

# pedagogia vita

Rivista di problemi pedagogici educativi e didattici

***Oltre l'apprendimento***

**Anno 83**

**2025/2**

  
**Stadium**  
edizioni

**EDITRICE**  
**LA SCUOLA**

# Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2025/2

## **Direzione**

Livia Cadei, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Giuseppina D'Addelfio, *Università di Palermo*

Raniero Regni, *Università Lumsa di Roma*

## **Direttori emeriti**

Antonio Bellingeri, Luigi Pati

**Comitato Editoriale** Michele Aglieri, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Fabio Alba, *Università di Palermo*; Maria Cinque, *Lumsa, Roma*; Cosimo Costa, *Lumsa, Roma*; Livia Romano, *Università di Palermo*; Nicoletta Rosati, *Lumsa, Roma*; Emanuele Serrelli, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Maria Vinciguerra, *Università di Palermo*; Paola Zini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*.

**Comitato di redazione** Giovanna Arigliani, *Lumsa, Roma*; Rosa Piazza, *Lumsa, Palermo*; Alessia Tabacchi, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*.

**Comitato scientifico** Monica Amadini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; 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 Leav*; 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*; Rachele Lanfranchi, *Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma*; Javier Lasपालas, *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, *Universidad 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*; Domenico Simeone, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Concetta Sirna, *Università di Messina*; Michel Soëtard, *Université de l'Ouest (Angers)*; Marian Surdacki, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Giuseppe Tognon, *Università Lumsa di Roma*; Giuseppe Vicof†, *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 83 (2025/2)

*Oltre l'apprendimento*

• • •  
**Stodium**  
edizioni

EDITRICE  
LA SCUOLA

**Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Cassotti** - Serie 83 - 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 Giuseppe Gioachino Belli 86 - 00193 Roma (e-mail [pedagogiaevita@edizionistudium.it](mailto:pedagogiaevita@edizionistudium.it))

**Abbonamento Annuale 2025 (3 fascicoli):** Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

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

**Per informazioni e sottoscrizioni:** Ufficio abbonamenti: [abbonamenti@edizioni-studium.it](mailto:abbonamenti@edizioni-studium.it). È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli 86 - 00193 Roma, oppure bonifico bancario a INTESA SANPAOLO, Via E. Q. Visconti 22, 00193 Roma, IBAN: IT 07C0306903315100000007419, BIC: BCITITMM o a Banco Posta IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli 86 - 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](mailto:autorizzazioni@clearedi.org) e sito web [www.clearedi.org](http://www.clearedi.org)).

[riviste.gruppostudium.it](http://riviste.gruppostudium.it)

© Copyright by Edizioni Studium, 2025

Stampa: MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

ISSN 0031-3777 – ISBN 978-88-382-5489-5

## Abstracts

### *Oltre l'apprendimento*

Davide Cino, Laura Formenti, *Longevity as a formative process: interpreting agency, identity, care, and learning through the lenses of micro-transitions*

Il contributo interpreta la longevità come processo trasformativo, situato e relazionale, che si dispiega attraverso micro-transizioni quotidiane, sottili ma pedagogicamente significative. A partire dall'analisi di interviste biografiche, lo studio amplia la nozione di transizione oltre gli eventi canonici, illuminando riorganizzazioni silenziose dell'esperienza: interruzioni di routine, mutamenti corporei, perdite materiali o affettive, risignificazione di gesti ordinari che costellano l'invecchiare. Il lavoro restituisce così dignità ontologica a forme di apprendimento implicite, situate e non capitalizzabili, inquadrando gli older adults come soggetti agenti impegnati in processi reciproci di cura, senso e ridefinizione di sé e del mondo.

*The contribution interprets longevity as a transformative, situated, and relational process that unfolds through everyday micro-transitions, subtle yet pedagogically significant. Drawing on the analysis of biographical interviews, the study expands the notion of transition beyond canonical events, shedding light on silent reorganizations of experience: interruptions of routine, bodily changes, material or affective losses, and the re-signification of ordinary gestures that constellate growing older. The work restores ontological dignity to implicit, situated, and non-capitalizable forms of learning, framing older adults as agents engaged in reciprocal processes of care, meaning making, and redefinition of self and the world.*

Parole chiave: longevità, micro-transizioni, agentività, identità, cura

Keywords: longevity, micro-transitions, agency, identity, care

Elisabetta Musi, Sofia Carboni, *Formare per conformare o per creare contesti in cui agire insieme secondo il proprio apporto unico e insostituibile? Rileggere criticamente i processi formativi nei luoghi di lavoro*

Nel panorama lavorativo contemporaneo, caratterizzato da rapide trasformazioni, estrema flessibilità e crescente precarietà, il significato dell'apprendimento in ambito professionale rischia di configurarsi come un'impresa autoreferenziale, assorbita dalla logica della prestazione e della produttività. Il contributo evidenzia il ruolo cruciale della formazione nei contesti lavorativi quale strumento di coesione e sviluppo umano. La formazione costituisce infatti un dispositivo con cui alimentare consapevolezza di sé, del proprio valore

e delle fragilità, capacità di significazione, scelta, autodeterminazione, agency e corresponsabilità tra i lavoratori. Incontrando il pensiero di Gert Biesta, la riflessione propone una pedagogia del lavoro orientata al *telos* dell'educazione, capace di connettere l'apprendimento con i suoi fini, ovvero con il "cosa" e "per cosa" si apprende. L'articolo intende mostrare come una formazione finalizzata all'efficienza produttiva non possa esimersi dalla cura della relazione e dalla ricerca di senso. Pratiche fondate sulla relazione e sulla co-costruzione sostengono realizzazione, benessere organizzativo e comunità come capitale umano.

*In the contemporary world of work, characterized by rapid transformations, extreme flexibility, and growing precariousness, the meaning of learning in professional contexts risks becoming a self-referential endeavor, absorbed by the logic of performance and productivity. The contribution highlights the crucial role of training within workplaces as a tool of cohesion and human development. Training constitutes a device through which to foster self-awareness, recognition of one's value and vulnerabilities, as well as the capacity for meaning-making, choice, self-determination, agency, and shared responsibility among workers. In dialogue with the thought of Gert Biesta, the reflection proposes a pedagogy of work oriented toward the telos of education, capable of connecting learning with its purposes, that is, with the "what" and the "for what" of learning. The article intends to show how training aimed at productive efficiency cannot neglect relational care and the search for meaning. Practices grounded in relation and co-construction sustain realization, organizational well-being, and community as human capital.*

Parole chiave: educazione al lavoro, benessere organizzativo, agency, sviluppo umano, formazione trasformativa

*Keywords: work Education, organizational well-being, agency, human development, transformative learning*

Furio Pesci, *Verità, bellezza, bontà: "apprendere" nell'era della quarta rivoluzione industriale*

Le profonde trasformazioni tecnologiche in atto, insieme alle conseguenze sociali che comportano, pongono interrogativi difficili sulle prospettive dell'educazione e della scuola nel mondo contemporaneo. Una lunga tradizione del pensiero pedagogico ha concepito l'apprendimento nel contesto delle sfere principali della vita umana: il conoscere, l'agire pratico, la fruizione estetica, ecc. Questa tradizione è fondata su una prospettiva antropologica che resiste alle tendenze decostruzionistiche postmoderne ed è tuttora viva in forme che tentano di aggiornarla alla luce delle stesse critiche dell'atteggiamento post-moderno, ampiamente diffuso anche in ambito educativo. Senza pretendere di inquadrare in maniera esauriente tutti gli indirizzi del dibattito in corso, questo contributo vuole segnalare la persistenza e la validità di una riflessione su "finalità" fondamentali dell'apprendimento (teoretico, pratico, estetico-artistico, af-

fettivo, ecc.), tenendo presente anche la questione sempre aperta del rapporto tra “beni”, “virtù” e felicità, e dell’educazione del “carattere” nella prospettiva di una storia della pedagogia in dialogo con la storia delle idee.

*The profound technological transformations currently underway, together with the social consequences they entail, raise difficult questions about the prospects of education and school in the contemporary world. A long tradition of pedagogical thought conceived learning in the context of the main spheres of human life: knowledge, practical action, aesthetic enjoyment, etc. This tradition is based on an anthropological perspective that resists postmodern deconstructionist tendencies and is still alive in forms that attempt to update it in light of the same criticisms of the postmodern attitude, which is also widespread in the educational field. Without claiming to comprehensively frame all the directions of the ongoing debate, this contribution aims to highlight the persistence and validity of a reflection on the fundamental “purposes” of learning (theoretical, practical, artistic, affective, etc.), also keeping in mind the ever-open question of the relationships among “goods”, “virtues” and happiness and the education of “character” in the perspective of a history of education in dialogue with the history of ideas.*

Parole chiave: postmodernità, quarta rivoluzione industriale, virtù, apprendimento, carattere

*Keywords: postmodernity, fourth industrial revolution, virtue, learning, character*

Carlo M. Fedeli, *Esperienza e conoscenza*

È possibile comprendere meglio i fenomeni dell’esperienza e della conoscenza, se li si considera non isolatamente ma nel loro intreccio e nella loro co-implicazione, come orizzonte più ampio che abbraccia sia l’insegnamento che l’apprendimento?

*Is it possible to better understand the phenomena of experience and knowledge, by considering them not in isolation but rather in their intertwining and mutual implication as a broader horizon, encompassing both teaching and learning?*

Parole chiave: esperienza, conoscenza, apprendimento, esistenza

*Keywords: experience, knowledge, learning, existence*

Francesco Bossio, *Insegnamento e relazione educativa nella società contemporanea. Alcune riflessioni fenomenologiche*

Da una prospettiva fenomenologica l’educazione deve essere declinata in senso ampio come percorso di crescita armonica della persona nella società. Un’educazione orientata al mondo trascende il semplice apprendimento. Da queste prospettive, una relazione educativa equilibrata e responsabile riesce a mediare tra l’istruzione e la formazione; dove la realizzazione della persona sta in relazione con le tradizioni, le culture e le pratiche educative e parallelamente promuove buone prassi di senso e di responsabilità al fine di favorire

L'esercizio della libertà individuale. I percorsi educativi scolastici hanno una costitutiva valenza esistenziale e mettono in luce che l'insegnamento non è solo un trasferimento di nozioni, ma un atto che riconduce gli studenti alla realtà, permettendo loro di vivere il presente in modo pienamente consapevole. L'insegnamento scolastico e la relazione educativa rappresentano contesti fecondi dove poter realizzare, autenticamente, percorsi formativi democratici.

*From a phenomenological perspective, education must be broadly defined as a path to the harmonious growth of individuals in society. World-oriented education is more than just learning. From these perspectives, a balanced and responsible educational relationship succeeds in mediating between education and formation; where the realization of the person is related to traditions, culture and educational practices, and in parallel promotes good practice of sense and responsibility to facilitate the exercise of individual freedom. School educational paths have a constitutive existential value and highlight that teaching is not only a transfer of notions, but an act that brings students back to reality, allowing them to live the present in a fully conscious way. School teaching and educational relationships represent fertile contexts where democratic educational paths can be authentically created.*

Parole chiave: formazione, persona, libertà, relazione educativa, democrazia  
 Keywords: formation, person, freedom, educational relationship, democracy

Carmelo Galioto Allegra, Valeria Burgos Ortiz, *El principio de la calidad integral en la Nueva Educación Pública de Chile: una exploración de sus tensiones y potencialidades pedagógicas*

La ricerca della qualità è una delle questioni principali nelle politiche educative contemporanee; tuttavia, i suoi usi e significati implicano alcuni problemi tra cui quello di appiattire il suo significato esclusivamente al raggiungimento di determinati risultati di apprendimento. L'articolo esplora il concetto di qualità integrale come principio della politica della Nuova Istruzione Pubblica (Nueva Educación Pública-NEP) in Cile. L'obiettivo è chiarire in che misura questo principio possa contribuire a superare l'equivalenza tra qualità educativa e risultati di apprendimento standardizzati. Come primo passo, si offre una descrizione sintetica della politica NEP e di come viene presentata la qualità integrale. Successivamente, viene interpretato criticamente il modo in cui i documenti ufficiali di questa politica affrontano questo concetto. Infine, si conclude che esistono tensioni nelle concezioni di base della qualità e che sarebbero necessari sforzi di armonizzazione tra i dispositivi della politica educativa cilena per poter dispiegare il potenziale pedagogico della qualità integrale.

