *in ritardo sull'evoluzione tecnologico-culturale*: di conseguenza (modificando un'espressione di G. Handers¹²) “la scuola è antiquata”.

In questa prospettiva, l'elemento che più di ogni altro risente dell'incertezza tipica della modernità liquida, della continua trasformazione di significati, contenuti e forme, è proprio il sapere, alla luce dei cambiamenti delle dinamiche di costruzione e comunicazione della cono-

¹¹ Cfr. P. Boghossian, *Paura di conoscere. Contro il relativismo e il costruttivismo* (2006), tr. it., Carocci, Roma 2006.

¹² Cfr. G. Handers, *L'uomo è antiquato* (1956), tr. it., Bollati Boringhieri, Torino, 2007, 2 voll.

scenza. Pochi avrebbero immaginato una infiltrazione della dimensione digitale in ogni sfera del sociale e dell'esistenziale, con la conseguenza di una nuova urgenza di sapere e di nuove modalità di relazione con codici e strumenti conoscitivi.

Per la prima volta pare venir meno *la tradizionale asimmetria educativa*: le nuove generazioni hanno conoscenze e competenze più coerenti con i tempi rispetto alle generazioni che trovano, perché il loro contesto di esistenza coincide con il loro contesto di conoscenza. Forse nessuna acquisizione potrà avere una durata tale da consentire di approfondirla e non si potrà più confidare in quella che si chiamava “solida conoscenza”, ma *ogni sapere sarà liquido*, fluttuante, destinato ad una rapida evaporazione.

Che ne sarà della scuola? Il dibattito è aperto, in modo fino a poco tempo fa impensabile: vi è chi pensa ad *aggiustamenti parziali*, ma non mancano *ipotesi descolarizzanti* di varia natura. Alcune ripropongono in forme nuove la critica di I. Illich¹³ allo scuolacentrismo moderno e si orientano verso l'*homeschooling* e l'*unschooling*. Altre (forti della attrattiva esercitata da modalità di apprendimento *soft* più in sintonia con quelle esperite dai giovani rispetto a quelle *hard* della scuola) immaginano una massiccia digitalizzazione dell'istruzione o una sostituzione della scuola con forme radicali di *e-learning*.

3. L'avvenimento della risonanza, la ricerca del senso del reale, l'energia della motivazione: uno sguardo fenomenologico-ermeneutico agli “essenziali” della scuola

Per varie ragioni, dunque, vale la pena chiedersi quale sia il destino della scuola come luogo di apprendimento, se essa abbia un ruolo specifico in un contesto sociale nel quale le fonti di informazione/formazione si sono notevolmente moltiplicate e il suo ruolo esclusivo è messo in discussione.

Una imprevedibile e paradossale opportunità per cercare di rispondere a

¹³ Cfr. I. Illich, *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?* (1970), tr. it., Milano, Mimesis 2010.

questi interrogativi ci pare possa essere costituita dalla *terribile e inedita pandemia* che ha sconvolto le nostre vite a partire dall'inizio del 2020. Focalizzando l'attenzione sul nostro paese, questa circostanza, che poteva definitivamente travolgere un mondo considerato in difficoltà come quello dell'istruzione, è stata invece l'occasione (pur in una situazione a macchia di leopardo) per un complessivo *risveglio della vita scolastica*, che ha stupito molti e che ha permesso di sorprendere in modo non meramente contingente *l'accadere delle sue dinamiche sorgive e generative*.

Quando alla scuola è stato apparentemente tolto tutto (le sue dotazioni strutturali e strumentali, l'insieme articolato delle attività che arricchiscono la sua offerta formativa ma a volte la appesantiscono rendendola una sorta di “supermarket della formazione”), essa si è come *aggrappata ai suoi “essenziali”*, sentendo minacciato un valore tante volte non percepito o dato per scontato: l'educare istruendo, lo specifico della scuola, ossia il far crescere le persone introducendole al mondo attraverso una comunicazione viva del patrimonio culturale. La Didattica A Distanza (messa in atto in pochi giorni, dopo anni di dibattiti e sforzi per realizzarla) è stata come la provvidenziale scialuppa che ha permesso di salvare questo prezioso bene comune, di non interrompere questo decisivo flusso comunicativo (dunque, a nostro avviso, uno strumento fondamentale per il risveglio, più che la sua ragione profonda).

È “essenziale” ciò che concerne l'essenza di una cosa, ciò che essa non può non essere: la derivazione del termine da “essere” sgombera il campo da un'idea minimalista o pauperistica di essenzialità: se c'è l'essenzialità, c'è ciò per cui una cosa sussiste, il senso che le dà forma, ciò che deve compiersi perché essa sia pienamente se stessa. L'essenziale è dunque il massimo, non il minimo.

Il primo di questi “essenziali” è costituito dalla *relazione educativa*: il rapporto tra insegnanti e allievi, tra il bisogno di conoscere dei più giovani e il gesto di chi se ne prende cura. Fattore cruciale dell'esperienza scolastica, incontro umano di esperienze e di libertà che spalanca alla realtà (come ha mostrato in modo forse insuperato R. Guardini nelle sue pagine dedicate alla valenza conoscitiva del fenomeno dell'incontro¹⁴⁾): essa apre ad una pluralità di relazioni, rendendo l'esperienza

¹⁴ Cfr. R. Guardini, *L'incontro. Saggio di analisi della struttura dell'esistenza umana* (1955),

dell'apprendere non un'impresa solitaria ma sempre un co-apprendere. Occorre infatti che i soggetti della relazione siano tutti in gioco: non si impara per ciò stesso che uno inseagna.

Docenti e allievi sanno per esperienza che la relazione educativa può decadere a ingozzamento o recita sociale. Come osserva H. Rosa¹⁵, chi insegna conosce bene quei momenti in cui l'attenzione di allievi e allieve è incatenata al punto che la classe “risuona”, in cui ci si riesce reciprocamente a coinvolgere e a essere coinvolti. Allo stesso modo, conosce pure quei momenti in cui si ha la sensazione di parlare nel vuoto, in cui nulla “torna” indietro. Insegnare e apprendere, secondo il sociologo francofortese, riescono quando la scuola diventa *uno spazio di risonanza*, falliscono se i rapporti di interazione restano “muti”. Il concetto di risonanza prende avvio dalla constatazione che esistono almeno tre differenti modelli di relazione io-mondo: indifferenza; repulsione; risonanza. In quest'ultimo caso, il soggetto sperimenta il mondo (o un suo segmento specifico) come “responsivo”, come qualcosa che gli risponde e lo sostiene. In sintesi, la risonanza (che pare a Rosa un criterio per saggiare la qualità di un processo formativo più adeguato di quello della competenza) può essere descritto come un tipo di relazione in cui l'io è “commosso”, toccato da una cosa, una persona, un'azione o un'ambiente naturale in un modo che innesta una “risposta” interiore.

Si introduce così il secondo degli “essenziali” della scuola, decisivo perché ci sia apprendimento integralmente umano: la *ricerca del senso del reale*. D.P. Ausubel¹⁶, indagando le dimensioni cognitive dell'apprendimento, ha individuato anzitutto l'*acquisitività*, che riguarda i modi dell'assimilazione, per cui possiamo distinguere tra apprendimento per scoperta, per ricezione o per “scoperta guidata”. La seconda è la *significatività*, che concerne i modi dell'incorporazione del nuovo al già posseduto e della rielaborazione: se il soggetto acquisisce e aggrega le nuove informazioni inserendole nel suo patrimonio di concetti, principi

in Id., *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, tr. it., La Scuola, Brescia 1987, pp. 27-47.

¹⁵ Cfr. H. Rosa, *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres* (2016), tr. it., Morcelliana - Scholé, Brescia 2020.

¹⁶ Cfr. D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi* (1968), tr. it., Franco Angeli, Milano 1991.

e teorie, l'apprendimento è significativo, diversamente è meccanico. Ma possiamo andare oltre e individuare una ulteriore dimensione dell'apprendimento, che riguarda

la *criticità*, ovvero la disponibilità a mettere in atto continui paragoni tra informazioni acquisite e vissuto personale, tra nozioni e senso del proprio rapportarsi con il mondo, tra ciò che si apprende e ciò che si vive, tra il particolare e l'orizzonte totale. Senza criticità nel processo non c'è "volume" nel prodotto dell'apprendimento, perché questo resta privo della dimensione della profondità¹⁷.

Il passaggio dall'apprendimento acquisitivo a quello significativo permette di accedere alla comprensione profonda¹⁸ e alla rielaborazione personale, al conoscere propriamente umano (e non animale o macchinale), caratterizzato da significatività logica e affettivo-esistenziale: ma la piena maturazione dell'apprendimento è nella dimensione critica, come esercizio della facoltà di giudicare e come apertura alla totalità. Ciò corrisponde ad una dimensione antropologica costitutiva, poiché, come mostra J. Patocka, ciò che rende umana la vita e dà respiro al particolare (anche dal punto di vista conoscitivo) è un rapporto esplicito con la totalità del mondo, il vivere nella *prospettiva della totalità*, l'interesse fondamentale non per le cose ma per il loro orizzonte¹⁹.

A ciò si lega il terzo degli "essenziali" della scuola: la *motivazione all'apprendimento*²⁰.

Fattore educabile e non innato, talché ogni allievo può essere aiutato, in modo ragionevole, affettivamente traente ed esperienzialmente significativo, a rispondere alla domanda: perché apprendere? La motivazione a scuola si pone a questo livello, e costituisce un crocevia degli aspetti cognitivi, affettivi e relazionali dell'apprendimento.

¹⁷ R. Mazzeo, *L'organizzazione efficace dell'apprendimento. Personalizzazione e metodo di studio*, Erickson, Trento, 2005, p. 17.

¹⁸ Cfr: M. Piccinno, *Apprendere e comprendere*, ETS, Pisa 2019.

¹⁹ Cfr. J. Patocka, *Saggi eretici sulla filosofia della storia* (1975), tr. it., Einaudi, Torino 2008.

²⁰ Per una più estesa trattazione del tema ci permettiamo di rimandare a M. Tempesta, *Motivare alla conoscenza. Teacher Education*, La Scuola, Brescia 2018.

Essa, infatti, riguarda le ragioni e i percorsi, il fascino e la compagnia che proponiamo alle giovani generazioni nell'invitarle a impegnare la propria energia nel compito conoscitivo, come possibilità di soddisfazione della “curiosità epistemica” (D. Berlyne), occasione di scoperta della realtà e di potenziamento dell’esperienza (J. Dewey), luogo di costruzione della competenza, dell’autonomia, del protagonismo personale, dell’autoefficacia (S. Harter, A. Bandura).

Anche nel caso della motivazione, la scuola spesso si rifugia nelle sue varianti estrinseche (facendo ricorso al senso del dovere, alla “utilità” dei saperi o a forme più o meno raffinate di pressione sociale); essa è, invece, chiamata a scommettere sulla dimensione intrinseca della motivazione, a fare direttamente appello alla *soggettività degli studenti* e all’*attrattiva possibile dell’imparare*, perché la dinamica fondamentale dell’esperienza umana consiste nel seguire la traccia del contraccolpo che inevitabilmente la ricchezza della realtà suscita, innescando l’energia conoscitiva e affettiva e rendendo ragionevole l’impegnativo lavoro dell’apprendimento significativo e critico.

4. Funzionare o esistere? La conoscenza è più della prestazione

Riassumendo il senso del nostro percorso, ci è sembrato utile non solo segnalare *come funziona* l’apprendimento scolastico e *quali sono le sue “versioni”* che la nostra evoluzione socio-culturale considera più adattive e auspicabili, ma *riquadrnare* in maniera radicale la sua realtà esperienziale profonda, per poterne *custodire e coltivare* educativamente le dinamiche originarie e traenti. Un’esperienza di conoscenza *relazionale, significativa, motivante*, che contribuisce a costruire il nesso io-tu-noi-realtà-cultura: l’apprendimento scolastico vive quando accade (e “sopravvive” quando non accade) questa complessa alchimia, che ha tuttavia una sua sorgiva semplicità e, si direbbe, una sua familiare naturalezza. Essa permette di *comporre alcune potenziali antinomie* precedentemente segnalate, evitando derive assolutizzanti e valorizzando sensibilità diverse.

Abbiamo bisogno, infatti, di pensare in modo non ingenuo o polemico il rapporto, che nell’apprendimento scolastico si realizza, tra processi e contenuti, soggettività e oggettività, cambiamento e permanenza.

za, esperienza e conoscenza, attività e ricettività, mediazione digitale e mediazione corporea, tecniche e significati, evenemenzialità e sistematicità, autonomia e relazione.

Abbiamo bisogno di valorizzare la ricchezza dei *teaching methods* che l’evoluzione didattica ci offre, usandoli secondo intenzionalità pedagogica per far emergere nei giovani la persona, ed evitare che la quotidianità scolastica risulti dall’affastellamento caotico di una molteplicità di stimoli incoerenti scambiata per innovazione.

Abbiamo bisogno di raggiungere le nostre tecnologie (che sono corse avanti sopravanzando la nostra capacità culturale di comprenderle come *intelligenza artificiale umana*) e di far pace con esse: in occasione della pandemia (oltre ad accorgersi dei loro limiti) i protagonisti della scuola hanno sperimentato che possono non averne paura e hanno scoperto le loro grandi potenzialità apprenditive.

Per far tutto questo ci serve *un’esperienza viva di scuola*²¹ con *un’idea chiara di scuola*²², una vita capace di pensarsi, individuando le forme nuove di un compito antico.

Il sistema educativo ha una grande responsabilità, secondo M. Benasayag, nell’aiutare i giovani ad orientarsi di fronte a quello che egli considera il dilemma fondamentale della vita sociale del nostro tempo: *funzionare o esistere?*²³ Corriamo il rischio, a suo giudizio, di veder crescere giovani che non hanno più il diritto di essere giovani, ma sono da subito inseriti nella giostra dei risultati da conseguire, obbligati ad essere performanti, ridotti ad un “bilancio di competenze”.

Abbiamo bisogno, perciò, che i nostri ragazzi sperimentino a scuola *il valore di un apprendimento integralmente umano*, superando un’idea “prestazionale” dell’apprendimento che, sia pur in forme raffinate, spinge oggi a rintanarsi all’interno di un orizzonte adattivo e meccanicistico (nel quale il sogno del post-umano lascia spesso il posto alla realtà di un ritorno al pre-umano).

Non si tratta di una battaglia di retroguardia: al contrario, di un con-

²¹ Cfr. D. Nicoli, *La scuola viva. Principi e metodo per una nuova comunità educativa*, Erickson, Trento 2016.

²² Cfr. P.C. Rivoltella, *Un’idea di scuola*, Morcelliana - Scholé, Brescia 2018.

²³ Cfr. M. Benasayag, *Funzionare o esistere?* (2018), tr. it., Milano, Vita e Pensiero 2019.

tributo prezioso che il sistema formativo può dare per introdurre a vivere con speranza quello che Papa Francesco (punto di riferimento per tanti, credenti e non credenti) definisce non appena un'epoca di cambiamento ma *un autentico cambiamento d'epoca*. La crisi educativa del tempo del nichilismo, l'incombere della possibilità dell'insensatezza, può, a suo giudizio, diventare *un'occasione preziosa per riscoprire il gusto della ricerca conoscitiva umana*, se emergono quelli che egli chiama *insegnanti incompiuti*: essi “hanno un pensiero aperto” e “cercano un di più”, cioè accendono delle luci, aiutano a decifrare la notte per cercare di individuare il cammino²⁴.

A. Errico, raffinato romanziere e uomo di scuola, usa una immagine simile per descrivere cosa sono chiamati a fare i sistemi d’istruzione per riposizionarsi in un tempo come il nostro, caratterizzato dalla accelerazione esponenziale e dal disorientamento, che della scuola e dei suoi “essenziali” ha ancora vitale necessità: “Avremo bisogno di una scatola di cerini, allora, per poter vedere dove mettiamo i piedi, se per caso tutt’intorno sarà soltanto il buio dell’incertezza o dell’incognita. I cerini sono i saperi essenziali: quelli che resistono alle trasformazioni, che le governano. (...) Saranno gli elementi fondamentali dei linguaggi, i fondamentali delle arti e delle scienze. (...) Forse servirà creatività soprattutto per la sopravvivenza. Magari dovremo imparare a non farci spegnere il cerino dal vento, nel caso dovessimo ritrovarci con un cerino solo”²⁵.

Indicazioni bibliografiche

- AA.VV., *Come impariamo. Sette principi per un apprendimento efficace* (2010), tr. it., Zanichelli, Bologna 2017.
- Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi* (1968), tr. it., Franco Angeli, Milano 1991.
- Benasayag M., *Funzionare o esistere?* (2018), tr. it., Milano, Vita e Pensiero 2019.
- Boghossian B., *Paura di conoscere. Contro il relativismo e il costruttivismo* (2006), tr. it., Carocci, Roma 2006.

²⁴ Cfr. Papa Francesco, *La mia scuola*, Brescia, La Scuola 2014.

²⁵ A. Errico, *Conoscenza e flessibilità per sbarcare nel futuro*, “Nuovo Quotidiano di Puglia”, 05/01/2020.

Parte monografica

- Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (1996), tr. it., Feltrinelli, Milano 1997.
- Castoldi M.-Chiosso G. (a cura di), *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Mondadori Università, Milano 2017.
- D'Amico S.-Piccardi L. (a cura di), *Psicologia per insegnare. Un percorso di formazione*, Zanichelli, Bologna 2019.
- Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.
- Galli Della Loggia E., *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Marsilio, Venezia 2019.
- Guardini R., *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, tr. it., La Scuola, Brescia 1987.
- Handers G., *L'uomo è antiquato* (1956), tr. it., Bollati Boringhieri, Torino, 2007, 2 voll.
- Illich I., *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?* (1970), tr. it., Milano, Mimesis 2010.
- Lafforgue L.-Lurçat L., *La disfatta della scuola: Una tragedia incompresa* (2007), tr. it., Marietti 1820, Genova-Milano 2009.
- Ligorio B., *Come si insegna, come si apprende*, Carocci, Roma 2003.
- Mason L., *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna 2006.
- Mazzeo R., *L'organizzazione efficace dell'apprendimento. Personalizzazione e metodo di studio*, Erickson, Trento, 2005.
- Nicoli D., *La scuola viva. Principi e metodo per una nuova comunità educativa*, Erickson, Trento 2016.
- Papa Francesco, *La mia scuola*, Brescia, La Scuola 2014.
- Paparella N., *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia 1988.
- Patocka J., *Saggi eretici sulla filosofia della storia* (1975), tr. it., Einaudi, Torino 2008.
- Piccinno M., *Apprendere e comprendere*, ETS, Pisa 2019.
- Pontecorvo C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 1999.
- Reboul O., *Apprendimento, insegnamento e competenza. Per una filosofia dell'educazione* (1980), tr. it., Armando, Roma 1995.
- Rivoltella P.C., *Un'idea di scuola*, Morcelliana-Scholé, Brescia 2018.
- Rosa H., *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres* (2016), tr. it., Morcelliana-Scholé, Brescia 2020.
- Tempesta M., *Motivare alla conoscenza. Teacher Education*, La Scuola, Brescia 2018.

Paola Zini

L'apprendimento nel mondo del lavoro

1. Apprendimento diffuso: fotografia della situazione

Le istanze culturali di oggi sollecitano lo sviluppo di un apprendimento diffuso, riconoscendo che “la conoscenza non solo diviene un discorso dominante, ma costituisce quasi un imperativo per sopravvivere in questa nuova economia. Ai lavoratori è richiesto di saper reagire attivamente ai cambiamenti, di essere propositivi e proattivi nella risoluzione dei problemi, di modulare le proprie competenze e i propri saperi, in definitiva, di dis-apprendere e ri –apprendere”¹. A tale riguardo, è opportuno rilevare che le persone, durante il proprio percorso lavorativo, si trovano a dover affrontare molteplici transizioni: tra contesti, luoghi, contenuti e forme del lavoro. Per far fronte a tali cambiamenti, spesso imprevisti e contrassegnati dall’incertezza, e per poterli affrontare e gestire, non subendoli, il lavoratore ha bisogno di sviluppare e avvalorare il proprio patrimonio di conoscenza. Ha bisogno, in altri termini, di continuare ad apprendere.

Sotto l’aspetto pedagogico, sostenere l’apprendimento nei contesti lavorativi implica una cultura organizzativa empowering², in grado di produrre sapere professionale, incrementando e potenziando le risorse presenti nelle imprese. Ciò che si prospetta è il “passaggio dal lavoro inteso come “utile esistenziale” al lavoro concepito come “bene esistenziale”; dal lavoro che aiuta l’uomo e l’azienda a vivere meglio nel quotidiano al lavoro come opportunità per dare/trovare un significato al vivere personale e organizzato”³. Perché questo passaggio avvenga, è

¹ S. Pastore, *Lavoro e apprendimento. Intersezioni didattiche*, Guerini, Roma 2012, p. 71.

² L. Fabbri - B. Rossi (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini, Milano 2010.

³ L. Pati, *Conciliare lavoro e universo relazionale del lavoratore: dall’utile al bene esistenziale*, in L. Fabbri – B. Rossi (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, cit., p. 74.

fondamentale che il luogo di lavoro diventi un luogo di apprendimento continuo.

Al riguardo, è da rilevare che la crisi economica degli ultimi anni ha messo ancor più in luce il ruolo dell'apprendimento degli adulti nel migliorare la capacità di adattarsi ai cambiamenti nel mercato del lavoro e nella società. Infatti, i Paesi europei in cui gli adulti occupati sono maggiormente coinvolti dalle imprese in attività di formazione hanno subito una riduzione del PIL meno rilevante rispetto a quelli in cui c'è stata meno formazione⁴. Oltre a ciò, dai dati ISFOL emerge che nei paesi europei la formazione risulta essere legata positivamente al tasso di innovazione delle imprese; è altresì messo in luce che i paesi in cui si fa poca formazione sono quelli in cui le aziende si contraddistinguono per minore adozione di pratiche organizzative e manageriali innovative⁵.

L'apprendimento continuo degli adulti risulta, quindi, fondamentale per la produttività dell'impresa e dei sistemi economici, garantendo benefici sia in termini di innovazione e profitto sia di motivazione e soddisfazione dei propri lavoratori⁶.

Favorire i processi di apprendimento può, pertanto, generare valore per la persona e la comunità in termini di benessere sia individuale sia sociale. Ciò risulta essere una strategia win win, che porta benefici sia al lavoratore sia all'impresa. I contesti lavorativi diventano così “luoghi dentro i quali i soggetti hanno la possibilità di prendere forma e trasformarsi apprendendo, costruendo conoscenza, strutturando identità capaci di partecipare a sistemi sempre più complessi”⁷.