*La búsqueda de la calidad es una de las principales cuestiones de las políticas educativas contemporáneas, sin embargo, sus usos y significados encierran problemáticas como la reducción de su significado al logro de ciertos resultados de aprendizajes. El artículo explora la noción de calidad integral como principio de la política de la Nueva Educación Pública (NEP) de Chile. El objetivo es dilucidar hasta qué punto este principio podría contribuir a*

*superar la equivalencia entre calidad educativa y resultados de aprendizajes estandarizados y medidos. Inicialmente, se resume la política de la NEP y la calidad integral. Luego, se interpreta críticamente la manera en que documentos oficiales de esta política abordan dicho concepto. Finalmente, se concluye que hay tensiones en las concepciones subyacentes de la calidad educativa y que sería necesaria una labor de armonización entre dispositivos de la política educativa chilena para cumplir las potencialidades pedagógicas de la calidad integral.*

Parole chiave: qualità integrale, scuola pubblica, nuova istruzione pubblica, politica educativa

*Palabras Clave: calidad integral, escuela pública, nueva educación pública, política educativa*

Enza Manila Raimondo, Marinella Muscarà, *Il senso dell'esperienza: il ruolo della riflessione e della mediazione didattica nell'apprendimento*

In un tempo educativo attraversato da frammentazione esperienziale e impoverimento dei legami formativi, apprendere dall'esperienza necessita un ripensamento come pratica intenzionale, riflessiva e generativa di senso. Muovendo dal modello dell'*Experiential Learning Cycle* di Kolb, il presente contributo si sofferma sulla fase della riflessione, intesa come snodo cruciale nella transizione dal vissuto al sapere. In questo passaggio si palesa la funzione pedagogica dell'insegnante, nella sua qualità di mediatore di significato, regista e custode della narrazione educativa. In dialogo con il pensiero di Biesta, si propone una rilettura del ruolo docente come presidio della soggettivazione e della responsabilità educativa. L'apprendimento esperienziale è qui inteso come processo trasformativo, in cui la riflessione dischiude possibilità di comprensione, interpretazione e consapevolezza. La mediazione didattica, ancorata alla narrazione, si configura infine come spazio generativo, in cui l'esperienza è accolta, condivisa, e restituita al proprio valore formativo.

*In an educational time crossed by experiential fragmentation and impoverishment of formative bonds, learning from experience requires a rethinking as an intentional, reflective and generative practice of meaning. Starting from the model of Kolb's Experiential Learning Cycle, this contribution focuses on the phase of reflection, understood as a crucial juncture in the transition from experience to knowledge. In this passage, the pedagogical function of the teacher is revealed, in his capacity as mediator of meaning, director and custodian of the educational narrative. In dialogue with Biesta's thought, a rereading of the teaching role as a garrison of subjectivation and educational responsibility is proposed. Experiential learning is here understood as a transformative process, in which reflection opens up possibilities for understanding, interpretation and awareness. Didactic mediation, anchored to narration, is finally configured as a generative space, in which experience is welcomed, shared, and returned to its formative value.*

Parole chiave: apprendimento esperienziale, mediazione didattica, riflessione, apprendimento significativo, didattica innovativa

*Keywords: experiential learning, didactic mediation, reflection, meaningful learning, innovative teaching*

Matteo Cavalli, Ruggero Rollini, Laura Corazza, *Data sonification: il linguaggio musicale per far parlare la scienza*

I grafici sono una sintesi visiva dei dati della ricerca e uno strumento per la comunicazione e l'educazione scientifica. A volte però sono ostici e di difficile lettura. È possibile comunicare i dati tramite il suono? La *data sonification* è una tecnica che usa il linguaggio musicale per trasmettere informazioni sui dati. La sua storia inizia più di un secolo fa e oggi si basa su criteri di precisione, fruibilità ed estetica (dai suoni alla musica). I vantaggi per l'educazione scientifica sono l'attrattività, la possibilità di usare il linguaggio artistico per fare leva sulle emozioni, l'accessibilità; gli elementi di debolezza sono da mettere in relazione con l'educazione alla lettura e all'analisi del dato sonoro. Abbiamo realizzato una sonification di 1 min. con relativo grafico visivo, riferita ai dati di consumo energetico di una Comunità solare. I due linguaggi insieme hanno un potenziale nella possibilità di soddisfare differenti stili di apprendimento.

*Graphs are a visual summary of research data and a tool for communication and science education. However, they can sometimes be challenging and difficult to interpret. Is it possible to communicate data through sound? Data sonification is a technique that uses musical language to convey information about data. Its history dates back more than a century, and today it is based on criteria of accuracy, usability and aesthetics (from sounds to music). The advantages for science education include attractiveness, the possibility of using artistic language to engage emotions, and accessibility; the limitations are mainly related to the need for education in reading and analyzing sound data. We created a 1-minute sonification, accompanied by a visual graph, based on the energy consumption data of a solar community. The combination of the two languages has the potential to meet different learning styles.*

Parole chiave: educazione scientifica, divulgazione, sonificazione, accessibilità, scienza e arte

Keywords: science education, public communication of science, sonification, accessibility, science and art

Chiara Carla Montà, Maria Ratotti, Elisabetta Biffi, *Apprendere attraverso: l'esperienza di B-YOUth Forum fra pratiche intergenerazionali e interdisciplinari di ricerca*

Come possono dialogare i diversi ambiti dell'apprendimento – scolastico, universitario e professionale – per supportare pratiche formative capaci di affrontare le sfide educative evocate dall'Agenda 2030? Il presente lavoro si inserisce nella riflessione pedagogica sulle diverse missioni dell'università, valorizzando l'interazione tra ricerca, didattica e *terza missione* come strategia per sviluppare competenze trasversali e cittadinanza attiva per le/i giovani. A partire dall'esperienza di *B-YOUth Forum*, laboratorio di ricerca partecipativa dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca parte del progetto PNRR MUSA (<https://musascarlit.it/>), nel contributo si propone un modello di facilitazione pedagogica che si basa su processi dialogici intergenerazionali e interdiscipli-

nari. Il modello, volendosi discostare da una prospettiva dell'apprendimento come processo di "learnification" si basa sulla costruzione una comunità di ricerca tra giovani fra 14-25 anni, ricercatori di discipline diverse, educatori, tirocinanti e giovani in servizio civile che si pensa e progetta come "comunità dell'educazione". L'università si configura così come uno spazio formativo aperto, in cui apprendere significa attraversare e oltrepassare i confini dell'aula, confrontarsi con saperi eterogenei e assumere una postura *responsabile* nei confronti della complessità sociale. Obiettivo del processo descritto è favorire la costruzione di saperi, che possano orientare le/i giovani alla rielaborazione critica e contribuire alla costruzione di un senso di responsabilità collettiva.

*How can different learning environments – school, university, and the professional world – interact to support educational practices capable of addressing the challenges posed by the 2030 Agenda? This paper contributes to the pedagogical discourse on the university's missions, highlighting the integration of research, training, and third mission activities as a strategy to foster transversal skills and active citizenship among young people. Drawing on the experience of B-YOUTH Forum – a participatory research lab at the University of Milano-Bicocca within the NRRP MUSA project (<https://musascarl.it/>) – it proposes a pedagogical facilitation model based on intergenerational and interdisciplinary dialogic processes. Departing from the logic of "learnification", the model promotes the creation of a research community composed of youth aged 14-25, researchers from various disciplines, educators, interns, and civil service volunteers – conceived as a "community of education". The university is thus envisioned as an open learning space, where education extends beyond the classroom, engages with diverse forms of knowledge, and embraces a responsible stance toward social complexity. The aim is to support the co-construction of knowledge that encourages young people to think critically and to cultivate a shared sense of responsibility.*

Parole chiave: ricerca partecipata, apprendimento intergenerazionale, modello di facilitazione pedagogica, comunità di ricerca, B-YOUTH Forum

*Keywords: participatory research, intergenerational learning, pedagogical facilitation model, community of research, B-YOUTH Forum*

Michele Marangi, Matteo Adamoli, *Innovare la formazione degli insegnanti: competenza digitale e learning design nello sviluppo professionale online*

L'articolo indaga lo sviluppo di pratiche didattiche innovative nella formazione di docenti della scuola secondaria, sul tema della didattica per competenze e nell'uso didattico del digitale, in una logica di learning design, che aggiorna il concetto di Media Education in una prospettiva più ampia e contemporanea. Sulla base dell'esperienza di higher education svolta online in sincrono tra marzo 2024 e giugno 2025 con 36.050 docenti iscritti ai corsi di 180 ore per conseguire i 30, 36 e 60 crediti ECTS, lo studio riflette sul ruolo delle competenze digitali a partire da un questionario somministrato a 2.892 insegnanti nell'ambito dei principali compiti solitamente assegnati ai docenti in ambito

di expertise e approfondisce l'analisi delle affordance didattiche del digitale, in riferimento all'impatto delle competenze digitali nell'innovazione didattica e alle potenzialità del digitale in ambito formativo nella logica delle Community Technologies, anche in un'ottica di emersione e prevenzione della Povertà Educativa Digitale.

*The article investigates the development of innovative teaching practices in the training of secondary school teachers, on the topic of teaching by skills and in the didactic use of digital, in a logic of learning design, which updates the concept of Media Education in a broader and more contemporary perspective. Based on the experience of higher education carried out online in synchrony between March 2024 and June 2025 with 36,050 teachers enrolled in the 180-hour courses to obtain the 30, 36, 60 ECTS credits, the study reflects on the role of digital skills based on a questionnaire submitted to 2,892 teachers in the context of the main tasks usually assigned to teachers in the field of expertise and deepens the analysis of the didactic affordances of digital, in reference to the impact of digital skills in didactic innovation and the potential of digital in the training field in the logic of Community Technologies, also with a view to the emergence and prevention of Digital Educational Poverty.*

Parole chiave: Higher Education, innovazione didattica, competenza digitale, tecnologie educative, Media Education

Keywords: Higher Education, educational innovation, digital literacy, educational technologies, Media Education

Paola Dal Toso, *Apprendere attraverso esperienze emotivamente coinvolgenti: la proposta scout*

Il contributo intende presentare come nell'ambito della proposta educativa scout l'apprendimento sia proposto attraverso il vivere in prima persona un'esperienza, il fare concretamente. Caratteristica fondamentale del metodo consiste non in un insegnamento teorico proposto all'educando, ma nel fargli vivere in prima persona un'avventura inedita e affascinante, "a sua misura" nell'ambiente della natura. In tale contesto viene prestata particolare attenzione anche alla dimensione emotiva-affettiva grazie a strumenti metodologici tipici. Sintetizzando, si può affermare che nella pedagogia scout prima è proposta l'esperienza coinvolgente sul piano emotivo, poi con l'aiuto del capo educatore il bambino/ragazzo/giovane è aiutato a rileggerla per cogliere cosa ha appreso.

*The contribution aims to demonstrate how learning is promoted through first-hand experience and practical activity within the Scout educational programme. A fundamental characteristic of the method is not the theoretical teaching proposed to the pupil, but rather the opportunity to experience an unprecedented and fascinating adventure 'on their own terms' in the natural environment. This paper aims to demonstrate how learning is achieved through experience and practical action in the Scout educational programme. In this context, particular attention is also paid to the emotional-affective dimension thanks to typical meth-*

*odological tools. In summary, it can be said that in Scout pedagogy, an emotionally involving experience is first proposed. Then, with the help of the leader educator, the child or young person is guided to reflect on what they have learnt.*

Parole chiave: scautismo, atmosfera, emozioni, natura, apprendimento

*Keywords: scouting, atmosphere, emotions, nature, learning*

Claudio Melacarne, Claudia Banchetti, *Oltre l'apprendimento per riscoprirne la generatività*

Questo articolo propone una lettura critica del costrutto di apprendimento all'interno del framework teorico della *Transformative Learning Theory* elaborata da Jack Mezirow dagli anni '70 agli anni '90. Saranno utilizzati i tre livelli di analisi definiti da Thomas Kuhn: critica intra-paradigmatica, critica inter-paradigmatica e critica basata su anomalie empiriche. L'argomentazione si sviluppa attraverso il ricorso a fonti teoriche correlate da una analisi qualitativa condotta con un campione di duecentosettantuno insegnanti all'interno del percorso di formazione iniziale PF60. L'obiettivo del contributo è esplorare come il paradigma dell'apprendimento possa ancora mantenere un valore generativo per la comprensione e lo sviluppo di pratiche educative emancipative e trasformative.

*This article offers a critical analysis of the learning construct within the theoretical framework of Transformative Learning Theory, developed by Jack Mezirow from the 1970s to the 1990s. It utilizes the three levels of analysis defined by Thomas Kuhn: intra-paradigmatic critique, inter-paradigmatic critique, and critique based on empirical anomalies. The argument is developed through the use of theoretical sources supported by a qualitative analysis conducted with a sample of 271 teachers in an initial teacher training program. The aim of this paper is to explore how the learning paradigm can still maintain a generative value for understanding and developing emancipatory and transformative educational practices.*

Parole chiave: apprendimento trasformativo, teoria critica, pratiche riflessive, educazione emancipativa, ricerca qualitativa

*Keywords: transformative learning, critical theory, reflective practices, emancipatory education, qualitative research*

## Hanno collaborato

Matteo Adamoli, *Professore Associato in Didattica e Pedagogia Speciale, Università eCampus*

Claudia Banchetti, *Assegnista di Ricerca in Pedagogia Generale e Sociale, Università di Siena*

Elisabetta Biffi, *Professoressa Ordinaria in Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Francesco Bossio, *Professore Associato in Pedagogia Generale e Sociale, Università della Calabria*

Valeria Burgos Ortiz, *Magíster en Filosofía, Estudiante de Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía; Docente de la Universidad Católica del Maule*

Sofia Carboni, *Dottoranda in Scienze della Persona e della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore*

Matteo Cavalli, *Laureato in Didattica e comunicazione delle scienze, Università di Bologna*

Davide Cino, *Ricercatore in Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Laura Corazza, *Professoressa Associata in Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Bologna*

Paola Dal Toso, *Professore Associato in Storia della Pedagogia, Università degli studi di Verona*

Carlo M. Fedeli, *Professore Associato in Storia della Pedagogia, Università di Torino*

Laura Formenti, *Professoressa Ordinaria in Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Carmelo Galioto Allegra, *Doctor en Educación, Investigador responsable Proyecto Fondecyt de Iniciación 11240757, Académico de la Universidad Católica del Maule*

Michele Marangi, *Professore Associato in Didattica e Pedagogia Speciale, Università eCampus*

Claudio Melacarne, *Professore Ordinario in Pedagogia Generale e Sociale, Università di Siena*

Chiara Carla Montà, *Ricercatrice in Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Marinella Muscarà, *Professore Ordinario in Didattica e Pedagogia speciale, Università degli Studi di Enna "Kore"*

Elisabetta Musi, *Professoressa Associata di Pedagogia Generale e Sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore*

Furio Pesci, *Professore Ordinario in Storia della Pedagogia, Sapienza Università di Roma*

Enza Manila Raimondo, *Ricercatrice in Didattica e Pedagogia speciale, Università degli Studi di Enna "Kore"*

Maria Ratotti, *Dottoranda in Educazione nella società contemporanea, Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Ruggero Rollini, *Assegnista di Ricerca, Università di Bologna*

Davide Cino - Laura Formenti

*Longevity as a formative process: interpreting agency,  
identity, care, and learning through the lenses of  
micro-transitions*

1. Introduction

As an epistemic category in life course studies, transition is often understood as a phase between major social events, punctuated by recognizable and institutionalized milestones: becoming a parent, work entry, retirement, experiencing a loss, etc. A body of literature has highlighted the impact of these events on unequal trajectories, as well as the institutional, political, and contextual conditions or their governance<sup>1</sup>. From a pedagogical perspective, transitions are significant sites of learning, generating changes, adjustments, and reconfigurations. Hence, it is worth interrogating what we mean by learning in transitions, using critical lenses to question the dominant idea of learning as a mere incremental acquisition of skills. The study of transitional learning illuminates informal processes, relationships, contexts, and embodied knowledge, inviting educational research to move beyond instructionism and learnification<sup>2</sup>. Against this background, the *Doing Transitions* framework<sup>3</sup> invites us to de-naturalize transitions in later life as normative events, to recognize their social construction as processes

<sup>1</sup> K. Ecclestone – G. Biesta – M. Hughes (a cura di), *Transitions and learning through the lifecourse*, Routledge, London 2009.

<sup>2</sup> G. Biesta, *Beyond learning. Democratic education for a human future*, Paradigm Publishers, Boulder (CO) 2006.

<sup>3</sup> B. Stauber – A. Walther – R.A. Settersten Jr. (a cura di), *Doing transitions in the life course. Processes and practices*, Springer, Cham 2022.

done and undone through discursive, institutional, and individual practices that are circularly built and building the interpretative lenses used to look at transitions and to inform policies and practices.

In this paper we foreground *micro-transitions*, those minute, unintended, and often unrecognized changes that form the subtle texture of daily adjustments in later life, through the situated and lived experiences of longevity and *growing* older<sup>4</sup>. Using the lens of *biographicity*<sup>5</sup>, we give space to this silent fabric and recognize its transformative potential. In this regard, biography is not just a reconstruction of “what has been”, but a process of sensemaking that illuminates the present and future, and (re)positions the subject towards their story and context. Micro-transitions, then, are not just small adjustments to major life events, but educational occurrences, reflexively interpreted and inscribed within one’s biographical self.

## 2. *Conceptualizing micro-transitions as pedagogically generative events*

We define micro-transitions as daily, subtle, and often invisible occurrences that may follow from major events (birth, marriage, retirement, losses...) or stand on their own as the texture of everyday experiences. We do not consider micro and major transitions as discrete categories. Rather, as in a hologram, the part contains the whole, and vice versa. So, the broader thresholds of life, socially recognized as transitions, may be illuminated by focusing on what happens at a microlevel: bodily transformations, relational changes, and evolving practices of the self<sup>6</sup>. Namely, those actions and strategies by which, consciously or unconsciously, subjects act upon themselves to adapt or make sense

<sup>4</sup> A.B. de Guzman – S. Laguilles-Villafuerte, *Understanding getting and growing older from songs of yesteryears. A latent content analysis*, «Educational Gerontology», 47 (2021), 7, pp. 312-323.

<sup>5</sup> P. Alheit, *The transitional potential of ‘biographicity’*, «Dyskursy Młodych Andragogów», 22 (2021), pp. 113-123.

<sup>6</sup> M. Foucault, *Technologies of the self*, in L.H. Martin – H. Gutman – P.H. Hutton (a cura di), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*, University of Massachusetts Press, Amherst 1988, pp. 16-49 (trad. del seminario del 1982).

of changes. They assemble into “bundles”, i.e. constellations of interwoven practices, arrangements, and materialities that give structure and continuity to life<sup>7</sup>. They are not isolated or purely individualistic, but emerge in relation to social norms, cultural discourses, and material/symbolic contexts. While macro-transitions make publicly and institutionally visible the main life course markers, micro-transitions shed light on less striking events and processes of informal learning<sup>8</sup>. Learning in and about transitions is different for each person, even though they present similarities and common existential dimensions of growing older. They expand the notion of life course transitions to focus the micro-processes of transitional learning<sup>9</sup> by which older adults keep evolving and revising their relationship to the world, themselves, and others.

The prefix “micro” could be misleading, if just used to address the individual. A critical systemic framework, while not underestimating individual experiences, understands them as part of a broader relational fabric: micro-transitions are enacted with and through others, intersecting family bonds, networks of care, artefacts, and institutions. We widen traditional understandings of learning, to recognize the ecological, relational, and non-capitalizable forms of knowledge emerging from slowness, interdependence, and daily living in later life. The praxeological perspective<sup>10</sup> addresses multiple daily adjustments that shape subjectivities and lived experiences. They manifest as interruptions or (de/re)synchronizations of daily routines (e.g. waking up at a different time, giving up on an activity, changing modes of transportation) and body changes (in physical resistance, new needs, evolving bodily rhythms),

<sup>7</sup> T.R. Schatzki, *The trajectories of a life*, in B. Stauber et al. (a cura di), *Doing transitions in the life course*, Springer, Cham 2022, pp. 19-34.

<sup>8</sup> L. Formenti – D. Cino – F.R. Loberto, *Ageing and complexity: reframing older adults' learning through interdisciplinary lenses*, «European Journal for Research on the Education and Learning of Adults», 16 (2025), 1, pp. 75-96.

<sup>9</sup> D. Wildemeersch – V. Stroobants, *Transitional learning and reflexive facilitation: The case of learning for work*, in K. Illeris (a cura di), *Contemporary theories of learning*, Routledge, London 2018, pp. 229-242.

<sup>10</sup> R.A. Settersten Jr. – B. Stauber – A. Walther, *The significance of relationality in “Doing Transitions”*, in B. Stauber – A. Walther – R.A. Settersten Jr. (a cura di), *Doing transitions in the life course: Processes and practices*, Springer, Cham 2022, pp. 235-246.

requiring practical and symbolical micro-adaptations. They may also concern loss or shifts in material or affective reference points, such as a pet, an object, a place, leading to reconfigurations of space, time, and meaning. Even ordinary gestures, as cooking, keeping the house in order, personal care, may bring challenges, re-signification, and learning.

Overall, micro-transitions illuminate the pedagogical relevance of the everyday. The *Doing Transitions* framework shows that they are produced in and by social practices<sup>11</sup>, but also individual processes of learning and sense-making. This contrasts the dominant neoliberal and performance-oriented understanding of lifelong learning in later life, often reduced to self-improvement and “successful ageing”<sup>12</sup>. By giving ontological dignity to situated, tacit, and invisible learning, the focus is shifted to usually marginalized dimensions: slowness, vulnerability, interdependence, and situated knowledge.

### *3. Intertwined dimensions of micro-transitions in longevity*

Four intertwined dimensions are used in our analysis to highlight the formative role of micro-transitions in longevity:

1. Agency is the capacity of the older person to manage life and meaning; situated and relational, it entails not only activating oneself, but the proximal system - family members, neighbors, professionals, technologies - in a fluctuant negotiation of interdependence and autonomy<sup>13</sup>. This capacity is not inherent to the individual as a personal feature, but the resultant of a praxeological process of co-adaptations in and with the discursive and institutional constraints and possibilities in the environment. Agency in micro-transitions con-

<sup>11</sup> *Ibidem*

<sup>12</sup> S. Pickard, *Old age and the neoliberal life course*, in B. Clack – M. Paule (a cura di), *Interrogating the neoliberal lifecycle: The limits of success*, Springer International Publishing, Cham 2018, pp. 215-234.

<sup>13</sup> A. Suárez-Vázquez – L. Suárez-Álvarez – A.B.D. Río-Lanza, *Communicating with companions: the impact of companion empowerment and companion literacy on the well-being of elderly patients*, «Health Communication», 37 (2022), 5, pp. 648-655.

cerns small realignments (e.g. a shifted sleep routine, a delegated errand, a different route to some place) that show how local disruptions may lead to non-linear systemic repercussions for oneself and one's network of support.