⁴ INAPP, XVII Rapporto sulla formazione continua. Annualità 2015-2016; R. Cappetta, Apprendimento non-stop. Integrare politiche pubbliche e aziendali sulla formazione per conciliare benessere e produttività, Egea, Milano 2018, pp. 6-7.

⁵ Atti Parlamentari XVII legislatura, Camera dei deputati, Relazione sulla formazione continua in Italia. Il rapporto è stato elaborato dall'ISFOL. <http://www.fonservizi.it/fonservizi/wp-content/uploads/Rapporto-Isfol-formazione-continua-2016-1.pdf> (sito consultato nel mese di marzo 2020)

⁶ R. Cappetta, Apprendimento non-stop. Integrare politiche pubbliche e aziendali sulla formazione per conciliare benessere e produttività, cit., p. 35.

⁷ Introduzione in L. Fabbri - B. Rossi (a cura di), Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione, cit., p. 13.

Nei contesti organizzativi si sta facendo strada la prospettiva del learnfare, intesa come nuovo “modello di welfare attivo ed abilitante, integrativo a quello di welfare to work e soprattutto integrativo al workfare che ne rappresenta la declinazione economicista”⁸. Il learnfare si configura come la promozione delle capacità attraverso l'apprendimento permanente⁹. In questo modello l'apprendimento diviene un'opportunità, strumento per promuovere occupabilità, inclusione sociale e partecipazione attiva dei soggetti alla vita economica, sociale e politica. Secondo A Sen¹⁰, l'apprendimento diviene una via di capacitazione perché permette al soggetto di realizzare ciò che ha più valore per sé e per la società. Esso, pertanto, è da considerarsi un diritto valido per tutti e funzionale all'occupabilità e alla cittadinanza attiva¹¹.

Nel riconoscere l'impatto positivo dell'apprendimento sul benessere delle comunità, le politiche dell'Unione Europea da alcuni decenni stanno promovendo l'apprendimento permanente. Il concetto di Lifelong Learning, infatti, nasce nel 1995 con il Libro Bianco Cresson “Insegnare a imparare: verso la società cognitiva”. Da allora si sono susseguite una serie di iniziative e documenti per continuare in tale direzione. Nello specifico, il dibattito sull'apprendimento continuo è stato posto al centro dell'attenzione dal Consiglio della Commissione Europea già a partire dagli anni 2000 con la “Strategia di Lisbona” e il Memorandum sull'istruzione permanente. Esso contiene la seguente definizione operativa: l'apprendimento permanente comprende “tutte le attività di apprendimento realizzate su base continuativa, con l'obiettivo di migliorare le conoscenze, abilità, competenze”¹². La politica di promozione dell'apprendimento per tutto l'arco della vita si basa sulla

⁸ M. Colasanto, *Formazione [apprendimento] lungo tutto l'arco della vita*, «Professionalità» 98(4), 2007, p. 2. Cfr. M. Costa (a cura di), *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, Franco Angeli, Milano 2016.

⁹ G. L. De Luca Piccione, *Learnfare. Nuove politiche sociali e promozione delle capacità attraverso l'apprendimento permanente: attori ed utenti dei CPIA nei contesti locali*, Giappichelli, Torino 2015.

¹⁰ A. Sen, *Etica ed economia*, tr. it, Laterza, Roma-Bari 2002.

¹¹ S. Pastore, *Lavoro e apprendimento. Intersezioni didattiche*, cit., p. 32.

¹² Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 30.10.2000, SEC(2000) 1832, p. 3.

consapevolezza delle istituzioni che tra i loro compiti vi è quello di facilitare l'esercizio da parte di tutti i cittadini di ogni età, ceto, o condizione professionale di formarsi, apprendere e crescere sia umanamente che professionalmente, per l'intero arco della vita.

Tra i vari documenti europei sul tema dell'apprendimento permanente, mi sembra opportuno prestare attenzione alla “Risoluzione del Consiglio su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti”¹³, che riconosce come l'apprendimento permanente e lo sviluppo delle competenze siano elementi chiave per rispondere alla crisi economica, all'invecchiamento demografico e alla più ampia strategia economica e sociale dell'Unione europea.

In merito a questi temi è importante menzionare anche ET 2020, il quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, che muove dalla necessità di attuare politiche distinte, ma coerenti e coordinate, tra istruzione e formazione iniziale e istruzione e formazione continua o permanente. Il quadro strategico è un forum in cui gli Stati membri possono scambiarsi le migliori pratiche e imparare gli uni dagli altri.

In Italia, con la legge 92/2012, si è attuato il recepimento degli orientamenti europei, definendo una strategia per l'apprendimento permanente. La legge precisa che “per apprendimento permanente si intende qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale”¹⁴. La legge è conforme alla classificazione delle attività di apprendimento dell'EUROSTAT¹⁵, e le descrive come segue:

“52. Per apprendimento formale si intende quello che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta

¹³ Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, *Risoluzione del Consiglio su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti* (2011/C 372/01), 20/12/2011.

¹⁴ L. 28 giugno 2012, n. 92 (1). Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita. Pubblicata nella Gazz. Uff. 3 luglio 2012, n. 153, S.O. Articolo 4, comma 51.

¹⁵ European Union, *Classification of learning activities (CLA)*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2016.

formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato a norma del Testo unico di cui al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, o di una certificazione riconosciuta.

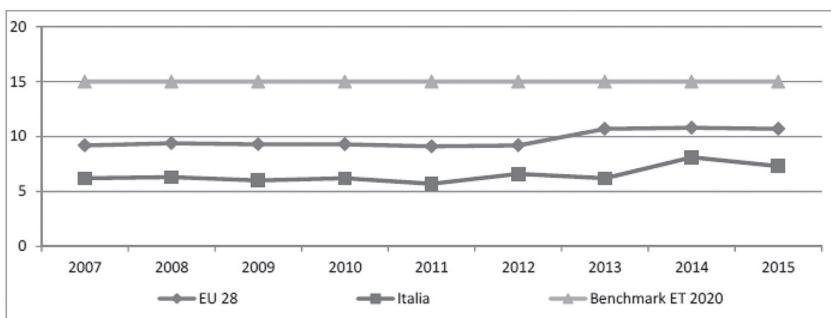
53. Per apprendimento non formale si intende quello caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi indicati al comma 52, in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese.

54. Per apprendimento informale si intende quello che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero”.

A fronte di un investimento delle politiche europee e nazionali, i dati a disposizione fotografano una situazione complessa e contrassegnata da rilevanti sfide. La relazione di monitoraggio della Commissione europea concernente il settore dell'istruzione e della formazione¹⁶ rileva che il 20% degli adulti ha bassi livelli di alfabetizzazione linguistica e matematica e il 25% ha bassi livelli di competenze digitali. Nel 2015 solo il 10,7% delle persone tra i 25 e i 64 anni hanno partecipato ad attività di apprendimento permanente. Europa 2020 aveva fissato come valore di benchmark il 15%, dato da cui l'Italia è ben lontana.

¹⁶ Relazione congiunta 2015 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020) – Nuove priorità per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, Bruxelles, 25 novembre 2015.

Fig.1. – Tasso di partecipazione della popolazione di 25-64 anni alle attività di istruzione e di formazione, Anni 2007-2015, UE 28



Fonte: elaborazione Isfol su dati Eurostat, indagine sulle forze di lavoro (LSF), ottobre 2016

I dati INAPP¹⁷ (Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche) relativi al 2015-2016 rilevano che la partecipazione all'istruzione e alla formazione degli adulti è determinata da fattori socio-demografici: livello di istruzione, età, condizione occupazionale e professionale. Ne consegue che le opportunità di apprendimento continuo al di fuori dei cicli di studio non si distribuiscono in modo uguale, privilegiando le persone più giovani, con titolo di studio elevato e con più elevate competenze professionali.

In merito alla propensione formativa delle imprese italiane¹⁸, si rileva la battuta di arresto del 2015: il numero delle imprese che hanno investito in formazione diminuisce di oltre due punti percentuali, passando dal 23,1% del 2014 al 20,8% del 2015. Nel 2015 sono, pertanto, diminuite le aziende che hanno erogato attività formativa; così come si è ridotto il numero di dipendenti che, all'interno delle imprese formatrici, hanno avuto la possibilità di partecipare a corsi di formazione.

¹⁷ INAPP, *XVII Rapporto sulla formazione continua. Annualità 2015-2016*. Cfr. CEDEFOP, *European cooperation in VET: one process, many stops. Developments in vocational education and training policy 2015-17*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2018.

¹⁸ Ibid.

Questi dati, che mettono in luce una serie di problemi sull'apprendimento permanente, non possono non chiamare in causa i contesti di lavoro. La maggior parte dell'apprendimento continuo di un adulto avviene, infatti, nel luogo di lavoro ed è pertanto fondamentale coinvolgere il mondo delle organizzazioni. Questo coinvolgimento permette sia di favorire la crescita dei lavoratori che contribuiscono alla creazione del valore di impresa, sia di contestualizzare e rendere spendibile l'apprendimento delle persone.

2. Apprendere al lavoro

In base alla distinzione decritta nella legge 92/2012 tra apprendimento formale, non formale e informale, l'apprendimento nei contesti lavorativi può essere di due tipi: o non formale, quando siano previste e organizzate delle attività ad hoc per promuovere l'apprendimento di conoscenze e capacità (si pensi ad attività di formazione); oppure informale, se tale apprendimento avviene in modo non intenzionale. V. Marsich e K. Watkins, a tale proposito, distinguono tra apprendimento informale e incidentale¹⁹. Entrambi si realizzano in contesti non formalmente riconosciuti e l'incidentale si contraddistingue per il fatto che può verificarsi in ogni esperienza giornaliera della persona, senza che essa ne sia consapevole. Questi tipi di apprendimento si differenziano da quello formale per il ruolo di protagonista assunto da colui che apprende.

Affrontare il tema dell'apprendimento nel lavoro implica anche il riferirsi all'apprendimento delle organizzazioni, movendo dal presupposto che la conoscenza è tanto delle organizzazioni, racchiusa in procedure e manuali, quanto degli individui e si può giungere ad una conoscenza condivisa, integrando queste due forme. Due sono, infatti, i fattori fondamentali per creare conoscenza: la conoscenza dei singoli e la capacità delle aziende di svilupparla ed utilizzarla.

¹⁹ V. J. Marsick - K. Watkins, *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, Routledge, London and New York 1990; Ibid, *New directions for adult and continuing education*, Jossey-Bass, San Francisco 2001, pp. 25-34.

Ciò che diviene centrale è la possibilità di promuovere un apprendimento organizzativo, una learning organization, che non è la semplice sommatoria di apprendimenti individuali. Perché questo avvenga, l'organizzazione deve attivare lo scambio di conoscenze ed esperienze²⁰. Le organizzazioni che apprendono sono organizzazioni “nelle quali le persone aumentano continuamente la loro capacità di raggiungere i veri risultati cui mirano; nelle quali si stimolano nuovi modi di pensare orientati alla crescita; nelle quali si lascia libero sfogo alle aspirazioni collettive, e nelle quali, infine, le persone continuano ad imparare come si apprende insieme”²¹. In tal senso, possiamo asserire che oggi l'organizzazione apprende e, contemporaneamente, insegna. Vi è una circolarità²² tra learning e teaching organization: l'organizzazione apprende attraverso l'esperienza collettiva e, a sua volta, offre occasioni di apprendimento e di insegnamento ai singoli lavoratori, che concorrono alla creazione di una conoscenza condivisa.

Diverse sono le prospettive con cui si può guardare all'apprendimento organizzativo. Di particolare interesse risulta essere quella sociale, che ci permette di rappresentare l'apprendimento organizzativo come “situato nei contesti lavorativi quotidiani; distribuito entro le comunità che creano, impiegano, innovano corpi di conoscenze specialistiche; custodito entro relazioni sociali e trasmesso attraverso di esse; radicato entro situazioni e contesti materiali, oggettivato in artefatti”²³. L'apprendimento diviene, perciò, un processo e non un risultato, in cui assumono un ruolo rilevante le esperienze pregresse. Accettare questa prospettiva ci porta a riconoscere che l'apprendimento si sviluppa nei contesti di partecipazione e non è circoscritto alle menti delle persone. In altre parole, è la comunità che apprende, non il singolo individuo.

Importante è, però, mettere in luce che non tutti i contesti di lavoro diventano per le persone contesti di apprendimento. Lo di-

²⁰ D. Izzo, *Pedagogia del lavoro e della formazione*, Ets, Pisa 2005, p. 17.

²¹ P.M. Senge, *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, tr. it., Sperling & Kupfer Editori, Milano 1992, pp. 3-4.

²² Sul concetto di circolarità fare riferimento a L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984, pp. 81-93.

²³ P.M. Senge, *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, cit., p. 32.

ventano se permettono “una genuina partecipazione a comunità di pratica e se assicurano pieno accesso a tutti gli aspetti rilevanti per la pratica, includendo in essa le attività, gli artefatti, i posti e le persone”²⁴. Possiamo, in tal senso, asserire che diventano contesti di apprendimento le organizzazioni che si configurano come contesti educativi, che promuovono la crescita e l'apprendimento dei propri lavoratori. In questa prospettiva, l'apprendimento risulta essere situato nei contesti lavorativi, distribuito nelle comunità, custodito e trasmesso nelle relazioni²⁵.

A questo punto del discorso, sorge un interrogativo: che tipo di conoscenza circola e si sviluppa nelle organizzazioni?

F. Blackler²⁶ identifica diverse forme di conoscenza, incrociando due dimensioni: la localizzazione della conoscenza (che può essere nei corpi, nelle routine, nei simboli, nelle menti; quindi può essere o distribuita o dipendente dal contributo individuale) e la natura dei problemi nel lavoro organizzativo (possono essere familiari e routinari o inusuali e nuovi). Dall'intreccio di queste dimensioni derivano 4 tipologie di conoscenza:

- conoscenza oggettivata (embedded), cioè radicata nelle tecnologie, nelle regole e nelle procedure;
- conoscenza incorporata (embodied), cioè insita nelle abilità e nelle competenze degli attori chiave;
- conoscenza assimilata (encultured), cioè prodotta e conservata nei processi sociali di interpretazione, di produzione di senso, di storie, di valori e credenze;
- conoscenza mentalizzata (embrained), cioè la conoscenza concettuale, le competenze cognitive di attori chiave nell'organizzazione.

²⁴ C. Pontecorvo - A.M. Ajello - C. Zucchermaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento: acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano 1995, p. 244.

²⁵ S. Gherardi – D. Nicolini, *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci, Roma 2004, pp. 31-33.

²⁶ F. Blackler, *Knowledge, Knowledge Work and Organizations: an Overview and Interpretation*, «Organization Studies», 16,6(1995), pp. 1021-1046.

A seconda dei diversi tipi di conoscenza che circolano nei contesti lavorativi possiamo avere quattro tipi di organizzazioni²⁷:

- organizzazioni in cui i processi della conoscenza possono essere utilizzati in quanto i problemi sono familiari e si fa affidamento alla conoscenza oggettivata negli artefatti;
- organizzazioni in cui i processi del conoscere fanno affidamento sulla comunicazione, in quanto fronteggiano problemi scarsamente strutturati;
- organizzazioni che dipendono dal sapere posseduto dagli esperti e incorporato nelle loro abilità, sviluppate attraverso la familiarità con i problemi;
- organizzazioni che dipendono dagli analisti simbolici e dalla conoscenza mentalizzata, individuale e sviluppata attraverso l'abilità a fronteggiare problemi inusuali.

Interessante è rilevare come le organizzazioni possano essere profondamente diverse, anche in riferimento alla loro capacità competitiva, in base alle conoscenze che favoriscono e sviluppano al loro interno. È importante per gli imprenditori ed i manager essere consapevoli di che tipo di organizzazione stanno promuovendo e di che knowledge dispongono.

Di là da tali opportune distinzioni, ai nostri scopi importa rispondere alla domanda: come si può apprendere al lavoro e, di conseguenza, come l'organizzazione apprende?

A tal fine, particolarmente rilevante è la prospettiva del work learning place (WLP).

Il WLP, apprendere mentre si lavora, punta l'attenzione sulla formazione invisibile, spostando il focus dal fare formazione (teaching) ai risultati dell'apprendimento applicati al lavoro (knowledge).

Il WLP è, pertanto, “un ambiente per facilitare l'apprendimento sul posto di lavoro, che sia strutturato in una serie di possibilità di utilizzo di strumenti e risorse, messe a disposizione della persona, in modo che, quando in questa scatta il desiderio, il bisogno, l'opportunità, la motivazione ad apprendere, essa possa trovare subito ciò che

²⁷ S. Gherardi – D. Nicolini, *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, cit., pp. 44-45.

le occorre per poter imparare e svilupparsi”²⁸. Il WLP permette di riunire lavoro e apprendimento in un unico contesto; significa “concentrarsi su quelli che sono i luoghi, i momenti, le modalità più opportune per poter fortemente accelerare il processo d'apprendimento naturale delle persone”²⁹.

Per un'azienda strutturare tali occasioni di apprendimento implica configurarsi come luogo capace di creare fiducia e non come luogo di controllo. Nello specifico, diverse possono essere le attività, le azioni che le organizzazioni possono mettere in atto. M. Rotondi ne individua cinque³⁰:

- a. Visioning: rendere disponibili informazioni su vision, mission, valori e competenze distintive dell'azienda, condividendo anche i risultati e le strategie.
- b. Competence Trees (CT): individuazione delle competenze distintive aziendali, a livello di azienda o di unità organizzativa. Ciò può dar vita a un knowledge data base, una biblioteca fisica o virtuale per ogni competenza individuata.
- c. Autosviluppo, strumenti per supportare le persone lungo una propria traiettoria, attraverso programmi individuali o offrendo la possibilità di prendere parte a specifici corsi.
- d. Coaching, avviando con un coach percorsi di autoriflessione sulle proprie pratiche.
- e. Learning Community, costituzione di gruppi fisici o virtuali per approfondire alcune questioni legate alle proprie particelle lavorative, condividendo e diffondendo l'apprendimento.

Tutte queste azioni richiedono un continuo lavoro di aggiornamento e la strutturazione di una buona comunicazione interna.

Due, dal punto di vista pedagogico, risultano essere gli elementi cardine del WLP, che permettono di attivare la circolarità tra apprendimento dei singoli e dell'organizzazione: il fare esperienza e il partecipare.

Circa il fare esperienza, fondamentale è il concetto di apprendi-

²⁸ M. Rotondi, *Formazione senza aula*, in G. Bertini-B. Camilli-G. Gay-M. Patron-M. Rotondi-C. Trevisani - M. Vergeat, *Il processo di apprendimento individuale e organizzativo. La formazione nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 51.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibid., pp. 50-52.

mento dall'esperienza, il learning by doing³¹, nel quale viene esaltata l'attività lavorativa e l'impresa è considerata “come luogo di nuova “educabilità””³². Vi è il riconoscimento del sapere pratico come vera e propria forma di conoscenza, riconoscendo il suo valore epistemologico in quanto luogo di elaborazione di sapere. Ne consegue che, quando si realizzano esperienze, si impara in modo incisivo e duraturo.

A tale riguardo, M.S. Knowles, nel fondare la teoria dell'apprendimento in età adulta, pone l'enfasi sul ruolo assunto dalle esperienze dei discenti. Esse influiscono sull'apprendimento in quattro modi: sollecitano una gamma di particolarità individuali; sono una risorsa per l'apprendimento; suscitano pregiudizi che possono ostacolare il nuovo apprendimento; offrono un fondamento per l'identità personale degli adulti³³. Le esperienze, pertanto, condizionano fortemente il processo di apprendimento, facilitandolo od ostacolandolo.

Va altresì notato che l'apprendimento spesso avviene per rispondere alle richieste dell'esperienza: vi è un orientamento verso il *problem solving*, si apprendono maggiormente le cose che vengono percepite come significative ed utili per il proprio contesto. Se l'apprendimento è orientato all'esperienza, esso è ‘meaningful learning’, cioè non è un atto meccanico, ricettivo e passivo, ma implica criticità e creatività, al fine di trovare soluzioni nuove a problemi concreti³⁴.

In merito al partecipare, si mette in luce come l'apprendimento sia “un processo di “partecipazione sociale” fondato sulla pratica nel quale entrano in gioco simultaneamente i) l'acquisizione di competenze situate, ii) la costruzione dell'identità individuale e sociale, iii) l'attribuzione di significato all'esperienza, iv) il riconoscimento dell'essere parte di un insieme che, nella pratica, condivide saperi, valori, linguaggi e identità”³⁵.

³¹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1992; J. Dewey, *Esperienza e Educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1949.

³² R. Di Nubila, *Il pensiero pedagogico a presidio delle «risorse umane» nei processi di lavoro nell'era post-taylorfordista*, «Studium Educationis», 1 (2000), p. 31.

³³ M. S. Knowles (a cura di), *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, tr. it., Franco Angeli, Milano 2008, pp. 195-196.

³⁴ Cfr. A. Bellingreri, *Lo studio come lavoro*, in L. Fabbri - B. Rossi (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, cit., pp. 229-248.

³⁵ D. Lipari, *Introduzione*, in E. Wenger - R. Mc Dermott - W. M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, tr. it. Guerini e associati,

A tale riguardo, risulta particolarmente interessante il costrutto di Comunità di Pratica (CdP), elaborato da E. Wenger e J. Lave come punto di approdo delle loro ricerche sull'apprendistato. “Le Comunità di Pratica sono gruppi di persone che condividono un interesse, un insieme di problemi, una passione rispetto a una tematica e che approfondiscono la loro conoscenza ed esperienza in quest’area mediante interazioni continue”³⁶.

Le CdP permettono di creare “una varietà di tipi di valore”³⁷, agendo nelle seguenti direzioni: collegare diversi professionisti e le loro esperienze professionali; diagnosticare e affrontare problemi, che hanno radici trasversali ai singoli *team*; mettere in rete unità che lavorano a obiettivi simili, ma in modo autoreferenziale, favorendo una loro migliore prestazione. Inoltre, il far parte di una Comunità di Pratica permette di apprendere attraverso un processo di compartecipazione. Infatti, coloro che entrano in una Comunità di Pratica sono in una situazione di “perifericità legittima”, che “non fornisce loro soltanto un posto di osservazione, ma, cosa più importante, comporta la partecipazione come mezzo di apprendimento della cultura della pratica”³⁸. Oltre a ciò, le Comunità di Pratica possono aiutare le imprese nel ricostruire e valorizzare l’expertise interna per creare nuove opportunità di business; costituire reti interorganizzative; offrire ai *practioner* il contesto per sviluppare competenze.