2. Identity is the ongoing process of self-construction that frames the person as a subject, a member of groups and organizations, and a citizen. In micro-transitions, a process of reframing one's sense of self is triggered by subtle misalignments between who I was, I am, and I might become, eventually building "biographicity" as self-re-positioning in the context. Reframing is discursive and practical: small adjustments in bodily rhythms, in the use of objects, and domestic spaces, provide continuity to the self, while also highlighting and embracing discontinuity, unfolding as a processual flow rather than clear-cut disruptions.
3. Care is a fabric of gestures ranging from practices of self-care to experiences of giving and receiving care, e.g. in rearranging the configuration of a room at home, changing the rhythm of a daily walk, counting on family for emotional or practical support, learning to use an aid, service, or technology. These small, yet significant actions, bring together people, artefacts, and rules, often intersecting with health-care and organizational arrangements<sup>14</sup>. Critical pedagogy challenges both the neoliberal myth of self-sufficiency and the implicit ageism of overcare, inviting us to respect and recognize older adults' plural and evolving needs, self-care skills, and changing circumstances.
4. Learning triggered by micro-transitions encompasses all the dimensions. It develops as a practice-oriented process of adaptation, knowledge building, (re)organization of personal values, skills, and frameworks, and sometimes un-learning, resistance, and even refusal. This may entail intentional, or more often unintentional, processes of transitional learning, such as rescheduling daily rhythms, renegotiating support, revising expectations, reallocating meaning to ordinary actions. As a form of lifelong learning situated in everyday

<sup>14</sup> A.B.D. Río-Lanza – L. Suárez-Álvarez – A. Suárez-Vázquez, *Accompanying patients aged 65 or over: how companions' health literacy affects value co-creation during medical encounters*, «Journal of Aging and Health», 33 (2021), 10, pp. 953-964.

practices, it challenges mainstream understandings of learning and makes room for renewed capacities and self-determination, while also acknowledging and respecting slowness and vulnerability.

#### 4. *An interdisciplinary study on ageing in rural areas*

This contribution draws on a larger interdisciplinary study with older adults in rural Italy<sup>15</sup> to focus on learning as a situated transformative process unfolding through mundane and often invisible micro-transitions. The dataset consists of 34 biographical interviews (22 women, 12 men, aged 77–93,  $M=83.5$ ,  $SD=4.14$ ) conducted in two rural municipalities of the Appennino Piacentino.

The analysis of interviews followed an inductive–deductive coding approach informed by the theoretical framework and dimensions of micro-transitions, while respecting the singularity of each interview. Here, we adopt a vignette approach and present two emblematic stories in a narrative and reflexive form. Following Langer<sup>16</sup>, vignettes are a form of reflexive writing that weaves together presentation and interpretation of findings. The researcher is transparent in using interpretative lenses and his/her positionality as part of the narrative. This shift from representativeness to indexicality<sup>17</sup> qualifies vignettes not as “typical cases” but as devices to interrogate situated events and connect them to the broader interpretive horizon. The subtle texture of micro-transitions is presented through the exploration of the four dimensions of agency, identity, care, and learning in two interviews that offer thick insight on the pedagogical and existential meaning of growing older in everyday life.

<sup>15</sup> The study was carried out within Age-It, a national multidisciplinary research program on ageing in Italy. Interviews with older adults and cooperative inquiry sessions with older adults and decision makers in rural areas of Piacenza, Torino, and Naples provinces were conducted to identify needs, resources, and possible improvements.

<sup>16</sup> P.C. Langer, *The research vignette. Reflexive writing as interpretative representation of qualitative inquiry. A methodological proposition*, «Qualitative Inquiry», 22 (2016), 9, pp. 735-744.

<sup>17</sup> L. Caronia, *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1997.

#### 4.1 An “artisan” of everyday life: Franco’s story in the words of Davide

Franco, 81, welcomes me with his wife Giada, 78, in their garden. As we start talking, he immediately claims «This is all my doing», with quiet pride. And in fact, the wisely organized plants, the handmade furniture of his own doing, the shed he built «to put all my toys in» give me the idea of a life molded by gestures of making and maintaining. A retired bank employee, he happily invested his pension in a woodworking laboratory in his home (that he shows me with excitement) alongside a series of daily rituals: «I weigh myself every morning, practice my breathing exercises, and then see what there is to do». These modest but steady acts scaffold the paces and routes of his days. «I don’t feel like I am 81» he reflects, to just add moments later: «but my strength is going, so that is that».

As I go through Franco’s interview I see a form of subjective de-synchronization. He acknowledges his chronological age but sees it as hardly relevant to his daily life and self-perception. Yet, his changing body acts as a synchronization device: the loss of strength becomes a clear sign of growing older. It is in this tension between refusing to “feel” old while accepting an evolving body that I intercept his framework of ageing. He does not deny it but relativizes it through what I define here as a *mobile subjectivity*.

In this mobility, micro-transitions become central. When Franco cannot go out for his usual walk he will turn to the elliptical trainer; if he feels at a loss of strength, he will unpack daily tasks into smaller and more manageable activities. He seems to want me to know that immobility is not an option for him: «I have always been the type who always wanted to do something [...] I always did physical activity». And he still does, through adjustments that transform vulnerability into continuity, sustaining a sense of self-regulation and competence. But he is not nostalgic: «I lived my life, I treasure it», he says, as he recalls «the real pleasure of running» when he was young. A pleasure that today he finds in music, «always a basic element of my day», or in woodworking and gardening. I understand these practices as identitarian micro-transitions, through which Franco aligns his narrated Self with his practiced

Self<sup>18</sup>. His pleasure is not lost, just shifted through micro-adjustments revealing his agency. Throughout the interview I sense his desire to show his ability to act within constraints, to reframe decline through manageable practices that protect his initiative and ability to control his everyday life. But this is not framed as matching some external ideas, but about taking care of himself for his own sake.

Care, indeed, appears to me as a practice of balance. Franco does not see himself as a recipient: «Probably [I needed help], but I don't realize it. Maybe for personal pride or because I have the presumption of being sufficient to myself». Still, he does take care of himself, through self-regulation, and sees in his wife his first point of reference: «(If I need something) the first person I turn to is her». Adjusting their pace and going for shorter walks when one of them «is not feeling like walking a lot», providing mutual support, and coordinating routines, Franco gives me an example of how even in micro-transitions, care trajectories can be intertwined, as described by the “linked lives” perspective<sup>19</sup>. This form of care is not invasive, nor one-sided, but reciprocal and negotiated.

Learning is continuous, pragmatic, and embodied. It encompasses his whole experiences, both tacitly and deliberately. In his youth, he says: «I learned many small jobs by following the workers...», while now «when I had to learn the lathe, I went to various websites [...] I did it myself». Franco shows not only a sedimentation of accumulated knowledge, but also the desire and the capacity to continue learning in later life. This learning is not to accumulate formal capital, but to sustain his autonomy in very contingent, situated ways, mostly through manual skills and experiential know-how. It is a form of distributed cognition, circulating through observation, imitation, and conversation. Household repairs or a bookcase he built “along the whole house” are not just chores but threshold tasks that allow him to «still feel capable».

<sup>18</sup> K. Miyahara – S. Tanaka, *Narrative self-constitution as embodied practice*, «Philosophical Psychology», 38 (2025), 4, pp. 1731-1755.

<sup>19</sup> V.L. Bengtson – G.H. Elder Jr. – N.M. Putney, *The life course perspective on ageing: linked lives, timing and history*, in J. Katz – S. Peace – S. Spurr (a cura di), *Adult lives: A life course perspective*, Policy Press, Bristol 2011, pp. 9-17.

This pragmatism is reflected in his relationship with the social world: if he can help someone, he does it. «I go over there and see if anybody needs a hand». But he defines himself as «a bit unsociable». Thinking about his micro-transitions, he shows a reflective and dignified positioning. He does not deny changes but find everyday strategies to manage them and preserve competence, autonomy, and integrity. Even in the face of major events –a car accident («boom! with my head...»), health emergencies, or the death of his dog– while painful, he integrates them not as ruptures but as recalibrations: quitting hunting without his dog, using the elliptical trainer, redesigning walking trajectories or driving routes.

Through fears («I am scared of being unable to move»), perseverance (removing moss «for almost a month»), and joys («I see a tree... my cherry tree... and I am already happy»), Franco enacts ageing as a process of maintenance and reinvention. I see him as an artisan of everyday life: not because he gave me the idea of embodying a prototype of successful ageing, but because he crafts his ageing through the tools of continuity, care, and learning, shaping the materiality of his days into a practice where agency and identity are patiently reassembled in the fabric of ordinary life.

#### 4.2 Ersilia “the brilliant” as told by Laura

While I park my car, a call from the upper part of the courtyard invites me «Come here! Up here!». It belongs to a tall woman in kitchen apron with impeccably combed hair. After a strong handshake, Ersilia, 85, leads the way to the kitchen of her house, where her sister Elide and brother-in-law Vito are waiting. They live together. She prepares coffee and states who will be interviewed first, keeping herself last, which will allow her to listen and step in her relatives’ interviews, despite my efforts to keep her out.

Agency is strong in her story and attitude. Her working life started soon, interrupting formal education at lower secondary school. Working for years in the city with no contract undermined her possibility to accrue a pension. She eventually started a small business but only

for a few years, since her husband retired and suggested to move to the mountains, in their native village. Yet, suddenly and unexpectedly, here comes widowhood. «We came here on August 1st... September 10 we did the funeral... [he was] 59 and a half... in three days... nothing could be done». Widow's pension allowed her to keep going: «It is a fair pension, besides, he had built this house for me... he was a good man... I had a beautiful life with him, yes, I miss him even more now». She does not say much about that major transition – retiring, moving, losing her husband, all in a row – but her narrative suggests that she managed to conduct her life.

She was never alone, though. Care, in her story, is always shared, reciprocal. In fact, Ersilia has four sisters, the older, 90, is now in a nursing home; Elide, 82, has been living with her since she moved here; another sister, 75, lives in the same valley, she suffers from aphasia after a stroke, and the younger sister, 72, had to care for a disabled son who died at the age of 35, and a seriously ill husband until he died too, «then she fractured a leg and lived here for almost one year». They always helped each other, and especially Ersilia, having no children, became the main care giver in the family. She has her needs and moments of crisis, but she recovers fast, «since I have a positive character... even when it's cloudy I don't see black. Eventually, the sun come». Care and identity are here strictly related.

Her transition is marked by an accident occurred two years ago: hit by a motorbike, she was left on the ground with multiple fractures at limbs, pelvis and spine. Bedridden for three months, she became the one to be cared for. It was then, she says, that she started feeling old, «before the accident I felt like 70, I used to say “look at that old man”... and he was younger than me! I don't feel my years. I was very brilliant... you know, age is a number». When things happen she «brushes them off», she strives to be well, to keep driving every day to the village, since «until the brain works, one can do everything». The transition hit the whole family: «We were all nice and straight. Then my accident, Elide with her shingles, the other one became mute...»; they sheltered the older sister after Ersilia's accident.

Identity and learning are also related. Ersilia is aware of the changes but fighting to maintain her identity. «[I was] brilliant... everyone calls

me the iron woman. When I went to the hospital, four fractures, doctor asked, “lady, do you mind your age?”, since I was about to put my legs off the litter... “what are you doing?”... he had seen I was brilliant, since I made a joke “I guess there will be no mushroom picking this year”. He was a mushroomer himself... it was fate». The doctor taught her how to manage with her body, but her instinct was to get up and go. «I felt no pain, for me I was healed. This is exactly how I am, I was not used to weakness, to be fragile... it’s all about habit, I felt the ailments, but didn’t listen to them...». She learnt how to take care of herself and negotiated a new identity.

She tells about winning the fear for resuming driving. Driving is part of her identity, thirty years ago she received a Mercedes from her husband. «He told me to pick up a spare pair of drawers, a t-shirt... identity card, all of it in a briefcase... so, we collected this car... “this is yours, my gift for the years of our marriage, since if I went back we would marry again, right? What do you say?”... I said yes, and jumped in the car». Ersilia drove to Paris, «he knew I was a good driver, I’ve always had that, I was a tomboy». With 5 daughters, her father had chosen her to «drive the tractor, change the oil... I mean, I was that kind of woman». She restarted driving little by little, and now she drives everyday to the village and other places in the valley, alone or with her sister.