Da questa analisi emerge che oggi nel mondo del lavoro si apprende mediante l’esperienza, in modo informale, mediante l’interazione e lo scambio tra culture, attraverso comunità di pratica.

3. La formazione sul lavoro

Milano 2007, p. 14.

³⁶E. Wenger - R. Mc Dermott - W. M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, cit., p. 44. Cfr. L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Milano 2007; G. Alessandrini (a cura di), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007.

³⁷E. Wenger - R. Mc Dermott - W. M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, cit., p. 56.

³⁸J. Lave - E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, tr. it., Erickson, Trento 2006, p. 62.

Nelle organizzazioni si apprende anche mediante occasioni non formali, attraverso i corsi di formazione, che vengono intenzionalmente proposti ai lavoratori.

In questo scenario contrassegnato dall'incertezza e dall'imprevisto, la formazione è fondamentale per sostenere le capacità competitive dei sistemi economici e per supportare le competenze dei lavoratori; emerge però con forza l'esigenza di rinnovare i modi di praticare la formazione³⁹.

Ciò che risulta importante per le attività formative è riconoscere la centralità dei luoghi dell'apprendimento naturale, evitando la separazione della formazione dai contesti professionali. Vi è, in altre parole, “la necessità di ricondurre la formazione ai processi di apprendimento naturale di individui che operano in organizzazioni inserite in contesti socio culturali attraverso la ricerca di come la capacità formativa spontanea della vita quotidiana può essere supportata attraverso azioni esogene”⁴⁰. L'azione formativa, pertanto, dovrebbe essere fortemente ancorata alle pratiche e, movendo dall'analisi dei processi di apprendimento in atto nelle organizzazioni, dovrebbe porsi come accompagnamento all'evoluzione degli individui e delle organizzazioni.

La formazione non può più, quindi, essere trasmissiva e indifferenziata, ma deve essere occasione per la “rielaborazione delle pratiche che si verificano nei contesti reali inducendo così il soggetto a riflettere sulle proprie attività”⁴¹.

In altre parole, la formazione non può prescindere dall'esperienza e dalla riflessione sulla stessa. Assume valenza formativa il coinvolgimento e la responsabilizzazione del soggetto, che è sollecitato a riflettere in modo critico sulle proprie scelte e azioni, a comprendere i criteri che lo hanno guidato, a individuare nuove possibilità e, eventualmente, a

³⁹ Cfr. A. Vischi, *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2019; G. Sandrone, *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Pensa Muultimedia, Lecce 2018.

⁴⁰ G. Cepollaro, *Competenze e formazione. Organizzazione lavoro apprendimento*, Guerini, Milano 2001, p. 39.

⁴¹ S. Pastore, *Introduzione all'edizione italiana di J.A. Moon, Esperienza, riflessione, apprendimento: Manuale per una formazione innovativa*, Carocci, Roma 2012, p. 13.

modificare le proprie prospettive. Una formazione di questo tipo vuole essere trasformativa, in grado “di ristrutturare in profondità le prospettive e gli schemi di significato di cui il soggetto dispone, permettendo la definizione di nuovi itinerari ermeneutici e la costruzione di nuovi e diversi significati”⁴². Apprendere, in questa prospettiva, significa “trasformare la visione del mondo e trasformarsi”⁴³.

Esistono diverse modalità e diversi livelli di apprendimento trasformativo⁴⁴:

- l'apprendere attraverso schemi di significato, in cui un apprendimento ne genera un altro e in cui si forniscono risposte in base a preesistenti strutture interpretative;
- l'apprendere nuovi schemi di significato, in cui vi è la creazione di nuovi significati compatibili con le preesistenti prospettive di significato;
- l'apprendere attraverso la trasformazione di prospettive, attraverso la trasformazione delle prospettive di significato e la ristrutturazione delle categorie interpretative dell'esperienza.

L'obiettivo dell'apprendimento diviene, dunque, quello di applicare una riflessione al proprio apprendere, tale da poter comprendere e mettere sotto esame, per confermarli o modificarli, i propri schemi di conoscenza. Per avere questo tipo di apprendimento è fondamentale sviluppare una riflessività critica.

Sotto l'aspetto metodologico può essere utile adottare nella formazione un punto di vista narrativo, che facilita i processi di cambiamento. La narrazione, pertanto, si configura come “dispositivo formativo”⁴⁵, in

⁴² M. Striano, *I tempi e i “luoghi” dell'apprendimento. Processi di apprendimento e contesti di formazione*, Liguori, Napoli 1999, p. 31; J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr. it., Cortina, Milano 2003; J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, tr. it., Cortina, Milano 2016.

⁴³ C. Secci, *Apprendimento permanente e educazione. Una lettura pedagogica*, Franco Angeli, Milano 2013, p. 95.

⁴⁴ M. Striano, *I tempi e i “luoghi” dell'apprendimento. Processi di apprendimento e contesti di formazione*, cit., p. 31.

⁴⁵ L. Cadei, *Quante storie! Narrare il lavoro*, ELS-La Scuola, Brescia 2017, p. 49. Cfr. L. Pati, *Narrazione, riflessività e affidamento familiare*, in Id. (a cura di), *Famiglie affidatarie risorsa educativa della comunità*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 29-47; A. Antonietti - S. Rota

quanto il narrare di sé permette di attivare uno sguardo riflessivo e di accedere al sapere biografico. Ciò rende possibile riconoscere il lavoratore come portatore di un bagaglio importante di esperienze. Inoltre, permette al lavoratore stesso di riconoscere i propri saperi esperienziali.

Il dispositivo narrativo, però, non permette solo la presa di consapevolezza, ma apre a nuove potenzialità: “il soggetto sperimenta nella narrazione un dinamismo generativo”⁴⁶, in cui si identificano nuove possibilità. A tale riguardo, J. Bruner⁴⁷ sostiene che la narrazione ci permette di cogliere la parzialità della nostra lettura.

In questo scenario non si modifica solo il modo di fare formazione ma anche il ruolo del formatore, che diventa un regista, un facilitatore, un attivatore di risorse umane.

Questo tipo di formazione assume le caratteristiche della relazione educativa, poiché, movendo dal riconoscimento dell’altro e delle sue risorse, mira alla costruzione della sua identità e del suo pieno sviluppo.

Bibliografia

- Alessandrini G. (a cura di), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007.
- Antonietti A. - Rota S. (a cura di), *Raccontare l'apprendimento. Il diario narrativo: come ricostruire e monitorare percorsi formativi*, Cortina, Milano 2004.
- Bertini G. - Camilli B. - Gay G. - Patron M. - Rotondi M. - Trevisani C. - Vergeat M., *Il processo di apprendimento individuale e organizzativo. La formazione nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 2005.
- Blackler F., *Knowledge, Knowledge Work and Organizations: an Overview and Interpretation*, «Organization Studies», 16,6(1995), pp. 1021-1046.
- Bruner J.S., *Il Significato dell'educazione*, tr. it., Armando, Roma 1971.
- Bruner J.S., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Cadei L., *Quante storie! Narrare il lavoro*, ELS-La Scuola, Brescia 2017.

(a cura di), *Raccontare l'apprendimento. Il diario narrativo: come ricostruire e monitorare percorsi formativi*, Cortina, Milano 2004.

⁴⁶ Ibid, p. 49.

⁴⁷ Cfr. J.S. Bruner, *Il Significato dell'educazione*, tr. it., Armando, Roma 1971; Id., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997.

- Cappetta R., *Apprendimento non-stop. Integrare politiche pubbliche e aziendali sulla formazione per conciliare benessere e produttività*, Egea, Milano 2018.
- CEDEFOP, *European cooperation in VET: one process, many stops. Developments in vocational education and training policy 2015-17*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2018.
- Cepollaro G., *Competenze e formazione. Organizzazione lavoro apprendimento*, Guerini, Milano 2001.
- Costa M. (a cura di), *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, Franco Angeli, Milano 2016.
- De Luca Pacione G. L., *Learnsfare. Nuove politiche sociali e promozione delle capacità attraverso l'apprendimento permanente: attori ed utenti dei CPIA nei contesti locali*, Giappichelli, Torino 2015.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Dewey J., *Esperienza e Educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1949.
- European Union, *Classification of learning activities (CLA)*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2016.
- Fabbri L. - Rossi B., (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini, Milano 2010.
- Fabbri L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Milano 2007.
- Gherardi S. - Nicolini D., *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci, Roma 2004.
- INAPP, *XVII Rapporto sulla formazione continua. Annualità 2015-2016*.
- Izzo D., *Pedagogia del lavoro e della formazione*, Ets, Pisa 2005.
- Knowles M. S. (a cura di), *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, tr. it., Franco Angeli, Milano 2008.
- Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, tr. it., Erickson, Trento 2006.
- Marsick V. J. - Watkins K., *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, Routledge, London and New York 1990.
- Marsick V. J. - Watkins K., *New directions for adult and continuing education*, Jossey-Bass, San Francisco 2001, pp. 25-34.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr. it., Cortina, Milano 2003.
- Mezirow J., *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, tr. it., Cortina, Milano 2016.
- Moon J.A., *Esperienza, riflessione, apprendimento: Manuale per una formazione innovativa*, Carocci, Roma 2012.
- Pastore S., *Lavoro e apprendimento. Intersezioni didattiche*, Guerini, Roma 2012.
- Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984.

Parte monografica

- Pontecorvo C. - Ajello A.M. - Zucchermaglio C., *I contesti sociali dell'apprendimento: acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano 1995
- Sandrone G., *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Pensa Multimedia, Lecce 2018.
- Secci C., *Apprendimento permanente e educazione. Una lettura pedagogica*, Franco Angeli, Milano 2013.
- Sen A., *Etica ed economia*, tr. it, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Senge P.M., *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, tr. it., Sperling & Kupfer Editori, Milano 1992.
- Striano M., *I tempi e i "luoghi" dell'apprendimento. Processi di apprendimento e contesti di formazione*, Liguori, Napoli 1999.
- Vischi A., *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2019.
- Wenger E. - Mc Dermott R. - Snyder W. M., *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, tr. it. Guerini e associati, Milano 2007.

Silvia Maggiolini

“Se non è per tutti, si chiama privilegio”.
Apprendere a scuola: dalla fatica di alcuni
al piacere di ognuno

*“Il regalo più che grande che tu possa fare ad un altro
non è condividerne le tue ricchezze, ma fargli scoprire le sue”*
B. Disraeli

1. Perché parliamo di complessità a scuola

La società inter ed iperconnessa¹ nella quale si è immersi e di cui siamo costantemente testimoni si connota, come da più parti evidenziato², anche nei termini di una crescente complessità, espressione questa divenuta cifra costitutiva degli scenari culturali e formativi propri del nostro tempo. Si potrebbe persino ritenere come il paradigma qui richiamato, ascrivibile ad una caratteristica distintiva di ogni sistema non strettamente riducibile ad una giustapposizione di singoli elementi e, in quanto tale, intrinseca ai legami, alle relazioni ed ai contesti organizzativi umani, abbia conosciuto, nell'attuale fase di mutamento globale un ulteriore passaggio verso una dimensione di ipercomplessità. Ciò evidentemente non è da intendersi solo nei termini di un incremento

¹ Cfr. P. Dominici, *Dentro la società interconnessa: La cultura della complessità per abitare i confini e le tensioni della civiltà ipertecnologica*, Franco Angeli, Milano 2019 (II ed.); P. Dominici, *The hypertechnological civilization and the urgency of a systemic approach to complexity. A New Humanism for the Hypercomplex Society*, in AA.VV., *Governing Turbulence. Risk and Opportunities in the Complexity Age*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge 2017.

² Cfr. Simonigh C. (a cura di), *Pensare la complessità. Per un umanesimo planetario*, Mimesis, Milano 2012; E. Morin - E.R. Ciurana - D.R. Motta - B. Spadolini, *Educare per l'era planetaria: il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando editore, Roma, 2005; E. Morin, *Le vie della complessità*, in G. Bocchi - M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1994.

di ritmi, di un moltiplicarsi incessante di sfide ed opportunità che vengono a delinearsi, accanto ad altrettanti rischi, all'interno di processi trasformativi, soggetti a velocità ed accelerazioni probabilmente senza precedenti³. È in gioco, piuttosto, un radicale cambiamento di linguaggi, forme relazionali, codici e spazi comunicativi, che non possono essere compresi se non attraverso nuove logiche di pensiero e di azione. Emerge perciò con forza il ruolo cruciale dell'educazione e dei sistemi, formali ed informali, che ne assumono compiti e responsabilità. Come dire, fondamentale è creare le condizioni perché si possano educare le nuove generazioni ad abitare l'ipercomplessità di cui è permeato il proprio contesto di vita, abbandonando, da un lato, modelli interpretativi lineari, noti, in qualche misura prevedibili, dall'altro, un approccio di natura emergenziale, se non persino catastrofico, con cui la scuola ed il mondo della formazione in generale sono spesso analizzati e da cui rischiano di essere travolti. Solo in tal modo diviene possibile pensare e progettare innovazione in ambito pedagogico, evitando di rimanere intrappolati nella retorica o nel vuoto di proposte propagandistiche che nulla hanno a che vedere con la pratica didattica. Si può infatti ritenerе che «*l'innovazione [sia] processo complesso, anzi è complessità: istruzione, educazione, formazione –evidentemente– ne devono (dovrebbero) essere gli assi portanti, non semplici “strumenti” che arrivano a valle dei processi di mutamento per correggere traiettorie e discontinuità inattese e/o imprevedibili*»⁴.

Quanto sinora affermato induce a riconoscere alla scuola una posizione di rilievo all'interno delle riflessioni legate al paradigma della complessità e dell'ipercomplessità da cui si è voluto prendere le mosse. Tutto ciò per una duplice ragione. In primo luogo, in quanto chiamata,

³ È evidente il richiamo al paradigma della complessità e al pensiero di Morin, secondo il quale le esigenze del nostro tempo sono legate a questioni di natura planetaria, globale che si innestano «su un tessuto interdipendente, interattivo e interreattivo fra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti» contro ogni rischio di scissione della comprensione che conduce solo ad un indebolimento delle responsabilità (ognuno sarebbe chiamato a rispondere del proprio ristretto campo di azione) e della solidarietà (venendo meno la percezione del legame con gli altri).

⁴ P. Dominici, *L'ipercomplessità, l'educazione e la condizione dei saperi nella Società Interconnessa/iperconnessa*, in AA.VV. *Il nodo. Per una pedagogia della persona. Trasformazioni sociali e trasmissione delle conoscenze nell'Università italiana. Quale sapere per quale formazione universitaria nella società delle reti?* Falco Editore, Cosenza 2017

essa stessa, a raccogliere la molteplicità di sfide che si sono susseguite negli ultimi anni e che hanno rivoluzionato a livello organizzativo, strutturale, ed ancor più sociale e culturale, modelli ed assetti consolidati, contribuendo a renderne manifesta la natura composita e sistemica. In secondo luogo, perché il mondo dell’educazione, soprattutto nella sua veste istituzionale, a cui vengono affidati i destini dei cittadini del futuro assume il dovere, contro ogni rischio di riduzione del sapere entro categorie omogenee, cristallizzate, solide direbbe Bauman, di operare nella direzione di una «rigenerazione del pensiero, della conoscenza e dell’umanità dell’uomo»⁵, favorendo così forme di apprendimento in grado di avvalorare la pluralità di identità, modelli, codici espressivi e cognitivi su cui si fonda la condizione esistenziale postmoderna, liquida appunto. Si è al riguardo concordi con Ceruti quando afferma che «i problemi globali sono oggi multidimensionali, sistematici, transnazionali, trasversali, mentre l’approccio conoscitivo prevalente è parcellizzante, dividente, isolante. Così più i problemi diventano multidimensionali e più è difficile affrontarli [...]. La grande sfida culturale dei nostri giorni è di iniziare a colmare questo divario assai drammatico, rendendo il sapere adeguato al contesto in cui esso dovrebbe dare i suoi frutti. La scuola oggi è chiamata al ruolo di protagonista in questa opera di riforma epocale»⁶. A fronte di tale perché, diviene essenziale però ricercare anche il come.

2. Per chi può essere difficile apprendere: uno, nessuno, centomila

Pare inevitabile che la scuola, quale agenzia istituzionale che custodisce le radici del bene comune attraverso la formazione e lo sviluppo del capitale più prezioso⁷, quello umano, richiami l’interesse e la sensibilità

⁵ Simonigh C. (a cura di), *Pensare la complessità*, cit., p. 2.

⁶ Ceruti M., *La scuola e le sfide della complessità*, in *Studi sulla Formazione*, 2017, 20, 2, p. 9.

⁷ Si evidenzia uno stretto legame tra molti studi afferenti all’ambito economico e l’area disciplinare di matrice psicopedagogica, che convergono nel riconoscere alla persona, all’enorme potenziale in essa racchiuso sin dai primi anni di vita e pertanto all’inestimabile valore che le azioni educative assumono in termini di scoperta e valorizzazione delle stesse, la variabile fondamentale per la crescita e lo sviluppo di ogni Paese.

di molti. Un interesse, tuttavia, non sempre adeguatamente accompagnato da quel pensiero critico che l'analisi di una realtà complessa necessariamente richiede, e che rischierebbe di ridurre l'intero sistema di istruzione ad un facile bersaglio di sterili critiche o ad un prontuario di luoghi comuni e mistificazioni, ben lontani da qualsiasi intento di comprensione, doveroso preludio ad ogni dibattito che voglia dirsi costruttivo.

Che l'educazione, pertanto, sia un tema *passe-partout* sul quale ognuno si sente autorizzato ad esprimere opinioni, in cui facilmente si annidano anche sentenze, non è cosa recente; che tale tendenza possa dare adito a generalizzazioni qualunque dagli effetti controproducenti, divenendo così una minaccia ad un serio desiderio di ricerca ed innovazione, assume però sfumature nuove, preoccupanti, soprattutto oggi, in un momento in cui la scuola ha necessità vitale di persone che sappiano credere nel valore formativo dei pensieri e delle pratiche ed abbandonare ogni sentimento di rassegnazione.

Vi è indubbiamente un sentire diffuso, condiviso, attorno alle fatiche vissute da tale istituzione, pensata sia nella sua globalità, sia nell'esperienza individuale di quanti ne sono direttamente coinvolti (studenti, docenti, dirigenti e famiglie). Si tratta di percezioni che fungono da eco ad un lungo elenco di dati, report di ricerca, rilevazioni nazionali ed internazionali costantemente aggiornati ed in grado di restituire, in numeri e percentuali, molte evidenze, da cui non è più possibile prescindere. Basterebbe solo ricordare il tasso di dispersione scolastica - chiaro indicatore di processi formativi rivelatisi inefficaci nel prevenire

Basti solo qui citare il ben noto contributo del Premio Nobel James Heckman (Cfr. Heckman J.-Masterov D.V., *The Productivity Augment For Investing in Young Children*, in *Review of Agricultural Economics*, 29, 3, 2007), così come l'insieme dei vari apporti scientifici confluiti nel paradigma del *social investment approach*, che hanno favorito una lettura degli interventi socio-politici a supporto dell'educazione, quale forma di promozione e capitalizzazione delle risorse umane, fattore produttivo perno alla base delle economie moderne (Cfr. M. Gunderson – P. Oreopoulos, *Returns to education in developed countries*, in *The Economics of Education*, Academic Press, 2020). Convinzioni queste, del resto, che sebbene abbiano raccolto i maggiori consensi in tempi recenti possono essere rintracciate sin nel pensiero di Alfred Marshall, quando nel 1890 scriveva “*il più prezioso di tutti i capitali è quello investito negli esseri umani*” (Marshall A., *Principi di economia* (1890), Finanza Edizioni, Milano 2006).

l’annoso fenomeno della precoce fuoriuscita di giovani dal circuito formativo- che nel nostro Paese, pur avendo conosciuto una breve fase di contrazione, si assesta ancora attorno a valori medi pur sempre critici⁸. Accanto a ciò, ulteriori elementi inducono ad evidenziare i limiti di proposte formative divenute sempre meno adeguate nell’accogliere (tenendo qui fede all’etimologia del termine⁹, nel quale sono contenuti i richiami di un’apertura all’altro e l’invito, quindi, a superare la soglia della sola ospitalità) quella dimensione plurale in cui si declinano identità (linguistiche, culturali, religiose), ma anche modelli di conoscenza, stili cognitivi, rappresentazioni mentali, così come bisogni e fragilità che convivono (e condividono) in una comunità di apprendimento. Noti al riguardo sono i dati che documentano, per esempio, come il nostro percorso di studi fatichi a garantire reali opportunità di riuscita soprattutto in presenza di condizioni segnate, già in partenza, da forme di vulnerabilità, sia questa di natura economica, culturale o individuale, come nel caso di una disabilità. Soltanto il 12%, secondo quanto dichiarato nel rapporto Ocse *Equity in Education*¹⁰, sarebbero gli studenti che, a fronte di una difficoltà o di uno svantaggio iniziale, riuscirebbero a beneficiare delle occasioni offerte dal sistema scolastico per imprimere al proprio cammino di crescita una direzione differente da quella che, in qualche misura, il destino aveva loro assegnato. Così, proprio mentre da più parti si invoca la necessità di progettare contesti e processi improntati ad una dimensione inclusiva, si rischia, di fatto, che questa rimanga solo una parola vuota o una dichiarazione di principio, sganciata da ogni possibile traduzione operativa.

Perché se è vero che quello all’educazione rappresenta un diritto di tutti (*Education for All*)¹¹, è altrettanto fondamentale, affinché si possa

⁸ MIUR, *La dispersione scolastica nell’anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all’anno scolastico 2017/2018*. Ultimo aggiornamento: luglio 2019.

⁹ Ad colligere, a sua volta composto da *co-legere*, raccogliere, ricevere nello stesso luogo, tenere insieme, Treccani 2020.

¹⁰ OECD, *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris 2018.

¹¹ Cfr. UNESCO, *Policy guidelines on inclusion in education*, Paris 2009; UNESCO, *Education for All 2000-2015: Achievements and challenges*, Paris, EFA Global Monitoring Report, UNESCO, 2016.

realizzare, che accanto alle condizioni di accesso, in questo caso ad un'istituzione che ne funge da garante, siano parimenti assicurate anche adeguate opportunità di successo. Diversamente, esso diviene un diritto riservato ad alcuni e, come tale, un privilegio. Emergono dunque alcuni elementi che inducono ad interrogarsi, oltre ad ogni dato numerico, su quello che, come ben noto, Don Milani definì l'unico problema della scuola, ossia i ragazzi che perde o per i quali -aggiungeremmo oggi- essa diviene teatro di sconfitte e frustrazioni, un amplificatore di disagio che rischia non solo di vanificare ogni sforzo verso l'apprendimento, ma anche di ostacolare quelle esperienze emotive in grado di trasformarsi successivamente in significati, nozioni e conoscenze.