Agency and care are involved in her sense of self-sufficiency, based on using her head and listening to her body: «Yesterday I went to the orchard and said, “let’s see if I can hoe and then straighten up, or maybe I need a cane». She knows how to stop when it hurts. Her daily routine entails waking up very early, taking the medicines, checking on her sister (she is Elide’s main care giver), driving to the village for the newspaper and a coffee with friends. She likes to offer, she enjoys the company, «I am a talker, you got it». Her sister prepares lunch, since she is not passionate for cooking. She reads the news, «I am up-to-date. I could have been a detective». This routine contains several micro-transitions, such as having the newspaper delivered at home when it is cold, or renouncing to coffee when the bar is temporarily closed (as while I was there).

Informal learning is very present in her life. Ersilia is curious, with a penchant for investigating; since she didn’t complete school, or formal training, her knowledge is mostly self-directed – when working at

a doctor's office, she started reading about medicine; when working in a laundry, she became «a God of stains». She elaborates, during the interview, many details on treating different textiles and stains. «I found a book explaining it all», but then she started doing her own experiments, and became the best. Her attitude is to understand how she can do better. «I do not say, “since I have this problem, I will do less”... no, I have to win this. And if I take the stairs, it hurts... Why does it hurt? So, I go up, I grasp, then I try again... I try the other leg, I do better... you just do with what you've got. It's part of my character». She also knows «how to make myself loved», being kind to everyone, thankful, hence receiving help when she needs it. She trusts her capacity, and when she lacks knowledge, «I ask those who know better than me». The four dimensions of agency, identity, care, and learning are strongly weaved in her story. She reminds me of the resilient women in my family. I wonder if I will grow old in a similar way.

## 5. Conclusions

Biographical interviews offer a situated entry point into the meanings, negotiations, and tacit knowledges that shape longevity as a formative process. The pedagogical relevance of micro-transitions stems from three main features. First, they are ordinary and invisible, not impressive events, or immediately recognized as relevant by the subject. They escape norms and institutions, yet profoundly affect identity and well-being. Using *biographicity* as an interpretative lens, we can say that these small occurrences reorganize older people's lives, narratively and practically. Second, they are related to major transitions, as clearly illustrated by our vignettes, but not confined to them. They are not just a “before” and “after” a major event, since big and small changes take shape in relation to one another, in a part-whole relationship, more than segmented steps. Third, intersubjective and cultural meanings are woven together with subjective meanings. Everyday practices, processes, and relationships (re)configure personal and interpersonal boundaries, shape how people experience change and interpret their daily lives, negotiate their identities and responsibilities, reproducing

or challenging existing social inequalities, rules, and scripts. Transitions in the life course take place in more or less visible and acknowledged ways, through a range of performative and situated actions and events, within an intersecting network of subjectivities, objects, spaces, and norms. In this work, we tried to illuminate the dimensions that make micro-transitions in longevity symbolic sites where learning stems from body changes, identity re-negotiations, and relational reconfigurations.

### *Funding*

This publication is part of the research program Age-It which has received funding from the MUR–M4C2 1.3 of PNRR funded by the European Union - NextGenerationEU (Grant agreement no. PE0000015). The content of this paper represents the views of the authors only and their sole responsibility; it cannot be considered to reflect the views of the European Commission and/or the MUR. The European Commission and the MUR do not accept any responsibility for use that may be made of the information it contains.

Elisabetta Musi, Sofia Carboni

*Formare per conformare o per creare contesti in cui agire  
insieme secondo il proprio apporto unico e insostituibile?  
Rileggere criticamente i processi formativi nei luoghi di lavoro*

*1. Oltre la logica performativa: una pedagogia critica per la formazione*

Nel tessuto lavorativo contemporaneo, caratterizzato da tempi accelerati, precarietà e incertezza, la formazione ha spesso subito una progressiva riduzione a dispositivo tecnico-funzionale di innovazione e incremento del profitto, soprattutto in ambiti in cui la *customer satisfaction* orienta le priorità lavorative secondo una tempestiva risposta ai bisogni del cliente (utente, fruitore, paziente...), prendendo il sopravvento sulla riflessività (che richiede tempi distesi, ascolto di sé in relazione al contesto, perseguimento di obiettivi sostenibili nel rispetto dell'ecologia dello sviluppo umano e ambientale, capacità di trarre senso dall'esperienza)<sup>1</sup>.

La finalità di una formazione in supporto al lavoro si traduce, quindi, nella maggior parte dei casi e secondo modalità non sempre esplicite, in una richiesta di adattamento rapido dei lavoratori alle mutevoli esigenze del mercato, secondo una logica imperniata su efficienza, misurabilità e trasferibilità delle competenze. Tale visione trova un'efficace interpretazione critica nel concetto di *learnification*, elaborato dal pedagogista e filosofo olandese Gert Biesta<sup>2</sup>, che, pur riferendosi principalmente all'educazione, offre provocazioni interessanti anche alla riflessione sulla formazione<sup>3</sup>. Senza troppe forzature, infatti, si può estendere quanto

<sup>1</sup> D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

<sup>2</sup> G.J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano 2022.

<sup>3</sup> In un recente articolo del 2023 lo studioso evidenzia l'incidenza dell'educazione

Biesta sostiene a proposito dell'educazione – «che si limita a “fornire” opportunità o esperienze di apprendimento»<sup>4</sup>, da cui l'espressione *learningification* – che egli reputa ancora profondamente intrisa di retaggi illuministici: la sua finalità si è concentrata sull'emancipazione del soggetto garantita dall'affermazione della razionalità universale. Costruendo la propria credibilità sulla capacità di produrre risultati verificabili oggettivamente, in modo efficiente ed efficace, il sapere dell'educazione si è sempre più specializzato nei processi di apprendimento (da misurare, valutare, comparare, assicurare...), con la conseguente immissione di queste finalità anche nei contesti educativi istituzionali del culto della performance e della competizione<sup>5</sup>. D'altra parte, questo è perfettamente in linea con le logiche di mercato e col riconoscimento professionale: così come l'educazione ridotta ad apprendimento «è fondamentalmente un concetto individualista. Si riferisce, cioè, a ciò che le persone, in quanto individui, fanno, anche quando parliamo di apprendimento collaborativo o cooperativo»<sup>6</sup>. L'affermazione in ambito lavorativo è prevalentemente intesa come capacità di mettersi in luce *individualmente*, di rendersi “i migliori” e dunque “garantiti” nella propria posizione professionale.

Secondo un'evidente circolarità che collega il sistema di istruzione al mercato del lavoro<sup>7</sup>, seguendo il pensiero di Biesta anche la formazione è ridotta a una mera funzione di supporto strumentale ai processi produttivi, configurando la persona prevalentemente come “risorsa” da ottimizzare e gestire in funzione degli obiettivi aziendali. Ne derivano

nella formazione della forza lavoro e, in tal modo, il contributo che l'istruzione dà allo sviluppo e alla crescita economica: cfr. G.J.J. Biesta, *La buona educazione in un'epoca di misurazioni. Sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare*, «Encyclopaideia», XXVII (2023c), pp. 10-20.

<sup>4</sup> Ivi, p. 12.

<sup>5</sup> C. Corsini, *La fabbrica dei voti. Sull'utilità e il danno della valutazione a scuola*, Laterza, Roma-Bari 2025.

<sup>6</sup> G.J.J. Biesta, *La buona educazione in un'epoca di misurazioni*, cit., p. 13.

<sup>7</sup> Per quanto non si possa intendere educazione, istruzione e formazione come sinonimi, è evidente come Biesta si riferisca ai tre domini cogliendone elementi comuni e trasversali, che sostengono in questa sede una riflessione generalizzata; cfr. G.J.J. Biesta, *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, FrancoAngeli, Milano 2023b.

percorsi formativi standardizzati e orientati verso la produttività e l'allineamento ai valori aziendali a scapito di spazi per l'esplorazione critica e per il riconoscimento della complessità insita nelle realtà lavorative.

Asservito a logiche di controllo, pianificazione e razionalizzazione, anche il contesto lavorativo – al pari di quello educativo – intende il soggetto come cognitivamente adattabile a una realtà sociale e a un mercato del lavoro instabili e flessibili: compito dei sistemi educativi – e lavorativi – è *produrci* come soggetti adeguati a questo modello<sup>8</sup>.

Ma l'educazione – come l'esperienza lavorativa – ha il carattere dell'*evento*: “avviene” nello spazio *tra* soggetti (tra l'insegnante e lo studente in un caso, tra colleghi nell'altro), nessuno dei quali può essere ridotto a oggetto a disposizione dell'altro. Per questo le spiegazioni lineari e causalistiche dell'interazione tra soggetto e mondo (della scuola, dell'educazione, della formazione), sono riduzionistiche. L'incontro (che si rinnova nella compresenza, nella collaborazione, nel confronto) è sempre un rapporto di apertura e di “pericolosa” esposizione all'imprevedibile<sup>9</sup>.

Escludendo, dunque, l'imprevedibilità, l'indeterminatezza, la riflessione e il dissenso, la formazione professionale contribuisce alla crescita di soggetti “funzionali” depotenziati nella libertà, consapevolezza e autonomia di giudizio<sup>10</sup>. In altre parole, un sistema formativo principalmente incentrato sulla performance rischia di ledere la capacità dei lavoratori di dare *significato* al proprio operato, di poterlo interpretare creativamente (secondo la propria originalità, non soggettivisticamente) e di sviluppare competenze relazionali, sociali ed etiche<sup>11</sup>. Oltre a svalutare la motivazione interna e il pensiero critico, il rischio di una formazione così intesa, produce effetti di demotivazione, distacco e alienazione<sup>12</sup>.

<sup>8</sup> G.J.J. Biesta, *Giving teaching back to education. Responding to the disappearance of the teacher*, «Phenomenology & Practice», VI (2012), 2, pp. 35-49.

<sup>9</sup> Ivi, p. 48.

<sup>10</sup> J. Masschelein – M. Simons, *In defence of the school. A public issue*, Education, Culture & Society Publishers, Leuven 2013.

<sup>11</sup> K. Illeris, *Contemporary theories of learning*, Routledge, New York 2018; R. Sennett, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 2016.

<sup>12</sup> C. Dejours, *L'ingranaggio siamo noi. Lavoro e banalizzazione dell'ingiustizia sociale*, Mimesis, Milano-Udine 2021.

Diversi studi internazionali confermano che la rilevanza attribuita alla performance e alle “hard” skills a scapito dello sviluppo personale e della qualità relazionale è causa di una diminuzione del benessere individuale e collettivo nei luoghi di lavoro<sup>13</sup>.

La *learnification*, di cui parla Biesta, pertanto, costituisce una questione pedagogica e politica in quanto incide sulla tipologia di soggetti, relazioni e comunità che la formazione contribuisce a generare. Rileggerli con sguardo educativo significa ripensare non solo a cosa si apprende ma perché e a quale scopo si propongono percorsi formativi nei luoghi di lavoro.

Come suggerisce Martha Nussbaum<sup>14</sup>, una formazione che salvaguardi la dimensione umana deve mirare a sviluppare capacità critiche, autonomia personale e senso di responsabilità sociale. Necessario, dunque, è l'esercizio nei confronti di ogni espressione del sapere, che restituisca alla formazione il suo valore di pratica generativa di libertà, creatività e costruzione di senso. L'atto formativo deve infatti rappresentare uno spazio di esplorazione, confronto e crescita personale e collettiva, in virtù del quale il soggetto diventa protagonista del proprio percorso realizzativo riflettendo sulle motivazioni, gli obiettivi e le conseguenze del proprio agire. Solo in questa prospettiva diventa possibile superare l'equazione *formazione = produttività* e riaffermare il diritto di ogni persona a crescere, prosperare e prendersi cura di sé, degli altri e del contesto lavorativo<sup>15</sup>.

La domanda non è, dunque, come possiamo fare della formazione uno strumento che permetta al sistema produttivo di ottimizzare le risorse implementando i risultati (guadagni monetari, competenze, prestazioni), né come è possibile attrezzare i lavoratori per raggiungere alti livelli di capacità produttiva, ognuno nel suo ruolo e ambito, così che

<sup>13</sup> W.B. Schaufeli, *Burnout. A short socio-cultural history*, in S. Neckel – A.K. Schaffner – G. Wagner (edd.), *Burnout, fatigue, exhaustion. An interdisciplinary perspective on a modern affliction*, Springer International Publishing, Cham 2017, pp. 105-127; Gallup, *State of the Global Workplace Report*, (consultato nell'agosto 2025).