Al riguardo, sorgono alcuni interrogativi: che volto ha, nelle classi di oggi, questa fatica? Per chi, quello che dovrebbe costituire il motore di un'esperienza di scoperta, di crescita, di partecipazione può invece trasformarsi in un labirinto di specchi incapaci di cogliere e di restituire la vera immagine di sé? Si potrebbe rispondere (e forse per alcuni questo rappresenta ancora un pensiero implicito) che le difficoltà sopra richiamate interessino sostanzialmente quei 259.757¹² alunni con certificazione di disabilità, circa il 3% della popolazione studentesca, che frequentano le classi statali dalla Scuola dell'Infanzia alla Secondaria di II. A prescindere da ogni generalizzazione, si dovrebbe poi considerare il percorso, non sempre lineare e non privo di possibili fatiche, di quel 3,2%¹³ di bambini e ragazzi per i quali è stato riconosciuto un disturbo specifico dell'apprendimento. Andrebbero quindi annoverati alunni che non hanno (ancora) acquisito la padronanza della lingua italiana e per i quali i modelli didattici ancorati ad alcuni strumenti, strategie, progettazioni potrebbero rivelarsi inefficaci. Con ogni probabilità, tuttavia, non avremmo fornito una risposta esaustiva ai quesiti sopra esposti. In primo luogo, perché affrontare il tema del benessere o del suo mancato conseguimento significa prendere in esame un costrutto multidimensionale.

¹² MIUR, *Focus "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2019/2020"* - Settembre 2019.; Cfr. ISTAT, Report *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, anno scolastico 2018-2019*.

¹³ MIUR, *I principali dati relativi agli alunni con DSA anno scolastico 2017/2018* - Giugno 2019.

nale, di matrice interdisciplinare, all'interno del quale confluiscono differenti fattori tra loro interdipendenti, non ultimo la molteplicità di soggetti coinvolti, che partecipano, direttamente o indirettamente, alla sua realizzazione¹⁴. Il che implica la necessità di considerare l'espressione di tale fenomeno, nelle varie forme più meno evidenti in cui si sviluppa, non solo appannaggio di studenti, ma anche di tutte le figure educative che vi gravitano attorno, docenti, famiglie, dirigenti e personale educativo, come del resto viene documentato da un significativo numero di studi¹⁵. In secondo luogo, in quanto vi è oggi una chiara evidenza del fatto che le condizioni di malessere e di fatica vissute a scuola dai minori non possano essere ricondotte solo all'interno di categorie diagnostiche o di etichette sociali dai contorni ben delimitati, rassicuranti nel loro essere riconoscibili, denominabili e circoscritte.

Lo scenario scolastico ancorato al modello *one size fits all*, all'abito taglia unica, alla recita per la quale esiste solo un copione identico per tutti, porta a galla aporie pedagogiche sulle quali per lungo tempo è stato fondato il processo di insegnamento-apprendimento. Uno scenario che, così pensato, può andare stretto, non necessariamente e non solo a coloro che vengono identificati con uno dei tanti acronimi divenuti parte del linguaggio quotidiano di ogni docente, ma a chiunque faccia parte di questo microcosmo: uno, nessuno o centomila.

E tutto ciò perché, come si è visto, dentro le mura della classe, forse in misura più evidente che in ogni altra realtà, possiamo cogliere «l'invito ad apprezzare il fascino della complessità, nella consapevolezza che fragilità e felicità possono convivere, che la vastità dei processi non ci

¹⁴ Cfr. V. Tobia – A. Greco- P. Steca –G.M. Marzocchi, *Children's wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach*, in *Journal of Happiness Studies*, 20(3), 841-861, 2019; J.M. Aldridge-B.J. Fraser – F. Fozdar- K. Ala'i – J. Earnest- E. Afari, *Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity*, in *Improving Schools*, 19(1), 5-26, 2016.

¹⁵ T. Dicke –H.W. Marsh –P.D. Parker- J. Guo – P. Riley- J. Waldeyer, *Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement*, in *Journal of Educational Psychology*, 2019; R.N. Dudovitz - N. Izadpanah - P.J. Chung - W.Slusser, *Parent, teacher, and student perspectives on how corrective lenses improve child wellbeing and school function*, in *Maternal and child health journal*, 20(5), 974-983, 2016; L. Vianello, *Gli insegnanti italiani e il burnout*, in *Formazione& Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(1), 201-206, 2019.

priva della facoltà di continuare a interrogarli, che il cambiamento non si produce nella forma istantanea di un risultato calcolabile ma si dà come un cammino da intraprendere con l'estro e la meraviglia della scoperta continua»¹⁶.

3. *Viaggiatori nel tempo*

Con un'efficace metafora, Seymour Papert, uno dei padri del Costruzionismo¹⁷, matematico di fama mondiale che contribuì alla fondazione del *MIT Media Lab-Massachusetts Institute of Technology* di Boston, sintetizza ciò che sembra costituire, in generale, un elemento di debolezza proprio dei processi di istruzione. L'immagine vede infatti un gruppo di viaggiatori provenienti dal passato, improvvisamente catapultati nella società di oggi e da questa inevitabilmente disorientati, incapaci di comprendere i radicali mutamenti occorsi in molti campi dell'attività dell'uomo. Probabilmente, però, questi stessi visitatori non sarebbero altrettanto impossibilitati nel riconoscere, al di là di qualche particolare, quanto riprodotto all'interno di un'aula scolastica.

Ora, al parere di coloro che giudicano la scuola un'istituzione finita, morta -e non mancano certo pubblicazioni che profetizzano un destino ritenuto già in essere- si vuole qui contrapporre l'idea di una realtà indubbiamente ferita, a tratti inerme, cioè senz'armi appunto, ma non per questo deprivata del desiderio di innovazione, di ricerca, che spesso prende forma nelle progettazioni e nei percorsi didattici messi in atto da molti docenti, animati dall'entusiasmo e dallo spirito di determinazione

¹⁶ Fondazione Giacomo Feltrinelli, Cinque lezioni di complessità in <http://fondazionefeltrinelli.it/cinque-lezioni-di-complessita/> (Febbraio 2020)

¹⁷ Tale teoria dell'apprendimento affonda le proprie radici nel costruttivismo piagetiano e dall'idea di esperienza, mediante la quale viene *costruita* la conoscenza e le strutture del pensiero. Nel suo testo, *Constructionism: A new opportunity for elementary science education* (Massachusetts Institute of Technology, Media Laboratory, Epistemology and Learning Group, 1986), Papert scrisse: «La parola costruzionismo indica due aspetti della teoria della didattica delle scienze alla base di questo progetto. Dalle teorie costruttiviste in psicologia prendiamo la visione dell'apprendimento come una ricostruzione piuttosto che come una trasmissione di conoscenze. Successivamente estendiamo il concetto dei materiali manipolativi nell'idea che l'apprendimento è più efficiente quando è parte di un'attività come la costruzione di un prodotto significativo».

necessari a far germogliare ogni seme di cambiamento. È forse dunque il quesito di partenza- per chi può essere difficile apprendere- che, alla luce degli scenari educativi attuali, si rivela privo di senso, se non persino fuorviante nel tentativo di individuare proposte didattiche sostenibili, e quindi in grado di uscire da una logica di riproduzione dello *status quo* senza cedere a soluzioni semplicistiche, riparatorie e a volte anche di facile presa, che finiscono con lo svilire i termini in questione. Un interrogativo, quello di cui sopra, che ha in qualche misura contribuito a spostare la riflessione dal *che cosa* (metodi, processi, contenuti, prodotti, obiettivi dell’impostazione didattica) ad un *chi*, dalle caratteristiche più o meno inquadrabili all’interno di una diagnosi o di una certificazione, ma pur sempre ritenuto “altro” rispetto ad un prototipo di studente a cui è rivolto il tradizionale processo di insegnamento-apprendimento. Si può riallacciare a quest’analisi l’indeterminatezza che ha contraddistinto il concetto, dapprima, e il profilo, in seguito, di bisogno educativo speciale, meglio noto con l’acronimo BES, inducendo ad annoverare, all’interno di tale categoria, talora tutti, talora nessuno degli alunni presenti in classe. Se è vero, da un lato, che l’atto di denominare e definire entro precise tassonomie risponda ad una modalità tipicamente umana di conoscere la realtà, ci si chiede, dall’altro, se lo sguardo che è alla base di un intervento pedagogico possa davvero accondiscendere ad un tentativo di semplificazione dei bisogni della persona, dannoso nella misura in cui si traduca in aspettative ed atteggiamenti nei confronti della stessa. Richiamando la nota citazione, attribuita ad Eleanor Roosevelt, secondo la quale «le grandi menti parlano di idee, le menti mediocri parlano di fatti, le menti piccole parlano di persone», viene facile sottolineare l’esigenza di dar vita a processi, sperimentazioni che derivino da un attento pensiero attorno ad un modo di fare scuola nel quale ciascuno possa trovare, ipso facto, il proprio spazio. Tutto questo contrastando l’idea che ciò dipenda dal caso, dalla competenza del singolo o da una visione etica e lungimirante del legislatore. È questo il senso autentico di un’educazione che possa dirsi inclusiva, così come pensata anche nel documento programmatico *Agenda 2030, Obiettivo 4: Fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*, quale strategia per far fronte ad ogni condizione di marginalità.

4. Qualche elemento (non conclusivo) di sintesi

C'è oggi davvero bisogno di un'idea di scuola¹⁸. Preoccupati, più o meno disincantati, ci si interroga quotidianamente su quali fattori possono avere impresso una battuta d'arresto, quando non persino favorito dinamiche involutive, ostacolando quel costante processo di adattamento con il quale ogni sistema tende a rispondere -provando anche a migliorare- alle circostanze della propria epoca. La realtà è che, tra le molteplici riflessioni che hanno animato il dibattito, non sempre è possibile rintracciare una seria analisi tesa a superare necessità o contingenze legate ad una determinata fase o a un periodo storico. C'è urgente bisogno di una lettura che sia in grado di assumere quel necessario sguardo prospettico con il quale intraprendere sforzi di comprensione, ma anche di cambiamento, in un'ottica di integrazione sistematica tra passato e futuro, tra consapevolezze raggiunte, sperimentazioni in atto, ambiti da esplorare e traguardi da guadagnare.

Sono noti alcuni paradossi del nostro sistema scolastico, tra i quali si possono qui citare, con estremo tentativo di sintesi, la lunga tradizione di riforme e di esperienze realizzate a favore di alunni con difficoltà e disabilità in classe, da un lato, e il mancato raggiungimento di un'equa distribuzione territoriale nella strutturazione di processi inclusivi, dall'altro. Si può altresì richiamare il costante aumento di studenti con certificazione, al quale non corrisponde un'adeguata copertura di docenti specializzati a supporto della didattica in aula¹⁹; o ancora il frequente scollamento tra la definizione di obiettivi formativi in linea con la costruzione di un progetto di vita e, per esempio, le concrete opportunità in ambito lavorativo.

Accanto a ciò, però, non mancano neppure valide testimonianze

18 P.C. Rivoltella, *Un'idea di scuola*, Morcelliana Scholè, Brescia 2018.

19 “Nell'anno scolastico 2018/2019, gli insegnanti per il sostegno nelle scuole italiane sono quasi 173 mila (fonte MIUR). A livello nazionale il rapporto alunno-insegnante (pari a 1,6 alunni ogni insegnante per il sostegno) è migliore di quello previsto dalla Legge 244/2007 che prevede un valore pari 2. Tuttavia mancano gli insegnanti specializzati e il 36% dei docenti per il sostegno viene selezionato dalle liste curriculari; sono docenti che rispondono ad una domanda di sostegno non soddisfatta, ma non hanno una formazione specifica per supportare al meglio l'alunno con disabilità”, in ISTAT, Report L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, anno scolastico 2018-2019, cit., p.4.

rappresentate dall’esperienza di quanti, incarnando il vero ruolo del maestro che sa far spazio a quell’autentica dimensione di ricerca alla base di una costruzione sociale dell’apprendimento, non si limitano a riprodurre sequenze consolidate di azioni, ma danno vita a pratiche didattiche capaci di riconoscere e valorizzare il contributo di tutte le individualità. È solo attraverso questo dinamismo, infatti, che l’impegno del docente diviene anche quello dello studente, in una sorta di circuito virtuoso nel quale ognuno possa ritrovare nella dedizione degli altri il senso della propria.

Sottrarre tale responsabilità all’iniziativa individuale, all’eccezionalità del caso, allo spirito di servizio istituzionale che guida il lavoro di molti bravi insegnanti, affinché divenga cultura dominante di un sistema è dovere politico, oltre che etico e sociale. Diversamente, in un futuro che in qualche misura è forse già presente, anche le buone intenzioni o le singole proposte potrebbero non bastare più.

Bibliografia

- Aldridge, J.M., Fraser, B.J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., Afari, E., *Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity*, in *Improving Schools*, 19(1), 5-26, 2016.
- Ceruti M., *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2018.
- Ceruti M., *La scuola e le sfide della complessità*, in *Studi sulla Formazione*, 20, 2, 2017.
- d’Alonzo L. (a cura di), *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata*, Pearson Academy, Milano 2019.
- Dicke T. - Marsh H.W. - Parker P.D.- Guo J. - Riley P.-Waldeyer J., *Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement*, in *Journal of Educational Psychology*, 2019.
- Dominici P., *Dentro la società interconnessa: La cultura della complessità per abitare i confini e le tensioni della civiltà ipertecnologica*, Franco Angeli, Milano 2019 (II ed.).
- Dominici P., *L’ipercomplessità, l’educazione e la condizione dei saperi nella Società Interconnessa/iperconnessa*, in AA.VV. *Il nodo. Per una pedagogia della persona. Trasformazioni sociali e trasmissione delle conoscenze nell’Università italiana. Quale sapere per quale formazione universitaria nella società delle reti?* Falco Editore, Cosenza 2017.

- Dominici P., *The hypertechnological civilization and the urgency of a systemic approach to complexity. A New Humanism for the Hypercomplex Society*, in AA.VV., *Governing Turbolenze. Risk and Opportunities in the Complexity Age*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge 2017.
- Dudovitz R.N.- Izadpanah N. - Chung P.J. - Slusser W., *Parent, teacher, and student perspectives on how corrective lenses improve child wellbeing and school function*, in *Maternal and child health journal*, 20(5), 974-983, 2016.
- Dominici P. *Dentro la società interconnessa: La cultura della complessità per abitare i confini e le tensioni della civiltà ipertecnologica*, Franco Angeli, Milano 2019 (II ed.).
- Fondazione Giacomo Feltrinelli, *Cinque lezioni di complessità* in <http://fondazionefeltrinelli.it/cinque-lezioni-di-complessita/> (Febbraio 2020).
- Gunderson M. - Oreopoulos P., *Returns to education in developed countries*, in *The Economics of Education*, Academic Press, 2020.
- Heckman J. - Masterov D.V., *The Productivity Argument For Investing in Young Children*, in *Review of Agricultural Economics*, 29, 3, 2007.
- ISTAT, Report *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, anno scolastico 2018-2019*.
- Jacobson M.J.- Levin J.A. - Kapur M., *Education as a complex system: Conceptual and methodological implications*, in *Educational Researcher*, 48(2), 112-119, 2019.
- Marshall A., *Principi di economia* (1890), Finanza Edizioni, Milano 2006.
- MIUR, *I principali dati relativi agli alunni con DSA anno scolastico 2017/2018* -Giugno 2019.
- MIUR, *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*. Ultimo aggiornamento: luglio 2019.
- MIUR, *Focus "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2019/2020"* - Settembre 2019.
- Morin E., *Le vie della complessità*, in G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1994.
- Morin E.- Ciurana E.R.- Motta D.R. - Spadolini B., *Educare per l'era planetaria: il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando editore, Roma 2005.
- Rivoltella P.C., *Un'idea di scuola*, Morcelliana Scholè, Brescia 2018.
- OECD, *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris 2019.
- OECD, *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris 2018.
- Papert S., *Constructionism: A new opportunity for elementary science education*, Massachusetts Institute of Technology, Media Laboratory, Epistemology and Learning Group, 1986.

Silvia Maggiolini - “Se non è per tutti, si chiama privilegio”

- Simonigh C. (a cura di), *Pensare la complessità. Per un umanesimo planetario*, Mimesis, Milano 2012.
- Tobia V. - Greco A.- Steca P. - Marzocchi G.M., *Children's wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach*, in *Journal of Happiness Studies*, 20(3), 841-861, 2019.
- UNESCO, *Education for All 2000-2015: Achievements and challenges*, Paris, EFA Global Monitoring Report, UNESCO, 2016.
- UNESCO, *Policy guidelines on inclusion in education*, Paris 2009.
- Vianello L., *Gli insegnanti italiani e il burnout*, in *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(1), 201-206, 2019.
- Van Geel M. - Keuning T. - Frèrejean J. - Dolmans D.- Van Merriënboer J.- Visscher A.J. *Capturing the complexity of differentiated instruction*, in *School effectiveness and school improvement*, 30(1), 51-67, 2019.

Anna Mancinelli

*Tecnologie digitali e processi di apprendimento:
una proposta didattico-educativa*

1. Il ruolo delle tecnologie digitali nei processi di insegnamento-apprendimento

Spesso affrontiamo il discorso della rivoluzione digitale come se fosse la prima volta che l'uomo si trova dinanzi alla sfida di un rinnovamento dell'apparato scolastico e didattico. La letteratura al riguardo sfata tale tendenza. In verità, l'uomo si interroga da millenni sulla relazione tra tecnologia e conoscenza e su quali possano essere le conseguenze, sia positive sia negative, sui processi di apprendimento e sul vivere quotidiano. Una esemplificazione di ciò la possiamo ricavare dalle opere di Platone, nello specifico dal *Fedro*, in cui il grande filosofo svolge precise riflessioni in merito alla scrittura. Pertanto, quando parliamo di tecnologie, ci riferiamo a strumenti che da sempre hanno avuto un impatto significativo sull'agire umano. Esse incidono anche sui processi di formazione, poiché questi sono soggetti a permanente cambiamento e apprendimento. Su questa premessa possiamo definire l'apprendimento come un processo “interattivo che si esprime e si realizza in un interscambio attivo dell’individuo con l’ambiente attraverso l’esperienza. Ogni individuo risponde alle sollecitazioni ambientali modificando il proprio comportamento in modo plastico”¹.

Sulla base di tale definizione non è da sottovalutare il fatto che le tecnologie digitali, da un lato, rappresentano per la scuola un’opportunità; dall’altro lato, costituiscono una sfida educativa complessa, che la peda-

¹ E. Frauenfelder, *Perché una relazione tra pedagogia e biologia?*, in «RTH - Education & Philosophy: nuove energie sperimentali per le Scienze Bioeducative e il raffinato incontro tra Filosofia e Musica», vol. 5 (2018), p. 6.

gogia ha il dovere di raccogliere per ripensare il proprio funzionamento.

In Italia, così come nei contesti internazionali, si assiste sempre più ad un approfondito dibattito pedagogico circa lo sviluppo e l'implementazione delle tecnologie educative. Il mutamento che attraversa il mondo contemporaneo ha coinvolto i modi di comunicare e quindi di conoscere il mondo. La trasformazione delle modalità comunicative ha avuto effetti sui modi che i soggetti hanno di rappresentare la realtà e perciò sé stessi: ci troviamo di fronte a nuove modalità di elaborazione simbolica, che connotano fortemente una nuova cultura.

Se i media, in questo sfondo concettuale, si offrono come possibilità creativa in grado di sollecitare e motivare l'apprendimento – trasformando l'esperienza in processo che organizza, modifica e produce inedite modalità di operare sul mondo –, l'ambito educativo dovrebbe iniziare un lavoro sul come guidare il proprio impiego delle tecnologie digitali per identificarle come tecnologie della conoscenza, che «modelano ciò che si apprende, andando a cambiare il *come* si apprende»². Ci si muove verso lo sviluppo di un atteggiamento che sia il più possibile metacognitivo, che guarda al lavoro dei docenti e degli studenti come un continuo processo riflessivo sulla propria attività. In tal maniera, le tecnologie digitali stimolano l'esercizio di funzioni e non soltanto l'apprendimento di contenuti³.

Non possiamo più parlare di tecnologie come mero strumento aggiuntivo: siamo chiamati a valutarle per il loro potere di suscitare strategie di apprendimento, ossia in quanto macchine autoriali atte a modificare radicalmente le modalità con cui noi costruiamo conoscenza. Non possiamo più considerarle al pari di strumenti attraverso cui accedere a un «mondo-ambiente digitale separato da quello fisico», ma leggerle come ‘una dimensione naturale della nostra vita’. L. Floridi⁴, riferendosi a questa dimensione naturale, utilizza il neologismo *onlife*, volto a mettere in luce ‘la natura ibrida delle nostre esperienze quotidiane, in

² D. Laurillard, *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*, tr. it., FrancoAngeli, Milano 2018, p. 17.

³ M. Pichiassi, *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale. Le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri*, Guerra Edizioni, Perugia 2007.

⁴ L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, Milano 2017.

parte digitali e in parte analogiche'. Con il seguire tale indirizzo, acquista valore la posizione della neuroscienziata M. Wolf⁵ la quale, movendo da alcune ricerche che rilevano una crescita dell'analfabetismo funzionale tra i giovani, suggerisce una nuova prospettiva: guarda allo sviluppo di un cervello bi-alfabetizzato, che integra capacità analogiche e abilità digitali.

Dalla prospettiva fin qui esposta scaturisce che, in riferimento al rapporto tra le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e l'insegnamento scolastico, non è tanto la presenza o meno delle tecnologie nelle aule che contraddistingue i processi di insegnamento-apprendimento, bensì la qualità dell'apprendimento e della formazione degli studenti. La questione, pertanto, è quella di verificare se tale apprendimento può essere migliorato nella sua qualità e se la capacità di autoregolazione degli studenti può essere potenziata, facendo leva su un impiego critico e funzionale delle tecnologie digitali. "La scuola oggi richiede dei professionisti dell'educazione che sappiano predisporre percorsi personalizzati, individualizzati e inclusivi capaci di motivare e attivare tutti gli studenti, favorendo diverse forme di autoregolazione e potenziali spazi di lavoro autonomo e personale. In questa direzione il momento progettuale assume un ruolo importante, se la progettazione è vista non tanto come costruzione di un percorso prescrittivo quanto come messa a punto di un'idea, che poi dialogherà con l'azione e si rimodulerà in itinere grazie alla sua realizzazione e regolazione nell'azione stessa"⁶.

Il dibattito attuale, di là dal favorire posizioni o ottimistiche o esclusivamente critiche, sembra privilegiare un approccio socio-tecnologico⁷, in cui le tecnologie digitali diventano *link* tra differenti dinamiche, che non riguardano più soltanto il rapporto tra l'apprendimento e l'insegnamento, ma racchiudono in sé anche il rapporto tra contesti formali e

⁵ M. Wolf, *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, tr. it., Vita e Pensiero, Milano 2018.

⁶ P.G. Rossi, *Progettazione didattica e professionalità docente. PROPIT: l'artefatto progettuale come mediatore didattico*, in P.G. Rossi – C. Giacconi (a cura di), *Micro-progettazione: pratiche a confronto. PROPIT, EAS, Flipped Classroom*, FrancoAngeli, Milano 2016, p. 13.

⁷ Per approfondimento si consulti: B. Fishman - C. Dede, *Teaching and Technology: New Tools for New Times*, in D.H. Gitomer, C.A. Bell (eds.), *Handbook of Research on Teaching*, pp. 1269-1334, Washington: American Educational Research Association, 2017.

informali. Al riguardo P.C. Rivoltella afferma che “le tecnologie digitali svolgono una funzione importante a più livelli: la continuità della scuola rispetto all’informale, una sorta di ponte tra il “dentro” e il “fuori”; la disponibilità in classe [...]; il fatto che con esse i bambini si ritrovino tra le mani una macchina autoriale con cui produrre testi, artefatti, messaggi”⁸. Pertanto, la vera innovazione non sta nella tecnologia in sé, ma nella elaborazione di un progetto educativo digitalmente inteso. Proprio in ordine a ciò, si richiede al docente di oggi non soltanto un ruolo di mediatore di una conoscenza già strutturata, bensì di assumere quello di insegnante-ricercatore e di professionista riflessivo (Schön, 2006)⁹, in grado di supportare gli studenti nell’organizzazione del pensiero e nello sviluppo di nuove competenze.

2. Una sfida paradigmatica: l'*Universal Design for Learning*

Una messa a sistema delle tecnologie digitali nei contesti scolastici volta alla esaltazione del loro potenziale è tuttora un problema che resta aperto. Come possono le tecnologie essere valutate un’opportunità per il sistema scolastico e per la pianificazione didattica? E come è possibile rintracciare condizioni per cui le tecnologie digitali possano essere strumenti a supporto di una didattica flessibile, equa ed accessibile? Una possibile risposta a tali quesiti può risiedere nei principi che costituiscono la Progettazione Universale, in particolare nella sua istanza in campo educativo, ovvero *l’Universal Design for Learning*. È un approccio educativo in grado di avvalorare le diversità di tutti gli studenti, in quanto rappresenta un *framework* per la progettazione didattica che si ancora al funzionamento dei tre network neurali – riconoscimento, azione strategica e coinvolgimento affettivo. L’UDL considera le tecnologie digitali come il vettore privilegiato attraverso cui è possibile attuare una didattica inclusiva. Giocano un ruolo rilevante, attraverso cui è possibile

⁸ P.C. Rivoltella, *Prefazione*, in D. Parmigiani, *L’aula scolastica 2. Come imparano gli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2016, p. 12.

⁹ D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni*, tr. it., FrancoAngeli, Milano 2006.

lo sviluppo di una didattica interattiva e coinvolgente, perché permettono di presentare i contenuti didattici in diversi formati e media; di proporre attività adeguate alle modalità preferenziali di espressione di ciascun alunno; di fare leva sulla motivazione ad apprendere adeguando i linguaggi ai vari stili cognitivi.

Sebbene le tecnologie siano considerate una via preferenziale, il CAST nelle sue linee guida precisa che “non dovrebbero essere considerate come l’unico mezzo per applicare l’UDL. Gli insegnanti efficaci devono essere creativi e pieni di risorse, capaci di progettare ambienti di apprendimento flessibili che soddisfino la variabilità degli studenti, usando una gamma di soluzioni tecnologiche e non. Lo scopo dell’UDL è quello di creare ambienti in cui ognuno possa avere l’opportunità di diventare studente esperto, e i mezzi per conseguirlo, tecnologici o no, devono essere flessibili. È anche importante puntualizzare che usare semplicemente la tecnologia in classe non dovrebbe essere considerato come la realizzazione dell’UDL”¹⁰.

Pertanto, l’UDL è un’istanza progettuale che può accompagnare il lavoro di educatori e insegnanti per ripensare la progettazione nell’ottica di fare un ‘disegno senza barriere’: come quelle intellettive, sociali, emotive, culturali e/o linguistiche. L’obiettivo chiave non è unicamente quello di trasmettere l’informazione, bensì di «sostenere e incoraggiare cambiamenti nella conoscenza e nelle abilità» e mira al superamento di curricula rigidi.

Si tratta di formulare percorsi abbastanza flessibili, atti a fornire sufficienti opzioni e possibilità per il successo di ogni studente. Lo stesso Documento di lavoro su *L’autonomia scolastica per il successo formativo* del 2018¹¹, riporta un chiaro riferimento all’UDL come progettazione didattica volta alla costruzione di un curricolo inclusivo. D’altronde, i percorsi di apprendimento andrebbero secondo Calvani “predefiniti negli aspetti essenziali in modo che consentano all’alunno di imbattersi in

¹⁰ Center for Applied Special Technology (CAST), *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning, 2011, pp. 10-11.

¹¹ Per approfondimenti si veda il documento di lavoro sull’*L’autonomia scolastica per il successo formativo*: <http://istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/09/lautonomia-scolastica-per-il-successo-formativo.pdf>.

forma quanto più spontanea possibile in nodi e quesiti cruciali capaci di innescare riflessioni significative. Si parte dunque con attività pratiche selezionate e obiettivi che comportano prodotti tangibili (del tipo costruire un testo collaborativo, raccogliere e costruire un archivio, produrre un oggetto multimediale ecc), sapendo tuttavia che la dimensione produttiva deve collegarsi a momenti di “distacco” riflessivo favorito da specifici stimoli”¹².

Può essere considerato come *framework* orientato al superamento dell’idea dello ‘studente standard’: una strategia multicomponenziale¹³ difficile da applicare, poiché non prevede compiti con un’unica soluzione, ma si basa sull’impiego di approcci flessibili, personalizzabili e adattabili per le necessità di ciascun studente¹⁴.

L’applicazione *dell’Universal Design for Learning* in ambito educativo ha ricevuto molteplici consensi soprattutto nel panorama internazionale, dove le ricerche condotte evidenziano l’efficacia di questo approccio nel migliorare il processo di apprendimento. Lo studio condotto da Katz¹⁵ ha evidenziato come l’attuazione dei principi dell’UDL nella pratica didattica abbia non soltanto portato ad un miglioramento dell’interazione tra studenti, ma altresì creato ambienti di apprendimento positivi e migliorato l’autoefficacia e la soddisfazione lavorativa dei docenti.

Si rende dunque necessario, da un lato, accrescere la competenza metodologico-didattica specifica del docente su cosa e come costruire conoscenza con le tecnologie digitali; dall’altro, promuovere lo sviluppo di abilità necessarie per confrontarsi con l’era digitale.

¹² A. Calvani, *Dove va la Media Education?*, in «Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche», vol. 1 (2010), p. 22.

¹³ D. Mitchell, *What really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*, II ed., London-New York, Routledge 2014.

¹⁴ G. Savia, *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l’apprendimento e didattica inclusiva*, Erickson, Trento 2016.

¹⁵ J. Katz, *Inclusive Education and the Three-Block Model of UDL: Outcomes and Implementation Processes*, in J.E. Gardner - D. Hardin (eds.), *Implementing Universal Design for Learning*, Johns Hopkins University Columbia Center Columbia, MD 2014.

3. La natura stratificata della competenza digitale

Quanto fin qui esposto poggia sulla convinzione che, senza un reale cambio direzionale delle politiche di formazione dei docenti, risulta alquanto complesso portare avanti un efficace processo di educazione digitale. Infatti, occupa un ruolo centrale la questione riguardo a quali conoscenze un docente debba avere per poter gestire con successo una esperienza didattica che postula l'impiego delle tecnologie digitali.

Risulta in linea con il discorso che stiamo affrontando un articolo pubblicato recentemente sul Corriere della Sera¹⁶. In esso si sviluppa una interessante riflessione che mette in luce il drammatico scenario in cui versa l'Italia a causa dell'analfabetismo tecnologico. Ai nostri scopi, preme porre l'attenzione su alcuni dati dai quali emerge – secondo l'indice internazionale che misura il livello di competenze digitali – che l'Italia nel 2018 si è posizionata quartultima fra i Paesi dell'Unione Europea. I dati segnalano che il 69% degli adulti italiani utilizza quotidianamente la rete, ma il dato di emergenza, che merita considerazione, è il restante 31% di italiani che invece non utilizza la rete: in questa fetta rientrano, con alta probabilità, anche docenti dei diversi gradi di scuola. Ciò influisce certamente sul modo di lavorare e sul modo di svolgere la funzione docente. Va detto al riguardo che la causa della mancanza di risorse digitali probabilmente è da rintracciare nell'«arretratezza del nostro sistema scolastico e formativo di base».

La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2006, con il successivo aggiornamento del 2018¹⁷, identifica e delinea le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, inserendo tra di esse la competenza digitale, descritta come il saper utilizzare con «dimesticchezza e spirito critico» le tecnologie della società dell'informazio-

¹⁶ Si consulti per approfondimento l'articolo della giornalista Milena Gabanelli intitolato *L'Italia sta pagando caro l'analfabetismo digitale. Le colpe e i rimedi.* <https://www.corriere.it/dataroom-milena-gabanelli/internet-lavoro-italia-sta-pagando-caro-analfabetismo-digitale-colpe-rimedi/06a48f6e-d24e-11e9-a7da-cb5047918faa-va.shtml>.

¹⁷ Si rimanda alla consultazione della Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

ne. Dalla documentazione richiamata si evince che tale competenza non coinvolge soltanto abilità di natura tecnico-procedurale, ma rappresenta una nozione più articolata, che rimanda alla necessità di padroneggiare una cultura digitale per poter trarre beneficio dall'uso quotidiano di esse. È chiaro, quindi, che la competenza digitale è strettamente collegata alla capacità di ‘imparare a imparare’. In tal modo, l’Unione europea, oltre a qualificare la competenza come un sapere di base e a chiamare la scuola a proporla ai cittadini di domani, assume anche una concezione più complessa di concepire il digitale: richiama le dimensioni cognitive e etiche, che rappresentano da sempre il *leitmotiv* del dibattito pedagogico. È possibile, pertanto, definire la competenza digitale, considerandone la natura stratificata, affermando che essa consiste nel “saper esplorare e affrontare in modo flessibile situazioni tecnologiche nuove, nel saper analizzare, selezionare e valutare criticamente dati e informazioni, nel sapersi avvalere del potenziale delle tecnologie per la rappresentazione e soluzione di problemi e per la costruzione condivisa e collaborativa della conoscenza, mantenendo la consapevolezza delle responsabilità personali, del confine tra sé e gli altri e del rispetto dei diritti/doveri reciproci¹⁸⁸”.

Come è dato rilevare, si chiede alla scuola non soltanto di dotare gli studenti di un bagaglio di conoscenze, ma di preparare professionisti che sappiano costruire saperi, di cui potranno servirsi nella società e che li renda capaci di affrontare le problematiche che incontreranno. L’obiettivo non è quello di addestrare i futuri docenti all’uso delle diverse tecnologie digitali, ma di attivare un processo di scoperta di esse e di ricerca con gli allievi, al fine di coglierne le potenzialità formative e trasformative per attivare processi innovativi nel contesto scolastico.

In tal senso il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), varato dal governo italiano nel 2015 – come pilastro fondamentale della Legge 107 –, ha avuto tra i suoi obiettivi quello di sistematizzare una strategia complessiva di innovazione della scuola. Con esso si è inteso rispondere “alla chiamata per la costruzione di una visione di Educazione nell’era digitale, attraverso un processo che, per la scuola, sia correlato alle sfide

¹⁸⁸ A. Calvani - A. Fini - M. Ranieri, *La competenza digitale nella scuola. Modelli, strumenti, ricerche*, in «Giornale italiano della ricerca educativa», vol. 5 (2010b), p. 13.

che la società tutta affronta nell’interpretare e sostenere l’apprendimento lungo tutto l’arco della vita (life-long) e in tutti contesti della vita, formali e non formali (life-wide)”¹⁹.

Una delle azioni del PNSD è l’azione #14, dedicata alla definizione di un *framework* comune per le competenze digitali e l’educazione ai media degli studenti. La tecnologia è presentata come ambiente di apprendimento «a supporto di tutte le dimensioni delle competenze trasversali (cognitiva, operativa, relazionale, metacognitiva)»²⁰.

Questa connessione tra apprendimento e tecnologie, come già espresso nel primo paragrafo, tuttavia non è automatica. Infatti, le tecnologie da sole non possono garantire lo sviluppo e un apprendimento continuo; così come non possono garantire la qualità della didattica e della comunicazione. È necessaria una formazione all’impiego delle tecnologie in ambito didattico, che tenga conto delle variabili nella progettazione, come ad esempio il contesto, gli obiettivi, il target e una continua riflessione critica. Occorre spostare l’attenzione dal come utilizzare le tecnologie al come creare ambienti didattici digitali efficaci. A tal riguardo Guerra asserisce che non possiamo affidare alla riflessione tecnologica soltanto “il compito di definire preventivamente le condizioni d’uso critico dei nuovi strumenti/tecniche della mediazione didattica, ma anche quello di accompagnare costantemente l’uso, con compiti di monitoraggio, formalizzazione, confronto, validazione di quanto le nuove condizioni e strumentazioni tecniche producono, in positivo e in negativo”²¹.

A livello Europeo sono state diverse le iniziative che hanno perseguito questa strada. Fra le tante, possiamo annoverare il progetto europeo uTeacher – teachers’ professional profiles in ICT for Education, concluso nel 2005; il progetto europeo EPICT – European Pedagogical ICT Licence – dalla cui conclusione (2005) si è originato un Consorzio europeo e internazionale che continua ancora oggi ad operare con il rilascio di una

¹⁹ MIUR, *Piano Nazionale Scuola Digitale*, 2015, p. 7 <http://bit.ly/2eJ14sK> [Accesso 28.12.2019].

²⁰ *Ibi*, p. 72.

²¹ L. Guerra, *Educazione e tecnologie: per un modello didattico problematico*, in Id. (a cura di), *Tecnologie dell’educazione e innovazione didattica*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo 2011, p. 23.

Certificazione basata sul Syllabus sviluppato durante il progetto; il quadro di competenze messo a punto da UNESCO nel 2008 e poi aggiornato per l'ultima volta nel 2011 (*Unesco ICT Competence Framework for Teachers*); il progetto Self Review Framework realizzato dal Becta (British Educational Communications and Technology Agency) – concluso nel 2011. Nel 2013 la Commissione Europea ha avviato il progetto internazionale *European Digital Competence Framework for Citizens* (DigComp), dedicato all'individuazione delle competenze chiave da promuovere, consolidare, validare e certificare. Dalla primavera del 2017, grazie al lavoro del Centro Comune di Ricerca (Joint Research Center- JRC), tale *framework* prevede una versione specificamente dedicata al settore educativo, *European Framework for the Digital Competence of Educators* (DigCompEdu). Si tratta di un documento che presenta le competenze richieste ai docenti e agli educatori, per impiegare le tecnologie nelle pratiche professionali in modo efficace, migliorando ed innovando le pratiche professionali stesse. La prima bozza di tale *framework* (JRC-EC, 2017), già sufficientemente strutturata, si sta imponendo in ambito europeo come riferimento per l'implementazione di linee guida nazionali e per la progettazione di percorsi formativi che tengano conto dei mutamenti sociali, economici, culturali e antropologici degli ultimi anni. Le competenze elencate nel più specifico DigCompEdu del marzo 2017 sono 22, comprese in 6 aree: coinvolgimento e valorizzazione professionale, risorse digitali, pratiche di insegnamento e apprendimento, valutazione dell'apprendimento, avvaloramento delle potenzialità degli studenti e, infine, sviluppo delle competenze digitali degli studenti. Nel testo che accompagna e delinea la strutturazione del DigCompEdu si legge quanto segue: “Il quadro DigCompEdu riflette gli sforzi condotti a livello internazionale per catturare e definire le competenze digitali specifiche dei docenti e dei formatori. Lo scopo è quello di fornire un quadro di riferimento a coloro che operano nel settore educativo e dell'alta formazione e sono incaricati di sviluppare modelli di competenza digitale”²².

Il DigCompEdu si propone come documento autorevole, sintetico ma dettagliato, capace di tracciare la *vision* di quali competenze digitali

²² C. Redecker, *European Framework for the Digital Competence of Educators*, tr. it. di S. Bocconi - J. Earp - S. Panesi, Istituto per le Tecnologie didattiche, 2017, p. 4.

il docente deve possedere per lavorare oggi nella Scuola digitale, per rendere la comunicazione didattica più efficace e per aiutare i giovani a diventare più consapevoli della loro esperienza tecnologica.

Bibliografia

- Calvani A. - Fini A. - Ranieri M., *La competenza digitale nella scuola. Modelli, strumenti, ricerche*, in «Giornale italiano della ricerca educativa», vol. 5 2010b, pp. 9-21.
- Calvani A., *Dove va la Media Education?*, in «Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche», vol. 1 (2010), pp. 13-25.
- Cottini L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2019.
- Fishman B. - Dede C. (eds.), *Teaching and Technology: New Tools for New Times*, in D.H. Gitomer C.A. Bell Handbook of Research on Teaching, pp. 1269-1334, American Educational Research Association, Washington 2017.
- Geake J.G., *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*, tr. it., Erickson, Trento 2016.
- Ghedin E., *Felice di conoscere. Insegnamento inclusivo e apprendimento positivo a scuola*, Liguori, Napoli 2017.
- Guerra L., *Educazione e tecnologie: per un modello didattico problematico*, in Id. (a cura di), *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo 2011 pp. 9-33.
- Floridi L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, Milano 2017.
- Frauenfelder E., *Perché una relazione tra pedagogia e biologia?*, in «RTH - Education & Philosophy: nuove energie sperimentali per le Scienze Bioeducative e il raffinato incontro tra Filosofia e Musica», vol. 5 2018, pp. 5-11.
- Jenkins H., *Culture partecipative e competenze digitali*, tr. it., Guerini e Associati, Milano 2010.
- Katz J., *Inclusive Education and the Three-Block Model of UDL: Outcomes and Implementation Processes*, in J. E. Gardner - D. Hardin (eds.), *Implementing Universal Design for Learning*, Johns Hopkins University Columbia Center Columbia, MD 2014.
- Laurillard D., *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*, tr. it., FrancoAngeli, Milano 2018.
- Mangiavardini A., *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*, ETS, Pisa 2017.

- Mitchell D., *What really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*, II ed., Routledge, London-New York 2014.
- MIUR, *Piano Nazionale Scuola Digitale*, 2015, <http://bit.ly/2eJ14sK> [Accesso 28.12.2019]
- Murdaca A.M. - Epasto A. - Smeriglio D. - Oliva P., *Fattori individuali e atteggiamenti degli insegnanti per un uso efficace delle tecnologie digitali*, in P. Limone - D. Parmigiani (a cura di) *Modelli pedagogici e pratiche didattiche. Per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Progedit, Bari 2017.
- Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984.
- Pichiassi M., *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale. Le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri*, Guerra Edizioni, Perugia 2007.
- Redecker C., *European Framework for the Digital Competence of Educators*, tr. it. di S. Bocconi - J. Earp - S. Panesi, Istituto per le Tecnologie didattiche, 2017.
- Rivoltella, P. C., *Prefazione*, in D. Parmigiani, *L'aula scolastica 2. Come imparano gli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Rossi P.G., *Progettazione didattica e professionalità docente. PROPIT: l'artefatto progettuale come mediatore didattico*, in P.G. Rossi – C. Giaconi (a cura di) *Micro-progettazione: pratiche a confronto. PROPIT, EAS, Flipped Classroom*, FrancoAngeli, Milano, 2016, pp. 13-38.
- Savia G., *Progettazione Universale per l'Apprendimento: un valido approccio per l'inclusione di tutti*, in *Educare.it*, vol. 15 (3), 2015.
- Savia G., *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Erickson, Trento 2016.
- Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it., FrancoAngeli, Milano 2006.
- Wolf M., *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, tr. it., Vita e Pensiero, Milano 2018.

Loredana Abeni, Livia Cadei, Emanuele Serrelli
and Domenico Simeone

*Metaphors and Cultures in University Training:
A Pedagogical Analysis of Education Sciences in Italy*

1. Introduction

University teaching in Education Sciences in Italy prepares ‘professional educators’, i.e., professionals who are able to promote the well-being and development of a broad spectrum of individuals and groups to be employed in public and private services¹. In other countries a degree in ‘education’ enables teachers in schools. In Italy, the meaning of ‘educator’ is somehow closer to the idea of a ‘social worker’, but some publications have proposed the useful international name ‘social educator’². All this being said, Education Sciences university teaching in Italy is constitutively interdisciplinary, although often with prevalence of Pedagogy as a subject. Teaching is also very precociously integrated with practical experience, especially by means of mandatory internships in various services and organizations. In fact, training in this field employs different strategies and modes that variously articulate practical and theoretical dimensions: verbal transmission, supervision in working

¹ V. Iori, *Educatori e pedagogisti. Senso dell’agire educativo e riconoscimento professionale [Educators and Pedagogists: The Nature of Educational Practice and Professional Recognition]*, Erickson, Trento 2018.

² AIEJI [International Association of Social Educators], *The Professional Competences of Social Educators*, 2006 [<http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/A-conceptual-framework.pdf>] visited on 2020, Feb. 24; CGCEES [Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales], and AIEJI [International Association of Social Educators], *The Profession of Social Education in Europe. Comparative Survey*, 2011 [<http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/11/The-Profession-of-Social-Education.pdf>], visited on 2020, Feb. 24].

situations³, socialization of experiences, and methodologies that empower students' reflexive and envisioning potential⁴. Students of Education Sciences are thus exposed to multiple representations of what it is to work as a professional educator. In this study we focus right on how these representations play out in their training experience.

2. The research question and the perspective: students participating in a multiplicity of cultures

Many different actors participate into Education Sciences training: at the very least, we have university teachers, professional educators (met by students in their internships), and internship supervisors of two kinds, one working within the university, the other working within the professional organizations that host the students' internships; and then, of course, we have students themselves. A wide diversity of knowledge, views, ways of thinking and ways of acting is certainly embedded in such a plural community, as actors themselves perceive during the process.