<sup>14</sup> M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2014.

<sup>15</sup> D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

L'organizzazione sia corrisposta nelle sue gerarchie di responsabili e sottoposti, ma se siamo in grado di coniugare il funzionamento di un sistema complesso (fondato su prevedibilità, obiettivi predefiniti e risultati attesi) con la creazione di spazi espressivi che permettano di concorrere alla generatività teorico-simbolica e alla pratica del lavoro materiale e sociale da parte di ogni lavoratore secondo la propria unicità<sup>16</sup>.

## 2. La formazione come esperienza di crisi

Opporre la formazione come “addestramento” a una prospettiva di formazione autenticamente educativa vuol dire richiamare il suo valore profondamente trasformativo nel contesto occupazionale. Si tratta di un cambio di prospettiva decisivo, secondo il quale la formazione nei luoghi di lavoro è pensata come esperienza di riflessività, di incontro, di scoperta di attitudini personali e collettive. Per questo, l'attività formativa in azienda può essere più proficuamente intesa non come un allenamento che rende sempre più abili nel fare quel che si sa fare, bensì come un processo continuo di costruzione e decostruzione delle conoscenze tecnico-professionali che consente ai protagonisti di mettere in discussione i propri presupposti, reinterpretare la propria identità professionale e costruire nuove forme di responsabilità personali e collettive.

<sup>16</sup> Le ricerche empiriche che indagano sugli esiti dell'intersezione tra ricerca di senso in ambito lavorativo, benessere e qualità dei contesti formativi sono ancora limitate. Tra i contributi disponibili, Ward e King (cfr.: S.J. Ward - L.A. King, *Work and the good life. How work contributes to meaning in life*, «Research in Organizational Behavior», XXXVII, 2017, pp. 59-82) mostrano che la percezione di significato nel lavoro tende a emergere quando le persone riescono a riconoscere *continuità*, *coerenza* e *orientamento valoriale* nella propria esperienza professionale, e quando possono situare il proprio contributo all'interno di una *storia condivisa*. Oggetto di ricerca ancora in corso da parte di chi scrive (S. Carboni), sono alcune realtà produttive del terziario avanzato che fondano la motivazione e l'efficacia professionale dei propri dipendenti su dispositivi di *ascolto* e *gruppi riflessivi*, o su interventi di costruzione della cultura organizzativa centrate su pratiche di *sensemaking* e *chiarificazione dei valori*. Si tratta rispettivamente dell'Azienda Servizi Bassa Reggiana (ASBR, cfr. <https://asbr.it/>), e di The Culture Factor (cfr. <https://www.theculturefactor.com/>). Queste realtà testimoniano come stiano emergendo esperienze significative e feconde finalizzate a integrare dimensioni partecipative, riflessive e valoriali nei processi di sviluppo del lavoro.

Al proposito è utile il riferimento alla teoria dell'apprendimento trasformativo di Jack Mezirow<sup>17</sup> secondo il quale la trasformazione è un processo di revisione dei propri *frame* di riferimento e si realizza grazie alla riflessione critica, al dialogo e alla convalida delle esperienze. Al centro della trasformazione formativa vi è, dunque, la *crisi* come feconda revisione delle abitudini di pensiero che induce il soggetto a rielaborare i significati acquisiti fino a quel momento e ad attivarsi come agente di cambiamento nel contesto lavorativo. In questo modo la formazione diventa occasione di problematizzazione e rinnovamento, palestra dove il pensiero critico si coniuga con la dimensione creativa e relazionale e favorisce un senso di *agency* più ampio e consapevole.

A tal proposito, la pedagogia critica di Paulo Freire<sup>18</sup> rappresenta un punto di riferimento imprescindibile. La sua nozione di *coscientizzazione* richiama il valore politico dell'educazione, intesa quale pratica che consente all'individuo di prendere parola, di riconoscere la propria posizione nel mondo e di attivarsi nella trasformazione della realtà. Nei contesti organizzativi, questo implica la creazione di spazi che legittimino la voce di ogni lavoratore/lavoratrice, in cui sia possibile decostruire automatismi, interrogare i processi e co-costruire significati condivisi. La formazione, in questa prospettiva, non avviene per un'addizione di contenuti (secondo la vecchia logica dei corsi di *aggiornamento*) o per imposizione "verticale", gerarchica, ma si genera nel dialogo aperto, nella disposizione all'ascolto e in una relazione educativa capace di sostenere il desiderio di apprendere e di evolvere.

Il progetto di una formazione trasformativa si fonda, dunque, sul riconoscimento dell'irriducibilità della soggettività e sull'importanza della relazione come dispositivo generativo. La letteratura recente nel campo delle scienze umane sottolinea la necessità di favorire contesti formativi nei quali i soggetti possano sentirsi visti, riconosciuti e accompagnati in percorsi di ri-definizione di sé e della propria storia professionale<sup>19</sup>. La proposta di una riflessione ricorsiva sulla pratica, suggerita con lungi-

<sup>17</sup> J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

<sup>18</sup> P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino 2022.

<sup>19</sup> L. Mortari, *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 2019.

miranza da Donald Schön<sup>20</sup> decenni fa evidenzia, infatti, come il sapere implicito, le intuizioni e le problematichità che animano il lavoro quotidiano possano venire alla luce, trovare legittimazione e soluzioni creative stimulate dall'incontro sempre nuovo tra soggetti unici e particolari.

La formazione diventa così spazio che feconda di umanità i contesti, consentendo di raccontare le esperienze, elaborare dubbi, maturare domande di senso che legano la crescita personale allo sviluppo organizzativo.

Un'ultima considerazione, centrale per una teoria critica della formazione nei luoghi di lavoro, riguarda la valenza autotrascendente (quale tensione al continuo superamento di sé, concretizzazione delle proprie potenzialità)<sup>21</sup> della cura e dell'ascolto.

Come argomenta Mortari<sup>22</sup>, solo una formazione attraversata dall'etica della cura quale consapevolezza della propria "autoinsufficienza" è in grado di contrastare il rischio di chiusure autoreferenziali e insensati antagonismi per condurre al riconoscimento di un'interdipendenza reciproca ontologicamente costitutiva dell'umano.

In questo quadro, il formatore ha il compito di promuovere esperienze euristiche, di ricerca e scoperta, offrendo spazi protetti affinché possano emergere domande di senso che accompagnano i soggetti nell'esplorazione delle proprie possibilità.

Riconoscere la formazione come esperienza trasformativa significa, pertanto, riscriverne le finalità progettando contesti fisici e relazionali tesi non tanto a trasmettere il già noto, quanto ad abilitare processi di «soggettivazione», ovvero di disidentificazione da ogni ordine naturale o sociale, da ogni identità socialmente definita, da ogni produzione obiettivante di noi stessi<sup>23</sup>.

<sup>20</sup> D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, cit.

<sup>21</sup> D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione. Esperienza esistenziale, prospettive pedagogiche e sollecitazioni educative nel pensiero di Viktor E. Frankl*, Vita e Pensiero, Milano 2001.

<sup>22</sup> L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.

<sup>23</sup> G.J.J. Biesta, *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente*, Tab edizioni, Roma 2023a.

### 3. *Il telos formativo nei contesti organizzativi*

Se dunque, come sostiene Biesta<sup>24</sup>, ogni esperienza formativa, al pari di quella educativa, è irriducibilmente orientata da una domanda di senso (*telos*), allora la questione chiave della formazione in contesti di lavoro deve indirizzarsi attorno a tre compiti fondamentali: «qualificazione», ovvero consentire l'acquisizione di conoscenze e competenze operative necessarie all'inserimento e alla permanenza nel contesto lavorativo, con cui l'azienda deve "equipaggiare" ciascun lavoratore; questo piano viene integrato da quello della «socializzazione» ovvero dalla trasmissione di valori, pratiche condivise e codici relazionali caratteristici di quella comunità ed, infine, un'attenzione particolare alla «soggettivazione», ossia all'emergere del soggetto come essere unico, originale, autonomo e capace di esercitare un agire critico rispetto ai contesti e alle norme<sup>25</sup>. Nelle organizzazioni attuali si tende a prediligere le prime due funzioni, tant'è vero che i percorsi formativi vengono strutturati in modo da facilitare l'*adattamento* dei lavoratori agli ambienti produttivi che esercitano una forza performativa; la partecipazione diventa mero adeguamento e la relazione si riduce a interazione funzionale<sup>26</sup>.

Questa riduzione della soggettivazione non è a costo zero ed è profondamente connessa con le politiche e le tecniche di potere e di controllo che attraversano le organizzazioni. Ridurre la formazione a strumento di aggiornamento tecnico e di conformazione culturale implica la soppressione di spazi autonomi di pensiero e di azione coordinata, la mortificazione dell'immaginazione, la trascuratezza delle diversità individuali che fanno dei luoghi di lavoro anche spazi di sviluppo umano e sociale.

La pedagogia delle organizzazioni<sup>27</sup> sollecita una visione che superi questa logica riduttiva, rimettendo al centro la questione del *telos* come

<sup>24</sup> G.J.J. Biesta, *Good education in an age of measurement. On the need to reconnect with the question of purpose in education*, «Educational Assessment, Evaluation and Accountability», XXI (2009), pp. 33-46.

<sup>25</sup> G.J.J. Biesta, *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente*, cit.

<sup>26</sup> G.J.J. Biesta, *The beautiful risk of education*, Routledge, New York 2013; Id., *Rischiare l'insegnamento*, cit.

<sup>27</sup> G. Alessandrini, *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano 2004.

dimensione generativa e politica della formazione. Non si tratta semplicemente di accompagnare i soggetti ad apprendere e integrare le nuove acquisizioni, bensì di creare le condizioni affinché ciascuno possa esercitare la capacità di giudizio, scelta e di significazione del proprio agire. La soggettivazione rappresenta così la vera posta in gioco della pratica formativa, in grado di oltrepassare la logica adattiva e dare voce alle differenze, alle divergenze, persino al dissenso, da accogliere e gestire come risorsa, per quanto impegnativa e delicata, piuttosto che come deviazione dalla norma. Tale prospettiva richiede che la formazione abbandoni la pretesa di neutralità e abbia il coraggio di varcare, seppur cautamente, zone sensibili, integrando cultura organizzativa e progettualità esistenziale dei lavoratori. In ultima analisi, la formazione trova il suo senso non nella produzione di “persone funzionali”, ma nell’ospitalità della novità che ognuno può essere per sé e per gli altri, soggetto in perenne costruzione e disvelamento, impegnato a combinare creativamente ciò che è stato con ciò che ancora è da diventare<sup>28</sup>.

Un punto di riferimento cruciale sono le comunità di pratica descritte da Wenger<sup>29</sup>: si tratta di gruppi di esperti accomunati da un’analoga professione, che si impegnano attivamente in una discussione ponderata sulle loro attività. In queste comunità, la conoscenza è frutto di accordi, condivisione e reinterpretazioni. Scaturisce da un apprendimento situato, in cui le competenze formali si intrecciano con la ricchezza dei vissuti personali, generando processi di crescita che superano la mera replicazione di procedure esistenti.

Approcci analoghi si riscontrano nei laboratori narrativi, nei gruppi di confronto interprofessionale e in diverse pratiche di apprendimento esperienziale, che permettono ai partecipanti di condividere successi, dubbi e difficoltà. In questi contesti la cultura organizzativa viene analizzata, decostruita, re-inventata e impregnata dei diversi punti di vista<sup>30</sup>.

<sup>28</sup> C. Argyris – D.A. Schön, *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano 2005; M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, cit.

<sup>29</sup> E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

<sup>30</sup> M.C. Clark – M. Rossiter, *Narrative learning in adulthood*, «New Directions for Adult and Continuing Education», CXIX (2008), pp. 61-70; L. Mortari, *Aver cura di sé*, cit.