With this research we wanted to know more about such diversity and make a step towards understanding how this diversity plays out in shaping the final output of the process, the trained student. We wanted to know better the differences and similarities between the 'cultures of education'⁵ held by university teachers, professional educators,

³ L. Cadei - L. Mortari - D. Simeone - C. Sità, *Le Processus d'Accompagnement comme Opportunité d'Apprendre. Une Recherche avec des Éducateurs en Italie*, in *Les Apprentissages Professionnels Accompagnés*, edited by A. Jorro, J.-M. De Ketela, and F. Merhan, Bruxelles, De Boeck 2017.

⁴ D. Simeone, *Percorso epistemologico*, in *Pedagogia Sociale*, edited by G. Mollo, A. Porcarelli, and D. Simeone, La Scuola, Brescia 2014.

⁵ We use the convenient term of 'culture of education' as the educational version of the 'professional culture' concept. See P. Steiner, *The Role of Professional Culture in Adult Education: Profession as an Open and Dynamic Concept*, "Andragoške Studije", 1 (2013), pp. 9-22; C. Watling - E. Driessens - C.P.M. Van der Vleuten - M. Vanstone - L. Lingard, *Beyond Individualism: Professional Culture and Its Influence on Feedback*, "Medical Education" 47, 6 (2013), pp. 585-594; A. Braun, *Education Policy and the Intensification of Teachers' Work: The Changing Professional Culture of Teaching in England and Implications for Social Justice*, "Policy and Inequality in Education", Vol. 1 (2017), ed. by S. Parker, K.

supervisors of different kinds, and to appreciate the students' contact with such cultures. Is the 'culture' of each group homogeneous and clearly identifiable? Are students, in their final years, closer to any other group? Under which aspects? How do students move between the cultures they are involved in during their study course, and how do they produce their own culture? Do the cultures of different groups interact productively? Or can they?

Educational work is a dialogue between tacit and conscious knowledge, an interaction between the person, the practices and formal knowledge, and a constant activity of reflection and awareness. All considered, then, training as an educator could never be adequately understood as an abstract, mainly intellectual and individualistic process. Rather, it is best defined as an experience of participation into systems of activities, closely situated within real-life contexts and practices. The future payoff of these 'awareness researches' is the creation of monitoring, organization, and training interventions to empower Education Sciences degrees and make the most of the rich diversity of their actors and their cultures.

3. Methodology: researching by elicited metaphors

As just explained above, we were in need of a research tool suitable to be administered to a wide variety of co-involved actors (university teachers, students, working educators, two types of internship supervisors) letting them express at least a bit of their own cultures of education in a comparable way. We opted for a semi-structured interview – one for all actors – focused on metaphors. Many authors point out that metaphor creates and generates in a peculiar way: it exerts a creative power able to trigger processes and obtain original products, in a tension between what is there and what is not⁶. Indeed, metaphors

Gulson, and T. Gale, pp. 169-85; J.M. Weiner - M.C. Higgins, *Where the Two Shall Meet: Exploring the Relationship between Teacher Professional Culture and Student Learning Culture*, "Journal of Educational Change" 18, 1 (2017), pp. 21-48.

⁶ M. Black, *Models and Metaphor: Studies in Language and Philosophy*, Cornell University Press, Ithaca 1962; P. Ricoeur, *La Métaphore Vive*, Seuil, Paris 1975.

pervade pedagogy, education and training: they are found everywhere in educational discourses⁷, and they can act as ‘frames of reference’ for action. Educators, prompted to put their job into words, often resort to images and metaphors.

Elicited metaphors can be a very powerful research tool, although they require careful methodology and acknowledgement of the researcher’s point of view and active intervention⁸. Several inspiring studies have employed metaphors to analyze university teaching and learning. By means of elicited metaphors, they have analyzed the interpretation of particular practices, roles or tools of education⁹. Another body of studies focuses on metaphors of university teaching and learning produced by teachers¹⁰, establishing that metaphors do have an impact on intentions and approaches, albeit not in a deterministic way¹¹. These researches on teachers’ metaphors of teaching & learning are interesting

⁷ M.T. Moscato, *Il Sentiero nel labirinto: Miti e metafore nel processo educativo* [The Path in the Labyrinth: Myth and Metaphors in the Educational Process], La Scuola, Brescia 1998; L. Cameron, *Metaphor in Educational Discourse*, Continuum, London & New York 2003; L. Filliettaz - I. de Saint-Georges - B. Duc, *Skiing, Cheese Fondue and Swiss Watches: Analogical Discourse in Vocational Training Interactions*, “*Vocations and Learning*” 3, 2 (2010), pp. 117-140.

⁸ E. Seung - S. Park - J. Jung, *Methodological Approaches and Strategies for Elicited Metaphor-Based Research*, in *Elicited Metaphor Analysis in Educational Discourse*, ed. by W. Wan – G. Low, John Benjamins, Amsterdam 2015, pp. 39-64; W. Wan, *An Examination of the Validity of Metaphor Analysis Studies: Problems with Metaphor Elicitation Techniques*, “*Metaphor and the Social World*”, 1, 2 (2011), pp. 261-87.

⁹ A. Lee - B. Green, *Supervision as Metaphor*, “*Studies in Higher Education*” 34, 6 (2009), pp. 615–30; N. Harwood - L. Austin - R. Macaulay, *Cleaner, Helper, Teacher? The Role of Proofreaders of Student Writing*, *Studies in Higher Education* 37, 5 (2012), pp. 569–84; M. Bearman - R. Ajjawi, *Can a Rubric Do More than Be Transparent? Invitation as a New Metaphor for Assessment Criteria*, “*Studies in Higher Education*”, published online (2019), pp. 1-10.

¹⁰ A. Sfard, *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One*, “*Educational Researcher*” 27, 2 (1998), pp. 4-13; L. Emerson - J. Mansvelt, *Buckets and Fire: Metaphors in Tertiary Teaching*, “*Studies in Higher Education*”, 40, 10 (2014), pp. 1872-1888; L. Emerson - J. Mansvelt, *If They’re the Customer, I’m the Meat in the Sandwich: An Exploration of Tertiary Teachers’ Metaphorical Constructions of Teaching*, “*Higher Education Research and Development*” 33, 3 (2014), pp. 469-482.

¹¹ E. Wegner - M. Nückles, *Knowledge Acquisition or Participation in Communities of Practice? Academics’ Metaphors of Teaching and Learning at the University*, “*Studies in Higher Education*” 40, 4 (2015), pp. 624-643.

and inspiring from the methodological point of view, although our study rather requires metaphors of (*social*) education in the context of university teaching and learning. Conditions here are different because while the metaphors for teaching & learning produced by interviewees could be rooted back to previously identified ‘great influent metaphors’¹², social education cannot count on such a background: conceptual areas and dimensions will thus have to be (re)constructed inductively out from the produced metaphors.

3.1 The themes

We chose the topics for elicited metaphors. The first three, *educational relationship*, *educational planning*, and *educational evaluation* were chosen among the most central general topics in the pedagogical literature, and, at the same time, as topics that stimulate a wide diversity of conceptions and viewpoints. They were also chosen for their relevance not only in the academic and theoretical world, but also for the professional everyday work of social educators, touching upon the main activities performed by the educator. These first three topics were thus fundamental, general, polysemic and practically relevant across the board. As a fourth topic we chose *culture of education*, a more encompassing theme, somehow a second-level concept that would express the person’s idea of education in a more perspectival way; culture of education concerns the ultimate goals and meaning of education and the essence of educational knowledge and professionalism.

3.2 The interview

The anticipated time for an interview was about 30 minutes. The core of the interview was its second part, articulated into four main

¹² A. McCulloch, *The Student as Co-Producer: Learning from Public Administration about the Student-University Relationship*, “Studies in Higher Education” 34, 2 (2009), pp. 171–83. See also Emerson and Mansvelt 2014a and b, Wegner and Nückles 2015 cited above.

questions:

- (1) Should you express with a metaphor what an educational relationship is, what metaphors would you use? (1a) Which one is the best among such metaphors?
- (2) Should you express with a metaphor what educational planning is, what metaphors would you use? (2a) Which one is the best among such metaphors?
- (3) Should you express with a metaphor what educational evaluation is, what metaphors would you use? (3a) Which one is the best among such metaphors?
- (4) Should you express with a metaphor what a culture of education is, what metaphors would you use? (4a) Which one is the best among such metaphors?

We anticipated that the interviewee could not answer these questions without the right level of confidence and ease, both with their own thought and with the interviewer. That is why these ‘metaphorical’ questions were preceded by a ‘warmup and dump’ section that kept the interviewee between factual description and the free association of ideas. Questions in this section leveraged on verbal transmission and focused on action: they were expressed in the form ‘Which words and gestures do you associate with the concept of ...?’ They explored the same themes in the same order as the second part.¹³

Overall the interview structure was linear and simple, allowing the interviewees to:

get to own their own ideas with no violence, getting to own a territory, the territory of words, gestures, metaphors about educational relationships, educational planning, educational evaluation and culture. The interview – rich in its simplicity – raises many reflections and helps to think deeply about what one is saying (comment by an interviewee).

¹³ In this article we do not analyze the first part of the interview, using it only in the few cases in which it somehow anticipates and completes the content of the second, ‘metaphorical’ part.

3.3 The interviewing methodology

Four different interviewers would have administered the interviews, so it was important to establish a homogeneous methodology in advance. The interviewer was instructed to formulate each question and then to leave the required time for the interviewee to name some metaphors. Then the interviewer had to ask the person to choose one metaphor and deepen it. All along, the interviewer would have used mirror communication and asked further small questions to stimulate verbal production. In this way the metaphorical meanings attributed by the interviewee would have been explored until the person seemed to have completed their thought¹⁴.

3.4 The sample

The interview was to be administered in Winter-Spring 2017 to a sample of 25 people involved in the Bachelor's Degree in Education Sciences at our University. The interviewees spanned across the continuum between academic training and professional education in the services: we had 5 university professors, 5 university internship supervisors, 5 university students (Education Sciences, 2nd to 4th year), 5 in-service internship supervisors, and 5 in-service professional educators. 48% were males, 52% females. Age was between 22 and 55, and average age by category was: professors 46.2, university supervisors 39, students 25.2, in- service supervisors 38.8, educators 40.

3.5 Data analysis: processing elicited metaphors interviews

Full recording and transcription of all interviews was programmed. However small, our study would have produced more than 100

¹⁴ See Seung, Park, and Jung (2015); Wan (2011), cited.

metaphors expressed in a considerable amount of spoken text. To analyze these materials, we set up a methodology organized in several phases.

Phase I – Reading and titling. In this phase each research group member would read the material. Then the group would spell out the metaphors, provide each with a title, and arrange them in a synopsis keeping track of the author's category (see Table 1 below).

Phase II – Summarizing. In this difficult passage the group would create a very short summary for each metaphor (40-80 words from 1 or more pages of transcript), preserving *the concept* and part of the language used by the interviewee. Cognitive linguistics recommends going ‘from metaphor to concept’ and ‘from linguistic metaphor to conceptual metaphor’¹⁵ (Steen 2002, 2009), and this can be done by reading carefully the interviewee’s words. A first look can in fact reveal some recurring semantic domains in the produced metaphors: botany, physical movement and sports, music, cooking, technology, family and relationships, games. No doubt the semantic domain of the metaphor is very important, as it provides a universe of language for talking about the issue at hand. Still, conceptual issues are only feebly suggested by the semantic domain of the metaphor: in fact, metaphors from different domains can express a similar concept, and conversely metaphors from the same domain can express very different ideas.

Phase III – Organizing the conceptual spaces. In this stage the group would look over the metaphors for each theme (e.g., the educational relationship) and try to reconstruct some *conceptual areas and dimensions* along which the metaphors could be distributed. As we will see, for example, metaphors for educational relationship compose a field in which different nuances of the educator-educated person are emphasized; as for metaphors for educational planning, some of them imply some clear general plan, while others visualize the gradual emergence of a direction; educational evaluation is sometimes seen as a

¹⁵ G. Steen, *Towards a Procedure for Metaphor Identification*, “Language and Literature” 11, 1 (2002), pp. 17-33; G. Steen, *From Linguistic Form to Conceptual Structure in Five Steps: Analyzing Metaphor in Poetry*, in *Cognitive Poetics: Goals, Gains and Gaps*, edited by G. Brône - J. Vandaele, Mouton de Gruyter, Berlin & New York 2009, pp. 197-226.

Parte monografica

THEME	D (teachers)	TUC (university supervisors)	S (students)	TS (supervisors in-service)	E (educators)
RE = educational relationship	The actions of gardening The swimmer's athletic movement Hugging and passing the baton The growing plant The journey	A chess game The toolbox The circle Vertical pool table The accordion A walk in the mountains The climb	The handshake Horticulture and transplanting Gardener and flower The Rubik cube The flower The butterfly Walk hand in hand	Pregnancy, protection, birth Diverse animals The seeding The orchestra The restorer The glassware shop	Attempted rescue along the river A growing plant and a walking stick Table tennis match A soccer ball and a hug Black gold extraction
PE = educational planning	Making a kite An earthquake shake and the building of a city The construction of habitable spaces Embroidery The onion	Domino Having a group project Orchestra Lego® missing instructions The band A climb A sailboat	An archer getting ready Jazz music Design in engineering or architecture The reciprocal coordination among members in a family	The light bulb Packing for a hike The workings of a car An operating theater Renovation of a house	A map The kaleidoscope A card game A construction site Lego® A large white sheet of paper
VE = educational evaluation	An optician building spectacles A pilgrimage The impossibility of measuring The non-closing gaze Finding a way to go on with the trip A videogame	Going fishing A generative job interview The sea waves A diving competition Looking again to a photo album A running race in the mountains	A control center Tasting Adjusting a recipe Testing in natural environment Refining the recipe for a cake	The war The flowering Opening a treasure chest Checking a set table Spring An expert farmer An old teacher Painting	Sitting at the table A bull's eye A scale A navigation device A magnifying glass A nice vase with flowers
CE = culture of education	The colander Ecology "You unbound" and a growing tree The mum hugging her small one The skin	An old book on a shelf A journey The weave of a tissue Brooding pools for fishes The air The neighborhood where I live Kneading	A big book collecting actions and knowledge The ability to fly Pedagogical theories and values of one's own group A big open book to be shared A promise A manifesto	To place oneself with respect to the river The child's curiosity and the wise grandfather Old people who are young inside Seawaves A tangled ball of wool Dark night and dream Mary Poppins's bag	The oak tree A nice book collection A hammer A professional The land of the good A doorphone A full suitcase

Table 1 - Synopsis of the elicited metaphors. Themes are acronymised as follows: RE = educational relationship ('Relazione Educativa' in Italian); PE = educational planning ('Progettazione Educativa' in Italian); VE = educational evaluation ('Valutazione dell'Intervento Educativo' in Italian); CE = culture of education ('Cultura Educativa' in Italian). Interviewee's professional status is acronymised as follows: D = university teachers ('Docenti' in Italian); TUC = university supervisors ('Tutor Università Cattolica' in Italian); S = students; TS = supervisors in-service ('Tutor Servizi' in Italian); E = educators. Each author was also uniquely coded for further reference with a number, but this is not explicated in the Table.

continuous iterated feedback, other times as a process of confrontation between different visions of the same educational facts; and educational culture is interpreted in different ways, from a heritage or deposit of knowledge and resources, to a professional toolkit, to big collective visions that are widespread in society.

Phase IV – Mapping the groups of authors in the conceptual space. Here the group would assess the relative position of each category of interviewees by tracking back each metaphor to the author and verifying which parts of the space are more or less, if at all, frequented. In this way for example there can be a gross assessment of whether students are somehow akin to teachers, or to educators in service, or to no group in particular with regards to different themes.

4. Results

Table 1 is a synoptic view of all the 114 metaphors produced in the study, organized by author category and by the four themes. A review of metaphors by theme follows wherein, for each theme, we try to emphasize the conceptual areas and dimensions we have found. The areas and dimensions themselves are used as organizers of the exposition.

4.1 Metaphors for Educational Relationship

Metaphors for educational relationship compose a field in which different nuances of the educator-educated person are emphasized.

An ensemble of metaphors is particularly polarized. At one end of this ensemble, the educator limits themselves to look at a developing chrysalis (S4), the équipe is like an orchestra which is directed by the beneficiaries of education (TS3), and the educator is like a walking stick which is used when needed by the person- in-education (E2). This pole thus depicts situations that are strongly *driven by the educated person*. On the other side, we find metaphors that emphasize a complete *circularity*

between the educator and the educated person, such as a couple of equal persons (TUC5) walking hand in hand (S5). What characterizes all the metaphors in this area is the presence of two well defined actors, who are both very present, their asymmetry or complementarity being almost always recognized. In the hiking metaphor, for example, great emphasis is put on the preliminary agreement upon the direction wherein to walk (S5), an aspect that appears again in metaphors concerning travel (D5) or a handshake (S1). In the middle of the continuum we find metaphors that are characterized by *tight interactions*: a table tennis (E3) or chess (TUC1) game. In some metaphors (Rubik cube S3, orchestra TS3) something gets constructed in the interaction, by means of the composition of different elements.

In another ensemble of metaphors, located in our analysis further beyond the circularity pole, it is *the educator* who stands out with their action: they grow a flower (S4) or regulate the ‘educational distance’ just like an accordion player (TUC5). Several metaphors emphasize importance of the context in influencing the person-in-education’s growth, and in turn the educator’s action. This happens in gardening (D1), where the educator “provides and waits, accompanies, sustains”. The educational relationship is sometimes exposed to adverse conditions (D4) up to extreme situations such as trying to save the person in need of education from drowning in a dangerous river (E1). Botanic metaphors are several. The educator’s action prevails in them (S3, TS2) up to the most interventionist operation: transplanting the plant from one place to another (S2).

Following up in this direction we run into metaphors in which *the educator is the undisputed protagonist* in the relationship, thanks to their capacity of seeing and intervening (exemplified by the extraction of ‘black gold’, E5, or by the restoration of ancient furniture, TS4). The educator climbs a rock wall (which represents the educated person, TUC6) or moves carefully in a glassware shop (TS5). This latter metaphor of working in a glassware shop, i.e. in the midst of very fragile materials, emphasizes the *frailty and risk* of educational work. Other metaphors do the same (E1, S2, TS2). Partially in contrast with this vision, other metaphors underline *trust, hope and determination* (D1, D4, S3, E5, TS4): “I am thinking to the kind of gardener who waters a

flower, not expecting it to blossom right away, rather knowing that time is needed, yet cultivating it until it blossoms" (S3).

Some metaphors suggest that typology and quality of educational relationship are determined by the educator's *personal characteristics* of (symbolized, e.g., by different animals, TS2).

In some metaphors the educator-educated person *distinction blurs*, fades out, and opens up. This is the case of pregnancy and birth (TS1): while evoking a primary role for the educated person, the metaphor also points out the educator's act of freeing and letting go. The circle metaphor (TUC3) stresses the connection of the educational relationship with a larger social context, while the swimmer's athletic movement (D2) does not tell the difference between educator and beneficiary of education.

Finally, an interesting duplicity is found in the two hugging metaphors (E4, D3). In both cases the author feels compelled to completing the metaphor with another, more dynamic one: namely, playing with a soccer ball (E4) or passing on the baton (D3) to signify:

a relationship that does not close, it opens; a hug mortifies, does not animate, if there is no passage in it. A hug that passes on a baton is a hug that lets you go [...] passing the baton is not a static change of hand; by being passed on the baton is enriched [...], something which is called generation (D3).

This theme of passing on something is also found in the metaphor of a toolbox (TUC2) which is transferred from the educator's to the educated person's hands.

4.2 Metaphors for Educational Planning

Several metaphors for educational planning *focus on the beneficiary of education* who picks the best way to reach their own goals, the educator being a sort of consultant to it. A dialogical methodology is pointed out in some metaphors, such as choosing a course on a map (E1), or preparing an onion for cooking (where a dialogue develops between

the cook and the onion, D5). In the onion metaphor (D5) the educator uses dialogue to ‘go to the essentials’ and reach the ‘cores’ that, initially unseen, will become fundamental ingredients for new recipes. The person in education is central also to some metaphors that highlight the technical, mechanical aspects of educational planning: the tiles of domino (TUC1) or the parts of a car (TS3) that need to work together perfectly: ‘it is important that each part of this... of this machine, of this car, works, and works well’ (TS3).

We then find metaphors that underline *the wider vision* that characterizes planning. These metaphors may in turn be divided into two sets: one assuming some clear general plan, the other visualizing the gradual emergence of a direction.

Initial design is important, for example, in embroidery (D4), in the construction of a kite (D1) and in engineering and architectural design (S3). In the latter metaphor, planning is needed to “create habitable spaces” (D3) for the person who is the beneficiary of education. All the activities found in these metaphors are characterized by a mix of creativity and technique. In this area we also find the metaphor of an earthquake shake followed by the building of a city (D2): in this metaphor, planning includes not only a constructive activity, but also the disruptive upheaval of status quo. All these metaphors share a point of observation that is somehow *external* to what is built. The same can be said for Lego construction metaphor (E4), which, however, belongs to the ensemble that emphasizes the gradual emergence of a direction instead of a predefined plan.

Openness and unpredictability replace the idea of a predefined initial plan in several metaphors: a large sheet of paper that can be drawn upon and erased (E5), a card game (E2), the use of a kaleidoscope (E5) or the playing of a jazz piece (S2). The latter metaphor is furthermore loaded with an emphasis on individual preparation which is necessary for improvisation. The importance of preparation is evident in other musical metaphors too (TUC3, TUC5) as well as in the metaphor of packing for a hike (TS5). Hiking a trail means “having a shared goal, very clear, defined and prone to be evaluated” (TS2): after all, “if we find ourselves unprepared it often means that we haven’t packed well” (TS2). We are in a metaphorical domain that locates the point of observation

inside what is getting planned, not outside it as it was for metaphors like architectural design. Among these ‘internalist’ metaphors we find some that are particularly focused on collaboration: the reciprocal coordination of family members (S4), the work of a medical équipe in a surgery theater (TS4) and the achievement of a group project (TUC2). ‘*A project* — says an interviewee — is not something you do alone, you sit down and do it with other people’ (E2), by ‘team work’ (TS4).

Perhaps midway between an internalist and an externalist point of view, we find metaphors in which plan and objectives are held by specific actors in the imagined situation: a pointing archer (S1), a climber climbing the wall (S5); workers in a construction site (E3) “make it concrete step by step, by a sequence of progressive goals, a series of tests for the stability of foundations, for the solidity of the first floor so we can go on, and so on” (E3).