Tali esperienze favoriscono la connessione tra apprendimento individuale ed evoluzione collettiva, antidoto naturale contro il rischio di ridurre la formazione a mero adempimento burocratico e spersonalizzante<sup>31</sup>.

La letteratura contemporanea<sup>32</sup> evidenzia come là dove la formazione si ingegna per favorire la partecipazione al lavoro a partire dalle attitudini e dagli interessi di ogni singolo, si realizzano contesti maggiormente inclusivi, sostenibili e meno conflittuali<sup>33</sup>. Il benessere organizzativo emerge allora come progetto dinamico e sempre in divenire, in relazione al quale ognuno avverte la crucialità del proprio particolare contributo<sup>34</sup>.

Un'organizzazione che si preoccupa della crescita di ogni persona non crea valore solo all'interno dei propri confini ma ha un impatto sociale che accresce la dimensione etica del lavoro e sostiene la responsabilità sociale d'impresa<sup>35</sup>. In tale orizzonte la formazione non può essere ridotta a mero strumento di efficientamento ma si configura come bene relazionale capace di alimentare la qualità etica e sociale del lavoro orientandolo a finalità che eccedono la sola dimensione produttiva.

L'incertezza, la disconnessione, il senso di alienazione e il rischio di burn-out<sup>36</sup> trovano una risposta non già nell'aumento del controllo

<sup>31</sup> J.A. Raelin, *Toward an epistemology of practice*, «Academy of Management Learning & Education», VI (2007), 4, pp. 495-519; Mindwork, *Il benessere psicologico delle lavoratrici e dei lavoratori*, (consultato nell'agosto 2025).

<sup>32</sup> C. Argyris – D.A. Schön, *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano 2005; Z. Kosec et al., *Correlation between employee performance, well-being, job satisfaction, and life satisfaction in sedentary jobs in Slovenian enterprises*, «International Journal of Environmental Research and Public Health», XIX (2022), 16, p. 10427; E.H. Schein, *Organizational culture and leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 2010; P.M. Senge, *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*, Doubleday, New York 1990; M.J. Wheatley, *Leadership and the new science. Discovering order in a chaotic world*, Berrett-Koehler, San Francisco 2006.

<sup>33</sup> Z. Kosec et al., *Correlation between employee performance, well-being, job satisfaction, and life satisfaction in sedentary jobs in Slovenian enterprises*, cit.

<sup>34</sup> C. Argyris – D.A. Schön, *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, cit.

<sup>35</sup> A.B. Carroll, *The pyramid of corporate social responsibility. Toward the moral management of organizational stakeholders*, «Business Horizons», XXXIV (1991), 4, pp. 39-48.

<sup>36</sup> C. Maslach – W.B. Schaufeli – M.P. Leiter, *Job burnout*, «Annual Review of Psychology», LII (2001), pp. 397-422.

o nell'automatizzazione delle pratiche, ma nella capacità di rigenerare legami di senso e reti di fiducia.

È la qualità della formazione a produrre l'humus necessario per rendere i soggetti protagonisti attivi del cambiamento, dove persona e comunità sono pensate in relazione dialettica: la crescita dell'una alimenta e sostiene quella dell'altra, generando processi circolari di arricchimento reciproco.

Questa visione porta a considerare i contesti organizzativi come veri e propri luoghi educativi, dove la possibilità di dare ascolto alle aspirazioni, alle idee, alle storie e ai vissuti delle persone non è un lusso, né una perdita di tempo, ma un diritto da presidiare e instancabilmente difendere. Perché imparare a lavorare meglio si fonda innanzitutto sull'inesauribile impegno a educarsi a vivere insieme<sup>37</sup>.

<sup>37</sup> P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit.

Furio Pesci

*Verità, bellezza, bontà:  
“apprendere” nell’era della quarta rivoluzione industriale*

*1. L’apprendimento e la questione dei “fini” dell’educazione*

Howard Gardner, il famoso autore della teoria delle intelligenze multiple, è intervenuto più volte negli ultimi anni sulle più attuali questioni riguardanti la scuola, la formazione, l’assetto culturale e curricolare degli studi, e ha proposto osservazioni che meritano di essere considerate come valido punto di partenza per riflettere sulla collocazione dell’apprendimento tra le finalità e le priorità dell’attività didattica e formativa<sup>1</sup>.

Certamente la lettura di Gardner sui problemi scolastici, come la sua celebre teoria delle “intelligenze” (al plurale) e delle *formae mentis*, richiederebbe una considerazione analitica e critica; ma, in sostanza, si può sostenere qui che, se quella teoria è valida, e se le nostre intelligenze sono “multiple”, allora anche nella scuola si dovrà tener conto del profilo delle *formae mentis* di ciascun allievo, ed anche dell’esigenza di superare il dato storico, evidente nella millenaria vicenda della scuola occidentale, del prevalere, nell’attenzione degli insegnanti e nella struttura stessa del curriculum formativo-scolastico, dell’intelligenza logico-matematica e di quella linguistico-espressiva. E la scuola, quindi, deve aiutare gli studenti orientandoli a scoprire quelli che sono i loro talenti.

Questo aspetto, peraltro, induce a considerare anche il contesto nel quale si collocano oggi tante riflessioni a proposito dell’educazione e della scuola. Non si può prescindere, a mio avviso, dal ricordare che ci

<sup>1</sup> Cfr., tra gli ultimi dei molti testi dello studioso statunitense dedicati alla scuola e all’educazione: H. Gardner, *The Essential Howard Gardner on education*, Teachers College Press, New York 2024.

troviamo immersi in una stagione di trasformazioni profonde, che alcuni hanno definito come quarta rivoluzione industriale, con un impatto fortissimo anche sul piano della formazione e della scuola, richiedendo nuove competenze e nuovi curricula in grado di svilupparle, per rispondere innanzitutto al rischio di obsolescenza non solo del sapere tradizionalmente impartito nelle scuole, ma degli stessi lavoratori<sup>2</sup>.

In effetti, gli stessi fautori della rivoluzione industriale in atto hanno messo in risalto il rischio fondamentale che queste innovazioni tecnologiche avranno inevitabilmente nel breve periodo, vale a dire la distruzione di decine e decine di milioni di posti di lavoro in tutto il mondo. Ciò implica l'esigenza etica, oltre che politica, di un adeguamento dell'educazione a un contesto che appare molto più precario di quanto non fosse quello della stessa terza rivoluzione industriale, allorché già si trattò (circa mezzo secolo fa) di aggiornare le competenze di milioni di lavoratori.

L'altro versante di questa riflessione, sul piano pedagogico, è l'esigenza di un incontro tra quello che è la tradizione del pensiero pedagogico occidentale con la mutevolezza che caratterizza il presente non soltanto sul piano economico ma anche sul piano sociale<sup>3</sup>. Tutto questo, infatti, si trova di fronte oggi alle sfide del pensiero e della mentalità postmoderni. E il confronto critico, o addirittura lo scontro, tra molteplici tradizioni di pensiero – capaci di ispirare i percorsi di formazione di intere generazioni di educatori – con la causticità del decostruzionismo contemporaneo è un aspetto rilevante di una situazione quanto mai problematica come quella che stiamo vivendo.

Il decostruzionismo è oggi uno dei punti di riferimento del pensiero contemporaneo e, con il suo relativismo e con il sospetto da esso coltivato verso tutte le cosiddette “grandi narrazioni”, ha messo in crisi alcuni dei presupposti su cui si è sempre retta la visione della scuola e dell'educazione derivata dalla tradizione pedagogica a cui qui si fa riferimento. Le stesse categorie fondamentali che Gardner, in maniera

<sup>2</sup> K. Schwab, *La quarta rivoluzione industriale*, Carocci, Roma 2016 (ed. or. 2016).

<sup>3</sup> Per un quadro complessivo, cfr.: M. Castoldi- G. Chiosso, *Quale futuro per l'istruzione?*, Mondadori Università, Milano 2021; G. Chiosso, *I significati dell'educazione*, Mondadori Università, Milano 2009.

discutibile, ma opportuna, ha richiamato in quello che è forse il più importante intervento di questo psicologo sui problemi dell'educazione nel nostro secolo (verità, bellezza, bontà<sup>4</sup>), sono oggi tutte sospese dal meccanismo del discorso decostruzionistico postmoderno, in quanto apparterrebbero a un modo di pensare e di concepire la realtà inadeguato, incapace di cogliere il senso e i segni della condizione odierna, che non sarebbe negativa, ma piuttosto l'unica nella quale si può sviluppare una “nuova” umanità, ancora tutta da costruire nell'intreccio auspicabilmente positivo – secondo i suoi corifei – di ciò che è naturale, umano, e di ciò che è artificiale: il cosiddetto *cyborgismo*, di cui già molti parlano oggi nella prospettiva di una cultura “post-umanistica”, oltre quella che si definisce come la “fine” dell'uomo stesso<sup>5</sup>.

Personalmente credo che si debba sostenere, al contrario, come lo stesso Gardner fa nel suo libro, che verità, bellezza e bontà morale siano finalità persistenti dell'educazione, comunque sia e al di là di qualsiasi decostruzione. Sembrerebbe che, in un certo senso, la cultura decostruzionistica e l'efficientismo dell'economia della quarta rivoluzione industriale convergano in una sorta di riduzione dell'uomo stesso a produttore/consumatore, elemento di un mondo governato dalle macchine, nell'illusione di migliorare il mondo attraverso il governo stesso delle macchine.

Manca soprattutto un'adeguata considerazione delle coordinate antropologiche fondamentali, sia sul piano filosofico, sia sul piano di un'antropologia pedagogica che i pedagogisti non possono rinunciare oggi a coltivare e a proporre. L'esigenza è che la scuola fornisca un'“alfabetizzazione” che vada oltre la sfera cognitiva e investa l'uomo nella sua integralità, anche nella dimensione affettiva e valoriale. Tutto questo oggi, di fronte all'impellenza dei nuovi bisogni, vuole essere ricompreso tra le finalità e i compiti della scuola e quindi anche dell'insegnamento, tra le competenze delle figure professionali, primi fra tutti gli insegnanti e gli educatori. Ciò implica anche nuove acquisizioni sul piano dei metodi e degli stessi ambienti di apprendimento.

Di fronte a queste sfide, oltre un secolo di psicologia scientifica ha

<sup>4</sup> H. Gardner, *Verità, bellezza, bontà*, Feltrinelli, Milano 2011 (ed. or. 2011).

<sup>5</sup> D. Haraway, *Manifesto Cyborg*, Feltrinelli, Milano 2018 (ed. or. 1985).

dato contribuiti che sono ancora al centro della riflessione degli studiosi contemporanei. Le teorie dell'apprendimento motivazionale, dell'auto-determinazione o del *mindset* sottolineano la stretta relazione tra motivazione e apprendimento, ponendo come bisogni e, nello stesso tempo, obiettivi dell'insegnamento l'autonomia, la competenza, l'impegno, da valorizzare al di là del rendimento e del "prodotto" scolastico<sup>6</sup>.

Sono molte le teorie e le esperienze recenti: l'apprendimento esperienziale, l'apprendimento basato su progetti, il *service learning*, fino all'apprendimento situato e alle comunità di pratica; per non parlare degli apporti delle neuroscienze in ambito educativo, che hanno indagato i processi cerebrali implicati nelle emozioni e nell'attenzione, e i modi in cui tutto questo condiziona l'apprendimento e la memoria: per esempio, la duttilità delle *formae mentis* (per tornare all'espressione cara a Gardner), i ritmi dell'attenzione, l'importanza del giusto riposo, la sensibilità alle emozioni nel consolidamento della memoria stessa. Si arriva così agli approcci ibridi, i cosiddetti *blended*, che cercano di trarre da tutti questi orientamenti – solo menzionati qui, e rapidamente – indicazioni pratiche, talvolta anche immediatamente fruibili e applicabili da insegnanti e operatori<sup>7</sup>.