Two more metaphors elude the conceptual analysis performed so far: one proposes a light bulb (TS1), seeing planning as *a creative solution elaborated in real time*, the other is a well designed vessel that will resist bad water (a sailboat, TUC6) focusing on *the product* of planning, rather than on planning itself.

4.3 Metaphors for Educational Evaluation

In our research material, evaluation of education is interpreted as a form of *problem solving* (finding a way of continuing the excursion, D4) or as an in-progress feedback process. Many metaphors represent *closed* evaluation, returning a definite result, while others describe evaluation as an *open, generative, formative* process. For one metaphor, inspired to Franz Kafka, evaluation is *impossible* if intended as “the possibility of measuring the world” (D2).

Many metaphors for evaluation imply a closed process that leads to a definite result. We go from more *individualistic and regulatory* metaphors to those attributing the highest importance to the *external* environment. The old teacher (TS4) is a clear symbol of individualistic and normative evaluation. Other, more positive metaphors are fishing (TUC1), the

scale (always pointing to positive values, never negative, E2), checking out the setting of a dinner table (TS2). Like the old teacher metaphor, these images are equally centered on the evaluator and on well defined parameters for the evaluation. Fishing is “raising the net and seeing how many fishes did you take, what you are left with” (TUC1). The set table presents evaluation as something more similar to aesthetic contemplation. Related to this aspect we also find the opening of a treasure chest (TS2) and several botanical experiences such as flowering (TS1), Spring (TS3) and the contemplation of a vase of flowers (E5). Then we reach an area in which *dialogue and negotiation* gain more importance in shaping the evaluation: the metaphors of a painting jointly painted and enjoyed (TS5), of looking together to a photo album (TUC5) up to sitting to the same table (E1) to taste food and musing together (S2): “if we are sitting down together it means that evaluation was positive. Instead [...] if things didn’t go well, I am standing, he is going away...” (E1). Evaluation is here presented as a full relational situation and becomes even collective and choral in the metaphor of a bull’s eye (a target) presented to the beneficiaries of education (E2) to invite them to judge the training or education experience. ‘Closed’ evaluations are completed by the metaphor of the natural environment as the ultimate judge of educational processes (S3): “only then you can judge if your educational intervention was a successful one”.

Generative evaluation is embodied in metaphors of ‘looking’ such as the expert farmer (TS4), the magnifying glass (E4) and the optician who “enables you to see” by constructing a pair of spectacles with “great care, great attention in graduating the lenses, choosing the type of lens, to really allow you to read reality in the best possible way” (D1). The magnifying glass lets you “analyze what change did you produce and what change you did not” (E4). Another metaphor of the same kind is the non-closing look (D3): it points out “exactly the difference between computability and the human look. That is, we can gather data and count them, but evaluation is not equal to counting, evaluation is the synthetic look on the reality that gets judged” (D3). Even seemingly closed-end processes, such as a job interview (TUC2), can develop in a generative way, but the maximum openness is found in the pilgrimage metaphor “because evaluation, being a research activity, continuously

makes us face unprecedented issues that we had never encountered” (D2). And generative evaluation reaches climax in the metaphor of war (TS1), intended as a process of confrontation between different, not always conciliable visions of the same educational facts.

Evaluation as a *continuous iterated feedback* taking place in the making of education is evoked by agonistic metaphors such as the diving contest (TUC4), the running race through the mountains (TUC6) or the continuous feedback provided by a videogame (D5). Cooking metaphors, too, convey progressive refinement by trial and error: perfecting a recipe (S4), perhaps that of a cake (S5). Evaluation is a fundamental tool, an indispensable dashboard or control center (S1): “the control center, I thought, like the one on cars that have warning lights telling you before starting if there is a problem with the engine, or if you are out of gas” (S1). Evaluation might just be as a satellite navigation system in your car (E3): even when not indispensable, certainly beneficial for education.

4.4 Metaphors for Culture of Education

We found several very interesting interpretations of the ‘culture of education’. One sees culture of education as a *heritage or deposit* of knowledge and resources: “Culture is the ensemble of experiences that are shared [...] culture is a repertoire [...]. So a culture not just in terms of books, but in terms of experiences, knowledge, facts, people, exchanges” (E5). Within this acceptation, culture can be intended in either an intellectual, experiential or operational sense.

The *intellectual* aspect is emphasized by metaphors such as the bookshelf (E2), the full suitcase (E5) and Mary Poppins’s bag (TS5). The metaphor of an old book on a shelf (TUC1) dubs culture of education as abstract and sometimes detached from experience.

The metaphor of the big book of educational experiences (S1) — a book that is always open to be shared (S4) — underlines the *experiential* – albeit still “grounded in study” – nature of the culture of education.

The *operational* aspect is emphasized by the metaphor of a professional toolbox (E3). But is ‘culture of education’ a professional

prerogative? The point is divisive among our metaphors: some interpret the culture of education as a set of *basic* skills that are (and must be) anyone's heritage, not just the professionals'. See for example the "neighborhood were I live" metaphor (TUC5). 'Culture of education' can even end up by identifying a particular social, ethnic or geographic group's pedagogical theories and values (S3). Eventually the culture of education can be unique for each individual person.

Individual educational culture is represented by metaphors that are related to the notion of a 'filter', like the colander (D1) or the skin (D5): "I have a hard time defining it, because it is an aggregate of so many things... because they are... the culture of education is the ensemble of our thoughts, our studies, our theories, but also our life experiences, our stories that flow into it" (D1). Individual culture might be an expression of social cultures (S3). Some metaphors, however, emphasize *recombination and creation* in educational culture: kneading (TUC6) and weaving (TUC3) imply the creation of an original culture of education from pre-existing ingredients or elements: "many different things, many different approaches that can enrich and bring about something new" (E2).

Some metaphors of educational culture concentrate on the *big collective visions* that are widespread in society. Some of them are dominant and to be fought, others are in the minority and need to be promoted. The culture of education is in the air we breath (TUC4), a meta-system, an ecology in the society (D2) and it has a promoting role in the society like the fish brooding ponds (TUC4). But today we live in an era of crisis of education, as some metaphors express: educational culture is like a doorphone (E4) that rings over and over again while doors remain often closed; it is like a dark night and dream (TS4), like a tangled ball of wool (TS3) and like an old dusty book on a shelf (TUC1). A hammer (E2) or 'you unbound' (D3) represent cultures of education that are seen as widespread by the interviewees. All this exerts a call for taking a stand just like hikers along a river (TS1), or for releasing a programmatic cultural manifesto (S5). The culture of education which must be promoted is like a big tree (D3), maybe an oak (E1): welcoming and protective, growing towards the sky.

In some metaphors, ‘culture of education’ seems to be understood as *the peculiar character of education processes*, setting them apart from other practices and activities. The culture of education in this sense would be like a mom hugging her child (D4), as the promise of a better future (S5), as sea waves (E3). ‘The land of the Good’ (E3) is, instead, mentioned as an overused and obsolete metaphor, a myth to be dispelled.

Educational culture is understood by some interviewees as *a thinking skill, an approach, an attitude*: it is like the ability to fly (S2), like a journey rich in reciprocal exchanges (TUC2), like a child’s curiosity united with the grandparent’s wisdom (TS1), so that educators are like old people who are young inside (TS2). An interviewee – a student – says:

If I think to the culture of education, my mind goes to the ability of man to reflect in any case on the importance of being able to find a point, and a common good, to respond perhaps in a concrete way to one’s own worries, needs and to our tensions towards something else... so the ability of tying these structures together (S2).

4.5 Interviewees’ groups and their distribution in the conceptual space

A further analysis (Phase IV) de-composed the conceptual space of each theme into the subspaces occupied by the single categories of interviewees. By this analysis, we could evaluate whether any group of interviewees is cohesive with respect to some particular theme. If we focus on students, for example, we can see that:

- In the conceptual space of the *educational relationship* students’ metaphors range across the continuum from a relationship centered on the beneficiary of education to a relationship centered on the educator, but they don’t reach the extreme on the latter direction, there is always an important role to be played by the person in education; students don’t touch into the subspace where the distinction between the two subjects in relationship blurs; in their metaphors trust and hope prevail on the feeling of risk and frailty of the action;

- as for *educational planning* students mainly stay away from the idea of a pre-determined plan, but also from the subspace where the protagonist of planning is the beneficiary of education;
- in the conceptual space of *educational evaluation* students prefer the ideas of continuous in-progress feedback; in case of a-posteriori evaluation, this should be as collective and ‘external’ as possible;
- as for *educational culture* students span across the board although they prefer an experiential (rather than intellectual or operational) view of culture, and they do not produce metaphors that highlight the crisis of education and the need of standing for ‘countercultures’ in our societies.

This is only a first qualitative analysis of the students’ occupancy of the conceptual space of each theme. A more complex analysis should confirm these impressions but furthermore would assess the affinity between groups, for example whether students are somehow akin to teachers, or to educators in service, or to no group in particular, for what concerns this or that theme.

5. Discussion: the formative power of metaphors

The primary feature of our data is diversity: there really seems to be a multiplicity of cultures interacting in the training of future social educators. Diversity is not only semantic but also conceptual, creating an ecosystem of cultures in which the training of future educators takes place. But how do students move and contribute in this ecosystem of meanings? Even more interesting: what role may this diversity of metaphors play in this kind of higher education?

We made a further step in our research under the hypothesis that metaphors have a formative role: they dynamize the person but, to do so, they need to be not too far and not too familiar to the universe of meanings that is already possessed by the person. A few months after the interview, we turned all the produced metaphors into a deck of cards (fig. 1) and went back to the interviewed students, asking them to review, select and rank metaphors. Interviewed students were called back, everyone was given a deck of cards and a ‘target’ with two areas

– a central and a peripheric one (see fig. 2). Each student was asked to compose a picture for each theme by selecting 5-10 metaphors from the deck and by placing them on the target with the following criterion:

in the central area put the metaphors you too would have used, in the peripheral area put the metaphors you would not use but you judge good, interesting and intriguing, so that you would like to explore them more.



Figure 1 - Deck of 114 cards featuring the metaphors (title on the front, summary on the back). The four themes have different colors

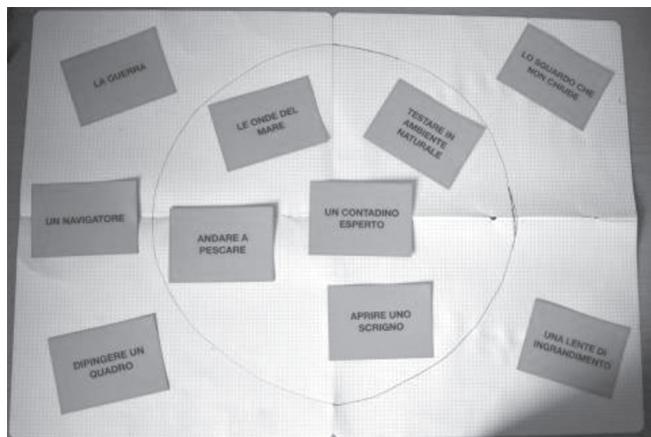


Figure 2 - “Target” for the second round of the research. The formerly interviewed students had to place metaphors in the central and in the peripheral area according to a guiding question

Parte monografica

THEME							Chosen by all 5
RE	30	5			6	2	
PE	25	3			4	2	1
VE	32	6			4	3	
CE	26	2			4	1	

Table 2. Success of metaphors – over the total, theme by theme – in raising the interest of formerly interviewed students in the second round of the research

THEME	D (teachers)	TUC (university supervisors)	S (students)	TS (supervisors in-service)	E (educators)
RE	The actions of gardening (2) The growing plant (2) The journey (3)	The accordion (2) The toolbox	The handshake (2) Horticulture and transplanting (2) The Rubik cube (2)		Table tennis match (3) Black gold extraction
PE	An earthquake shake and the building of a city (2)	Lego® missing instructions (2) The band (4) A climb (2)	Jazz music (2)	Packing for a hike (4)	A map (3)
VE		Going fishing (2) The sea waves (3)	A control center (2)	An expert farmer (3)	A scale (3)
CE		A journey (2) The weave of a tissue (2)		Seawaves (3) Dark night and dream (2)	A full suitcase (2)
Tot.	9	20	10	12	12

Table 3 - Metaphors chosen by students for the central area. Between parentheses the times chosen, if larger than one

Further rich material became then available. Top ranked metaphors were the Rubik cube and the journey (RE), the climbing and the orchestra (PE), the magnifying glass, the sea waves, and the scale (VE) and the weave of a tissue (CE). The one metaphor chosen by all students was packing for a hike (PE). Students were rather compact in their choices (Table 2): some metaphors were unchosen, others were chosen by most students. An interesting result was that university supervisors' metaphors were the top chosen for the central area (Table 3), while educators' (by far) for the peripheral area (Table 4). Teachers' metaphors were the least chosen both for the center and for the periphery.

THEME	D (teachers)	TUC (university supervisors)	S (students)	TS (supervisors in-service)	E (educators)
RE		The toolbox (2)	The Rubik cube (2) The butterfly (by 2)		Black gold extraction (2)
PE	The onion	A climb (2)	Jazz music (2)		Lego® (2) A large white sheet of paper (3)
VE		The sea waves (2)		The war (3) Painting (3)	A scale (2) A magnifying glass (3)
CE		The weave of a tissue (2)			A nice book collection (3) The land of the good (2)
Tot.	1	8	6	6	17

Table 4. Metaphors chosen by students for the peripheral area. Between parentheses the times chosen, if larger than one.

6. Conclusion

As we have seen in the presentation of metaphors, the research group has reconstructed – for each theme – a sort of conceptual space emerging from the metaphors themselves. The conceptual areas and

dimensions allow for an understanding of what has been produced while keeping a collective ‘big picture’. Overall, the most striking feature of our body of data is the diversity of views, concepts and educational cultures in which the training of future educators takes place. But students distribute differentially in the space, showing vicinity or distance from their teachers, supervisors and from professional educators. When asked to choose among the metaphors, they identify more often university supervisors’ metaphors as if they were their own, while they choose educators’ as stimulating ideas. Teachers’ metaphors are the least chosen both for the center and for the periphery. Overall, our study based on metaphors fosters appreciation not only of the creative power of metaphors of education in training, but also of a creative space in which neighboring — but not coincident — imageries meet to generate new meanings. And maybe in metaphors lies a possibility to study and improve the training course of future educators if, as Bjursell states:

Metaphors can be contradictive: they can be at once enlightening and confusing, highlighting and obscuring, attractive and seductive, and emotional and imprecise. Additionally, metaphors require that the writer and the reader share meanings connected to the chosen metaphors. If many individuals share powerful metaphors, those metaphors can contribute to shaping the social worlds in which we live¹⁶.

Authorship attribution

The authors carried out the reported research jointly. Domenico Simeone and Livia Cadei co-authored Sections 1, 2 and the first part of Section 3 up to Subsection 3.2 included; Loredana Abeni authored Sections 3.3 to 3.5 and the first part of Section 4 up to Subsection 4.1 included; Emanuele Serrelli authored Subsections 4.2 to 4.4; Livia Cadei authored Subsection 4.5 and Sections 5 and 6.

¹⁶ C. Bjursell, *When Theories Become Practice – A Metaphorical Analysis of Adult-Education School-Leaders’ Talk*, “European Journal for Research on the Education and Learning of Adults” 7, 2 (2016), pp. 191-205, p. 194.

References

- AIEJI [International Association of Social Educators], *The Professional Competences of Social Educators*, 2006 [<http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/12/A-conceptual-framework.pdf> visited on 2020, Feb. 24].
- Bearman, M. – Ajjawi, R., *Can a Rubric Do More than Be Transparent? Invitation as a New Metaphor for Assessment Criteria*, “Studies in Higher Education”, published online (2019), pp. 1–10.
- Bjursell, C., *When Theories Become Practice – A Metaphorical Analysis of Adult-Education School-Leaders’ Talk*, “European Journal for Research on the Education and Learning of Adults” 7, 2 (2016), pp. 191-205, p. 194.
- Black, M., *Models and Metaphor: Studies in Language and Philosophy*, Cornell University Press, Ithaca 1962; P. Ricoeur, *La Métaphore Vive*, Seuil, Paris 1975.
- Braun, A., *Education Policy and the Intensification of Teachers’ Work: The Changing Professional Culture of Teaching in England and Implications for Social Justice, “Policy and Inequality in Education”*, Vol. 1 (2017), ed. by S. Parker, K. Gulson, and T. Gale, pp. 169-85.
- Cadei, L. – Mortari, L. – Simeone, D. – Sità, C., *Le Processus d’Accompagnement comme Opportunité d’Apprendre. Une Recherche avec des Éducateurs en Italie*, in *Les Apprentissages Professionnels Accompagnés*, edited by A. Jorro, J.-M. De Ketela, and F. Merhan, Bruxelles, De Boeck 2017.
- Cameron, L., *Metaphor in Educational Discourse*, Continuum, London & New York 2003.
- CGCEES [Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales], and AIEJI [International Association of Social Educators], *The Profession of Social Education in Europe. Comparative Survey*, 2011 [<http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/11/The-Profession-of-Social-Education.pdf> visited on 2020, Feb. 24].
- Emerson, L. – Mansvelt, J., *Buckets and Fire: Metaphors in Tertiary Teaching*, “Studies in Higher Education”, 40, 10 (2014), pp. 1872-1888.
- Emerson, L. – Mansvelt, J., *If They’re the Customer, I’m the Meat in the Sandwich: An Exploration of Tertiary Teachers’ Metaphorical Constructions of Teaching*, “Higher Education Research and Development” 33, 3 (2014), pp. 469-482.
- Filliettaz, L. - de Saint-Georges, I. – Duc, B., *Skiing, Cheese Fondue and Swiss Watches: Analogical Discourse in Vocational Training Interactions*, “Vocations and Learning” 3, 2 (2010), pp. 117-140.
- Iori, V., *Educatori e pedagogisti. Senso dell’agire educativo e riconoscimento professionale [Educators and Pedagogists: The Nature of Educational Practice and Professional Recognition]*, Erickson, Trento 2018.

- Lee, A. – Green, B., *Supervision as Metaphor*, “Studies in Higher Education” 34, 6 (2009), pp. 615–30; N. Harwood - L. Austin - R. Macaulay, Cleaner, Helper, Teacher? The Role of Proofreaders of Student Writing, *Studies in Higher Education* 37, 5 (2012), pp. 569–84.
- McCulloch, A., *The Student as Co-Producer: Learning from Public Administration about the Student-University Relationship*, “Studies in Higher Education” 34, 2 (2009), pp. 171–83.
- Moscato, M.T., *Il Sentiero nel labirinto: Miti e metafore nel processo educativo [The Path in the Labyrinth: Myth and Metaphors in the Educational Process]*, La Scuola, Brescia 1998.
- Seung, E. – Park, S. – Jung, J., *Methodological Approaches and Strategies for Elicited Metaphor-Based Research*, in *Elicited Metaphor Analysis in Educational Discourse*, ed. by W. Wan – G. Low, John Benjamins, Amsterdam 2015, pp. 39-64.
- Sfard, A., *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One*, “Educational Researcher” 27, 2 (1998), pp. 4-13.
- Simeone, D., *Percorso epistemologico*, in *Pedagogia Sociale*, edited by G. Mollo, A. Porcarelli, and D. Simeone, La Scuola, Brescia 2014.
- Steen, G., *Towards a Procedure for Metaphor Identification*, “Language and Literature” 11, 1 (2002), pp. 17-33.
- Steen, G., *From Linguistic Form to Conceptual Structure in Five Steps: Analyzing Metaphor in Poetry*, in *Cognitive Poetics: Goals, Gains and Gaps*, edited by G. Brône - J. Vandaele, Mouton de Gruyter, Berlin & New York 2009, pp. 197-226.
- Steiner, P., *The Role of Professional Culture in Adult Education: Profession as an Open and Dynamic Concept*, “Andragoške Studije”, 1 (2013), pp. 9-22.
- Wan, W., *An Examination of the Validity of Metaphor Analysis Studies: Problems with Metaphor Elicitation Techniques*, “Metaphor and the Social World”, 1, 2 (2011), pp. 261–87.
- Watling, C. – Driessens, E. - Van der Vleuten, C.P.M. – Vanstone, M. – Lingard, L., *Beyond Individualism: Professional Culture and Its Influence on Feedback*, “Medical Education” 47, 6 (2013), pp. 585-594.
- Wegner, E. – Nückles, M., *Knowledge Acquisition or Participation in Communities of Practice? Academics’ Metaphors of Teaching and Learning at the University*, “Studies in Higher Education” 40, 4 (2015), pp. 624-643.
- Weiner, J.M. – Higgins, M.C., *Where the Two Shall Meet: Exploring the Relationship between Teacher Professional Culture and Student Learning Culture*, “Journal of Educational Change” 18, 1 (2017), pp. 21-48.

Sommario

Abstracts	5
Parte monografica	
Editoriale	
<i>Processi di apprendimento e crescita della persona</i>	12
Claudia Spina	
<i>Comunicazione educativa e apprendimento</i>	19
Maura Striano	
<i>L'apprendimento trasformativo</i>	36
Pascal Perillo	
<i>La famiglia e il valore dell'apprendimento informale</i>	49
Monica Amadini	
<i>Bambini che apprendono. Competenze personali e contesti educativi</i>	65
Marcello Tempesta	
<i>Apprendere, comprendere, co-apprendere a scuola: pedagogia della risonanza ed esperienza conoscitiva nel “cambiamento d'epoca”</i>	81
Paola Zini	
<i>L'apprendimento nel mondo del lavoro</i>	95

Sommario

Silvia Maggiolini <i>“Se non è per tutti, si chiama privilegio”. Apprendere a scuola: dalla fatica di alcuni al piacere di ognuno</i>	113
Anna Mancinelli <i>Tecnologie digitali e processi di apprendimento: una proposta didattico-educativa</i>	126
Loredana Abeni, Livia Cadei, Emanuele Serrelli and Domenico Simeone <i>Metaphors and Cultures in University Training: A Pedagogical Analysis of Education Sciences in Italy</i>	138



Matteo Negro
**SPAZIO PUBBLICO
E TRASCENDENZA**

pp. 176 - € 16,50

Lo scopo di questo contributo è di mostrare come il passaggio dal cosiddetto secolarismo moderno all'epoca post-secolare apra nuovi scenari in ambito politico e istituzionale. Se la modernità è stata la stagione in cui il politico ha assorbito il teologico o lo ha respinto, il postmoderno, che si dà come "post-secolare", potrebbe capovolgere i termini del confronto. Lo Stato procedurale è sempre meno compreso, non riflette in modo compiuto l'alterità presente nella società e la tensione alla trascendenza. Il percorso che ha condotto alla stesura del volume ha attraversato tappe apparentemente distanti: a partire da un lungo approfondimento della filosofia di Hobbes si è giunti ad analizzare alcune forme ed esemplificazioni che la dialettica tra politico e religioso ha assunto nell'ultimo scorso della storia della nostra civiltà. Non esistono soluzioni facili al continuo riaccadere di una polarizzazione volta a fagocitare o a riassorbire l'altro polo. La secolarizzazione ha storicamente ribadito l'autonomia delle due sfere, ma non ha esitato, più perspicuamente nella sua fase ultima, a snaturarsi. È questo il carattere distintivo dell'epoca post-secolare, quella dell'antipolitica e del fondamentalismo, due esiti radicali che tendono a negare l'alterità e a rendere irrappresentabile la trascendenza nell'immanenza della condizione umana.



Enrico Berti
**STORICITÀ E ATTUALITÀ
DI ARISTOTELE**

pp. 272 - € 23,50

L'autore presenta in questo volume alcuni interventi su Aristotele che illustrano da un lato la storicità e dall'altro l'attualità della filosofia aristotelica. Per storicità egli intende la ricostruzione della genuina realtà storica del pensiero di Aristotele, liberato dalle interpretazioni che nel corso di due millenni lo hanno adattato, trasformato e spesso anche tradito. Per attualità invece egli intende non l'anacronistica riproposizione della filosofia aristotelica nella cultura odierna, ma la comprensione del profondo significato che molte delle categorie, distinzioni, precisazioni e intuizioni, contenute nelle opere di Aristotele, hanno avuto nel corso dei secoli e continuano ad avere oggi, benché di tutto questo la cultura contemporanea non sempre sia consapevole.



www.edizionistudium.it





Giorgio Campanini
ADRIANO OLIVETTI
Il sogno di un capitalismo
dal volto umano

pp. 112 - € 12,00

La figura e l'opera di Adriano Olivetti (1901-1960) costituiscono un momento essenziale della riflessione da tempo in atto in Occidente sul destino della società industriale e sul necessario ritorno ad un rinnovato "umanesimo del lavoro". L'agire pratico e la riflessione teorica di Olivetti su un possibile nuovo "umanesimo della tecnica" possono rappresentare ancora oggi un importante punto di riferimento in vista della costruzione di una "economia dal volto umano".



Francesca Romana de' Angelis
MERAKI
Il talento di vivere
12 incontri

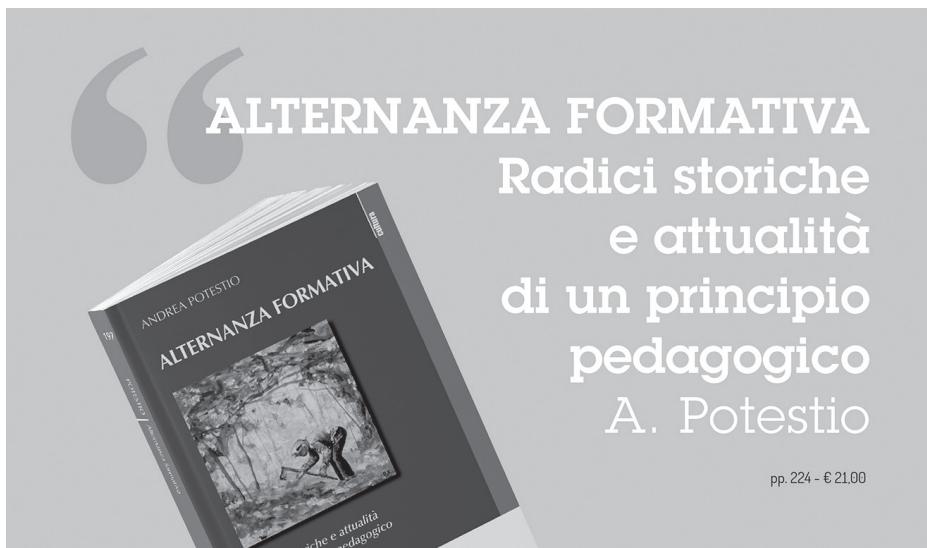
pp. 176 - € 16,00

Meraki è una parola greca di quelle intraducibili, come ce ne sono in quasi tutte le lingue, che significa fare qualcosa, una grande impresa o un piccolo gesto quotidiano, con tutto il cuore. Francesca Romana de' Angelis sceglie qui Meraki come titolo perché è una parola di cui è facile innamorarsi, perché è in quella idea di civiltà l'inizio della nostra storia, perché in appena sei lettere racconta passione, impegno, generosità, slancio, dedizione. Tutti sentimenti che, illuminati dalla ragione, appartengono ai protagonisti di questi dodici incontri.



www.edizionistudium.it





pp. 224 - € 21,00

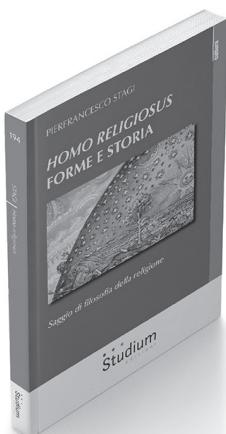
Il volume indaga le radici e le ragioni storiche dell'espressione "alternanza formativa" per argomentare l'importanza di questo strategico principio pedagogico. Infatti, l'alternanza formativa non può essere considerata solo una metodologia che si concretizza in singoli percorsi di insegnamento-apprendimento come il tirocinio, il laboratorio, l'alternanza scuola-lavoro o l'apprendistato, ma rappresenta un vero e proprio orientamento della pedagogia generale che appartiene alle finalità stesse di questo sapere. La prima parte del testo approfondisce i diversi pregiudizi che appartengono alla nostra tradizione e che tendono a privilegiare la teoria rispetto al valore della pratica, impedendo, in questo modo, un'autentica alternanza nei percorsi formativi attuali. La seconda propone un'antologia commentata di estratti dell'opera di autori che si sono confrontati in modo diretto o indiretto con il legame tra pratica e teoria, dimostrando che quanto finora è stato letto sotto la categoria degli "opposti" si deve recuperare sotto quella della "complementarietà".



www.edizionistudium.it

Il pagamento
può essere effettuato
anche tramite

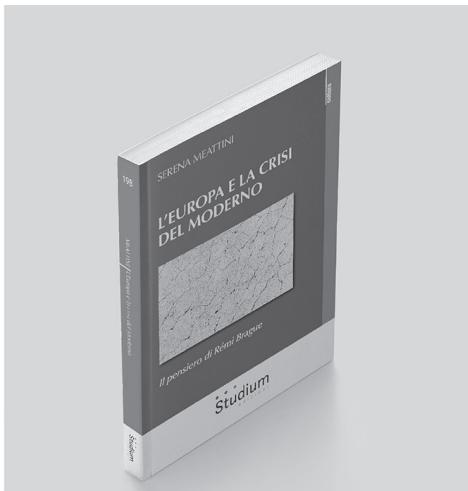




Pierfrancesco Stagi
HOMO RELIGIOSUS
FORME E STORIA
Saggio di filosofia della religione

pp. 304 - € 29,00

Il pensiero filosofico dell'inizio del nuovo Millennio ci consegna la rinnovata attualità della figura dell'*homo religiosus*, che sembrava ormai relegato nel periodo più oscuro del vecchio Millennio. L'*homo religiosus*, studiato dall'antropologia e dalla storia delle religioni (Eliade, van Leeuw, Ries), è quella particolare modalità dell'essere uomo, che interpreta il suo stare nel mondo come il dialogo con una Alterità e una Trascendenza, che gli sfugge ma con cui è sempre di nuovo in dialogo. Sono all'opera nell'uomo religioso una molteplicità di direzioni storiche di senso e di significati vitali. Alla complessità storica dell'*homo religiosus* si lega la sua dimensione fenomenologica, per cui il sapere dell'uomo religioso si articola non solo in una storia ma in forme, comportamenti, riti, in un'etica in generale, che è la sostanza stessa di questa storia.



Serena Meattini
L'EUROPA E LA CRISI
DEL MODERNO
Il pensiero di Rémi Brague

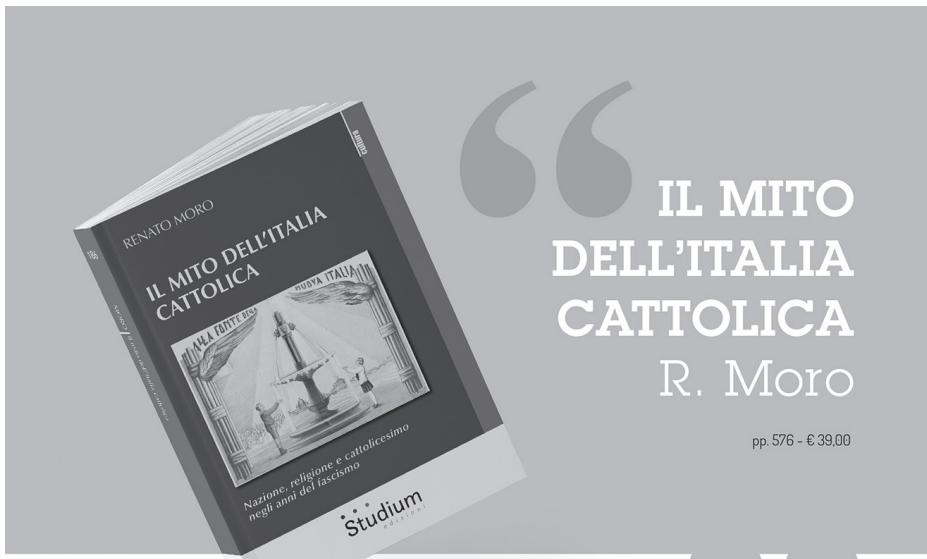
pp. 176 - € 17,50

Noto soprattutto per le riflessioni dedicate all'Europa, Rémi Brague è attualmente una delle principali voci del panorama culturale francese. Il suo è un pensiero complesso che si articola in una vasta e variegata produzione che dagli anni Sessanta si estende fino ai giorni nostri, proponendo numerosi spunti su cui riflettere. Il volume intende analizzare il percorso intellettuale dell'autore, dagli anni della formazione fino agli scritti più recenti. La riflessione di Brague si forma a contatto con il pensiero classico, alla scuola di Pierre Aubenque, e si misura negli ultimi anni con il tema del moderno e della sua crisi.



www.edizionistudium.it





“ IL MITO DELL'ITALIA CATTOLICA

R. Moro

pp. 576 - € 39,00

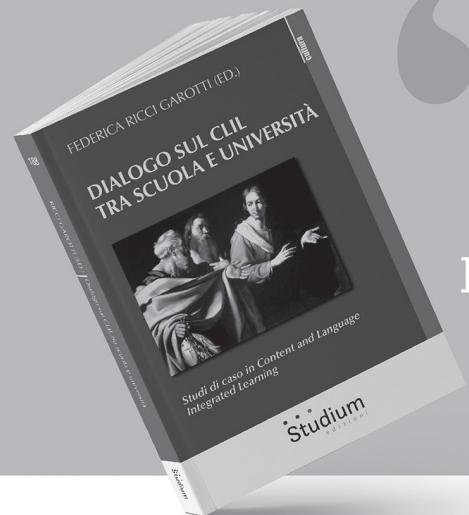
Una nuova storiografia che guarda alle grandi trasformazioni della mentalità collettiva, ai sistemi di credenza e alla comunicazione di massa, ha introdotto una nuova prospettiva "culturale" nella storia del fascismo. Il nuovo approccio, tuttavia, non è stato ancora applicato agli studi sul cattolicesimo italiano. Eppure, in tale prospettiva, il processo di nazionalizzazione degli italiani durante il "ventennio" sembra profondamente legato alla fede cattolica, e in una doppia maniera: il cattolicesimo divenne parte della nazione e, parallelamente, l'idea che gli italiani avevano della nazione incluse massicciamente il cattolicesimo. Alimentato in modo convergente e, assieme, sottilmente concorrenziale sia dal regime che dal mondo cattolico, il mito dell'"Italia cattolica" finì per imporsi, in alternativa a quello risorgimentale e laico della "Terza Roma". Sostenuto dal fascismo, in parte con sincera convinzione in parte per inglobare strumentalmente il cattolicesimo nella propria visione totalitaria del mondo, e promosso dai cattolici per realizzare i presupposti di una visione che puntava, in chiave anti-liberale e anti-laicista, a una confessionnalizzazione dello Stato e della società, esso ha rappresentato la base dell'intesa e del compromesso tra il regime e la Chiesa ma anche, allo stesso tempo, il terreno principale del loro contrasto.



www.edizionistudium.it

Il pagamento
può essere effettuato
anche tramite





“ DIALOGO
SUL CLIL
TRA SCUOLA
E UNIVERSITÀ
F. Ricci Garotti
(ed.)

pp. 144 - € 14,50

Nel volume si presenta una riflessione scientifica alla luce dei risultati di un progetto di ricerca-azione svolto in Trentino, con l'obiettivo di offrire spunti a tutte le realtà nazionali che intendono attivare, o hanno già in corso, progetti di insegnamento disciplinare in una lingua diversa dall'italiano (*CLIL, Content and Language Integrated Learning*). I numerosi elementi di riflessione riguardano le specificità dell'insegnamento CLIL: come cambia la concezione della disciplina e della lingua nella disciplina; quali competenze sono necessarie all'insegnante; quali sono le strategie didattico-metodologiche più appropriate; quali compiti sono più produttivi per integrare lingua e conoscenze non linguistiche; come attivare percorsi formativi attraverso un tutoraggio sul campo. Il carattere peculiare della ricerca-azione, ovvero riflettere sulla prassi osservata e sui vari aspetti emergenti per introdurre migliorie sulla base di questi ultimi, consente di estendere la rielaborazione dei dati al di là del contesto nel quale è stata svolta la ricerca e permette una generalizzazione, perlomeno parziale, dei risultati e una condivisione delle considerazioni. Sul piano della ricerca internazionale i tempi sono maturi per passare dall'illustrazione teorica sul CLIL alla ricerca empirica nelle diverse realtà, che consideri tutti i fattori di contesto, ivi comprese le condizioni di sistema, come la formazione degli insegnanti e l'organizzazione dei saperi.



www.edizionistudium.it





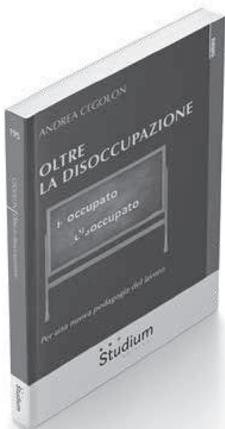
pp. 336 - € 28,00

L'idea della "terza età del mondo", auspicata da Lessing ne *L'educazione del genere umano* (1780), è il motivo di fondo che guida la cultura tedesca, e poi quella europea, tra la fine del '700 e gli inizi del '900. Per essa un nuovo *Vangelo eterno* doveva sostituire il Vangelo storico ed attuare una trasformazione della religione tale da portare ad una divinizzazione del mondo. L'epoca nuova è l'*età dello Spirito*, l'era che succede a quella del Padre e del Figlio, dell'Antico e del Nuovo Testamento. La teologia trinitaria della storia di Gioacchino da Fiore, riproposta da Lessing, diviene il paradigma della secolarizzazione, della metamorfosi di Dio e dell'uomo. L'età dello Spirito, come tempo della piena maturità, è l'utopia della *seconda modernità*, quella illuministico-romantica, che si propone come soluzione del dramma della prima dominato dal conflitto politico-religioso aperto dalla Riforma. La crisi del modello della *terza età*, al centro delle critiche di Nietzsche e delle grandi tragedie del '900, segna l'orizzonte della cultura contemporanea.



www.edizionistudium.it





Andrea Cegolon
OLTRE LA DISOCCUPAZIONE
Per una nuova pedagogia del lavoro

pp. 224 - € 24,50

Disoccupazione e inoccupazione giovanile sono un problema drammatico di molti paesi e, tra i più colpiti, il nostro. Le conseguenze sul piano socio-economico si toccano con mano, perché quella che stiamo vivendo è una crisi di sistema: famiglie in difficoltà, crollo demografico, assenza di progettualità, disintegrazione sociale. Oltre a quella strettamente economica, altrettanto grave, anche se non ha la risonanza che merita, è la ricaduta della crisi lavorativa sulle persone, sulla loro identità ed esistenza presente e futura. Che cosa avviene nella vita di quanti si trovano improvvisamente emarginati, esclusi, "disaffigliati", stanchi di bussare a porte sbarrate per lungo tempo? Sono questioni che attendono certamente risposte di ambito economico (analizzate nella prima parte del volume), ma che oggi richiedono una prospettiva di più ampio respiro, oggetto della seconda parte del volume. La tesi proposta è questa: accanto all'economia serve il coinvolgimento delle scienze umane e sociali, in primis la pedagogia: di qui la scelta di un approccio interdisciplinare.



Adriana Lafranconi
APPRENDERE A LEGGERE E SCRIVERE
Come e perché

pp. 304 - € 29,00

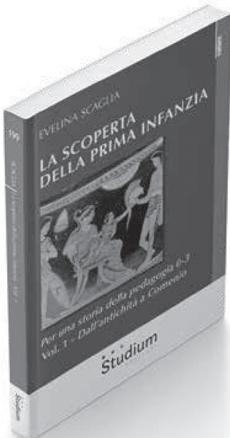
«Qual è il metodo più efficace perché i bambini imparino a leggere e a scrivere?». È davvero ben posta questa domanda, che spesso interpella gli insegnanti (ma anche i genitori)? Ha ancora senso oggi, oppure, grazie alle neuroscienze o alla Evidence-Based Research, il problema della scelta del metodo è definitivamente risolto a favore del metodo della corrispondenza «fonema-grafema»? Il riduzionismo condotto anche a favore delle teorie scientifiche migliori, più efficaci, ha sempre fatto danni, nella storia. Meglio, dunque, non indulgere a questa tentazione. Ogni bambino, infatti, è unico, diverso da tutti. E pure il suo ambiente di vita. Impossibile che esista un metodo efficace sempre e in ogni caso. La pedagogia d'altra parte si interessa proprio del «caso singolo»: non si può tradire un bambino perché non apprende a leggere e a scrivere in maniera canonica. Da qui la necessità di modulare i metodi e di usarli per ciò che possono aver di buono e per quanto servono, fosse anche in un solo caso.



www.edizionistudium.it



Evelina Scaglia
LA SCOPERTA DELLA PRIMA INFANZIA.
Per una storia della pedagogia 0-3



VOL. 1
Dall'antichità a Comenio

pp. 224 - € 22,50
e-book - € 12,99



VOL. 2
Da Locke alla contemporaneità

pp. 272 - € 26,00
e-book - € 17,99

La prima infanzia è, sul piano educativo e pedagogico, una «scoperta» moderna o affonda le sue radici nella storia più antica? Per rispondere in maniera critica e documentata a questo interrogativo, l'autrice esplora in due volumi (vol. I *Dall'antichità a Comenio*, vol. II *Da Locke alla contemporaneità*) le concezioni pedagogiche e le pratiche educative che hanno, di fatto, accompagnato la condizione delle bambine e dei bambini nella fascia d'età compresa fra 0 e 3 anni dall'antichità fino ai giorni nostri. La ricostruzione è anche occasione per riscoprire le radici epistemologiche di una *agoghé del país* progressivamente finalizzata a gettare le basi di un'educazione capace di confrontarsi con i caratteri precipui della «natura umana». Dall'analisi della prima comparsa di un pensiero «intenzionalmente» pedagogico fra età antica ed età medievale (vol. I), si è passati (vol. II) allo studio della formulazione in età moderna e contemporanea di una pedagogia sistematica della prima infanzia, distinta (anche se mai separata) dai saperi della letteratura, della teologia, della filosofia. Il ricorso ad una pluralità di fonti storiche ha consentito di far emergere dai «silensi dell'educazione» la figura ancora poco abbozzata dell'*infans*, riconosciuto però nel corso del tempo come portatore di un *lógos* in potenza e, in quanto tale, protagonista e destinatario di un'educazione *secundum naturam*.



www.edizionistudium.it

Il pagamento
può essere effettuato
anche tramite



ABBONAMENTO NUOVA SECONDARIA
riviste.gruppostudium.it

Studium edizioni EDITRICE
LA SCUOLA



Abbonamento annuale a NUOVA SECONDARIA 2020/2021
10 numeri - Annata da settembre 2020 a giugno 2021

Rivista cartacea: € 69,00

Rivista digitale: € 45,00

PER ULTERIORI INFORMAZIONI È POSSIBILE CONTATTARE L'UFFICIO ABBONAMENTI
(tel: 030.2993305 - abbonamenti@edizionistudium.it)

Il pagamento
può essere effettuato
anche tramite



riviste.gruppostudium.it

A coloro che si abboneranno a due tra le nove riviste del gruppo Studium (Nuova Secondaria, Pedagogia e Vita, Professionalità, Studium, La Famiglia, Ephemerides Iuris Canonici, RSPI - Rivista di Studi Politici Internazionali, Moria, Arte | Documento) invieremo un buono **SCONTO DEL 25%** spendibile per acquisti sui nostri siti internet (www.gruppostudium.it - www.edizionistudium.it - www.marcianumpress.it)

Paolo Di Motoli
FUORI DALLA SCUOLA
L'homeschooling in Italia

pp. 176 – € 16,50



L'*homeschooling* o scuola parentale è un fenomeno nuovo in Italia mentre nei paesi anglosassoni è consolidato e numericamente più consistente. Con questa pratica l'istruzione, da tempo appannaggio dello Stato e di istituti riconosciuti come servizio pubblico, è rientrata nell'alveo familiare. Fare *homeschooling* significa abbandonare un contesto pubblico strutturato e certificato scegliendo un percorso individualizzato e totalmente libero. Ci si pone pertanto fuori dalla scuola così come generazioni di cittadini l'hanno conosciuta negli ultimi decenni. Dopo aver definito la pratica e averla inserita in un contesto culturale e sociale più ampio il saggio indaga il fenomeno e i suoi animatori in Italia. Attraverso l'analisi dei dati e il confronto con gli Stati Uniti il lavoro costruisce una tipologia di genitori homeschooler centrata sulle motivazioni che li hanno spinti a cimentarsi con questa pratica. L'*homeschooling* non è solo una pratica educativa ma coinvolge molti altri aspetti della vita dei genitori e dei bambini. I filoni culturali che danno origine a questa scelta sono molteplici ma l'insistenza sui diritti individuali di scelta da parte dei genitori porta il segno di un pensiero libertario con esiti anarco-individualisti.



www.edizionistudium.it

Il pagamento
può essere effettuato
anche tramite



Stampa:
MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)