## 2. Dalla ricerca sull'apprendimento alla ripresa della questione delle "virtù" e della vita "buona"

Tutto questo fermento di nuovi problemi e nuove risposte, che la ricerca psicopedagogica cerca di affrontare e risolvere, non deve dimenticare l'apporto di teorie e pratiche del passato, ancora oggi utili per inquadrare le questioni aperte – forse anche in una prospettiva più ariosa e lungimirante.

Ciò vale, in particolare, per la tradizione culturale del personalismo pedagogico, che mette la persona umana al centro del processo forma-

<sup>6</sup> P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET, Torino 2006. Si potrebbe riprendere tutta la "storia" degli studi sull'apprendimento, in Italia a partire dall'opera di ricercatori come Assunto Quadrio.

<sup>7</sup> L. Mason, *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna 2019<sup>2</sup>.

tivo come valore in sé, sottolineando l'irriducibilità dell'essere umano a mezzo, funzione o cosa. C'è bisogno di ricordare questa differenza "ontologica" fondamentale dell'essere umano rispetto a ogni tentativo di decostruirne l'identità, tanto quella dell'umanità in generale quanto quella dei singoli individui<sup>8</sup>.

La centralità della persona come fine porta con sé l'esigenza di relativizzare anche l'ansia tecnologica: la tecnologia non può essere il criterio ultimo sulla base del quale stabilire le caratteristiche del curriculum scolastico. L'educazione, quindi, non può essere ridotta all'acquisizione di competenze, e meno che mai di competenze tecniche. Essa deve mirare a un'armonia che riguarda tanto la dimensione cognitiva (per esempio, il rapporto tra sapere e pensiero critico), quanto la dimensione etico-pratica (le finalità storiche millenarie della responsabilità e della vita buona, o, come si dice oggi, della *good life*), la dimensione estetico-affettiva (la cura della sensibilità e della creatività delle persone).

D'altronde, la persona non è nemmeno, semplicemente, "individuo", e la distinzione tra persona e individuo non è solo una questione di parole o di scuole di pensiero. Verità, bene, bontà, bellezza sono anche coordinate antropologiche, e la persona trova la realizzazione di sé, il proprio compimento, nella relazione: questa è un'altra delle acquisizioni consolidate della cultura fenomenologico-esistenzialistica e personalistica<sup>9</sup>, oggi – a mio avviso – aderente e calzante rispetto ai bisogni che abbiamo di fronte e a cui dobbiamo far fronte sullo sfondo dei problemi e degli orizzonti globali che ci fanno sentire immersi in un mondo sempre più interconnesso; d'altra parte, l'interconnessione non può ridursi alla nostra qualità di "utenti" di piattaforme digitali: questa è una dei grandi problemi, una delle grandi e paradossali contraddizioni della povertà educativa in un'epoca di ricchezza persino eccessiva, di opulenza tecnologica.

Serve quindi un'educazione all'uso consapevolmente critico delle tecnologie; per non parlare della inevitabile necessità di una dimensione trascendente, quantomeno nell'apertura a un "oltre", alla scoperta del

<sup>8</sup> M. Spaemann, *Persone*, Laterza, Roma-Bari 2005 (ed. or. 1989).

<sup>9</sup> Cfr., ad esempio: L. Pareyson, *Esistenza e persona*, Il Melangolo, Genova 2002; S. Palumbieri, *L'uomo, meraviglia e paradosso*, Urbaniana, Roma 2006.

senso ultimo dell'esistenza, all'esperienza autentica della bellezza e della vocazione personale – non solo in senso lavorativo e professionale, ma anche rispetto alle dimensioni fondamentali della vita umana e sociale, che non può essere solo adattamento alle pratiche, ai rituali, alle regole del gruppo, più o meno vasto, di cui si fa parte.

In questa direzione si sono spinti anche alcuni tra i principali sostenitori della cosiddetta psicologia “positiva”, che ha proposto agli psicologi e anche ad alle altre figure della ricerca e dell'educazione professionali, un orizzonte più ampio: la necessità di una visione dell'essere umano definita non dai limiti, dal patologico, ma dalla capacità di crescere, di “fiorire” (*flourishing*) appunto, attraverso emozioni ed esperienze positive, e lo sviluppo, soprattutto, di ciò che questi psicologi chiamano le forze del carattere (*character strengths*), ovvero le virtù. Nel libro forse più celebre e ancora oggi esaustivo della prospettiva della psicologia positiva<sup>10</sup>, Seligman e Peterson hanno messo in rilievo soprattutto l'importanza formativa di esperienze come l'impegno, il coinvolgimento profondo in attività significative, l'importanza del senso dell'esperienza della vita stessa ed anche della necessità che ogni uomo ha di dare compimento a se stesso attraverso il raggiungimento di fini realistici e nello stesso tempo “ultimi”, come la felicità (*happiness*).

In questo quadro complessivo, la psicologia positiva propone una riflessione sull'apprendimento scolastico degna di nota. Nella scuola è necessario vivere emozioni positive per sviluppare l'armonia individuale e collettiva, sperimentare il coinvolgimento in compiti impegnativi ma anche significativi e corrispondenti alle motivazioni individuali, percepire il significato delle attività scolastiche e coltivare relazioni positive tra pari e tra docenti e allievi.

Lo scopo dell'educazione, quindi, è lo sviluppo delle forze del carattere, di virtù come la forza, la gratitudine, la curiosità, la perseveranza. Non limitarsi, dunque, nella scuola, a trasmettere saperi, ma costruire contesti che permettono lo sviluppo autentico della persona nella sua integralità e perseguire, quindi, nell'arco della vita, quell'obiettivo fondamentale che è la ricerca della felicità attraverso una vita buo-

<sup>10</sup> C. Peterson – M. Seligman, *Character Strengths and Virtues*, Oxford University Press, Oxford-New York 2004.

na: tematiche filosofiche che questi psicologi hanno avuto il merito di ricollocare, dopo un lungo periodo di oblio, al centro dell'attenzione anche della psicologia scientifica e, con questo, anche di quelle teorie e pratiche dell'educazione che, da molto tempo, da circa un secolo, sono in stretta relazione con i saperi psicosociologici.

Non si tratta di idee nuove sul piano pedagogico. Tra le varie posizioni che, quantomeno dagli anni Cinquanta, si sono presentate nel panorama della pedagogia contemporanea, qui può essere utile ricordarne una che ha avuto particolare rilievo negli Stati Uniti: il *Progetto Paideia* di Mortimer Adler, che da più di quarant'anni sottolinea la necessità di ridefinire ciò che si intende per apprendimento nella scuola e nella formazione, in prospettiva democratica, con una proposta di organizzazione del lavoro scolastico articolata su tre forme di insegnamento corrispondenti a tre tipi distinti di apprendimento<sup>11</sup>: l'apprendimento propriamente detto, attraverso la trasmissione dei saperi fondamentali, che in sostanza corrisponde alla tradizione del curriculum nella pedagogia moderna; lo sviluppo di abilità e competenze (linguistiche, matematiche, scientifiche, artistiche), in un certo senso precludendo a quello che è stato lo sviluppo della ricerca di Gardner stesso; e la discussione, il pensiero critico, che nella scuola dovrebbe essere organizzata attraverso circoli di discussione libera, di riflessione, di lettura sui classici e sulle grandi idee, in forme che possono concretizzarsi molto variamente nelle micro-situazioni di scuole e classi singole, mirando a quella formazione integrale della persona che troviamo variamente definita nella cultura pedagogica novecentesca.

### 3. *La ripresa della domanda sulla "felicità" tra storia delle idee e nuove teorie e pratiche educative*

Le prospettive fin qui definite consentono di tornare, in conclusione, su alcune linee di sviluppo della filosofia dell'educazione contemporanea e può essere opportuno fermare l'attenzione qui su due tendenze

<sup>11</sup> M. J. Adler, *Il progetto Paideia. Un manifesto sull'educazione*, Armando, Roma 1985 (ed. or. 1982).

della ricerca pedagogica contemporanea, molto diverse tra loro, come la filosofia dell'educazione di Nel Noddings, che ha sottolineato il legame tra l'esperienza e la pratica della cura, da un lato, e, dall'altro, la ricerca della felicità, come fini ultimi dell'educazione<sup>12</sup>, e la cosiddetta educazione del carattere (*character education*), proposta da numerosi studiosi e in particolare da Thomas Lickona<sup>13</sup>.

Per Noddings, una delle principali voci del femminismo nordamericano, l'educazione non è solo apprendimento e trasmissione di conoscenze, ma cura (*caring*) dell'allievo, al servizio della sua legittima ricerca di felicità. La scuola ha come fine più ampio lo sviluppo di quella capacità di vita buona, armoniosa, che è essenziale per l'esistenza umana. I suoi fondamenti etici sono legati all'"etica della cura" elaborata a grandi linee da Carol Gilligan negli anni Ottanta, contrapponendosi al "formalismo" piagetiano. La felicità, nella sua concretezza esistenziale, è l'aspirazione dell'essere umano e il vero scopo educativo dell'educazione. Noddings si propone di porre una domanda che tutti gli insegnanti ed educatori potrebbero farsi: che cosa significa (e cosa occorre per) vivere bene ed essere felici? Le sue risposte sono molto pragmatiche: la scuola, e la famiglia, devono offrire occasioni per coltivare le proprie passioni e interessi e per sviluppare relazioni significative, con la riflessione sui valori che consentono di dare compimento a una vita buona nell'equilibrio tra lavoro, tempo libero, cura di sé e degli altri, superando l'ossessione per i risultati e per la loro misurazione, ed anche quell'atteggiamento competitivo che, in fondo, sta alla base di ogni teoria che intenda il nesso tra scuola e vita sociale innanzitutto nella prospettiva del legame funzionale tra scuola e sistema economico.

In questo senso è possibile cogliere consonanze con la teoria dell'educazione di Lickona, che (pur diversa per origini e indole) presenta convergenze con la psicologia positiva, nel suo definire come obiettivo dell'educazione la formazione del *character* — si potrebbe dire della "personalità", in senso psicologico, o della "persona", in senso filosofico. Anche per Lickona è necessario formare persone "buone", nei ter-

<sup>12</sup> N. Noddings, *Educazione e felicità*, Centro Studi Erickson, Trento 2004 (ed. or. 2003).

<sup>13</sup> T. Lickona, *Character matters*, Simon & Schuster, New York 2004.

mini di quel rispetto e di quelle virtù che servono non solo alla crescita di una mente aperta e agile (*smart*), ma anche *good*, capace di un agire eticamente positivo, e per fare questo è necessario un curriculum che tenga conto di tre dimensioni fondamentali: conoscenza, sensibilità ed esperienza pratica.

Secondo Lickona, una scuola coerente con questi principi deve costituirsi come comunità fondata su rispetto e responsabilità<sup>14</sup>; e la peculiare identità dell'insegnante come facilitatore, e dell'educazione come relazione d'aiuto, passa attraverso la definizione di quello che il docente può fare in vista della trasmissione di modelli di virtù, quelle *character strengths* di cui parlano anche gli psicologi positivi, sulla base di comportamenti effettivamente praticati e di regole scolastiche intese come strumenti di crescita morale più che di disciplina.

Le attività di cooperazione, il dialogo, il *service learning* — di cui Lickona è stato un efficace promotore — sono, così, importanti quanto la realizzazione delle attività curriculari<sup>15</sup>. Le scuole stesse dovrebbero essere, oltre che *smart*, anche *good*, non solo luoghi d'apprendimento, ma di pratiche virtuose. Occorrerebbe, quindi, un curriculum integrato, in cui anche le competenze, per così dire, “moralì” a cui fa riferimento una scuola orientata verso la vita buona (*good life*), si integrino con il curriculum vero e proprio. E, d'altra parte, il già ricordato *service learning*, le attività di volontariato e di impegno sociale, il coinvolgimento delle famiglie in queste attività e, in genere, nella vita scolastica, sono necessarie per la realizzazione, nella scuola stessa, della democrazia.

Il tema del nesso tra felicità ed educazione rimanda anche a un filosofo contemporaneo, Alasdair MacIntyre, molto noto soprattutto per i suoi apporti alla riflessione filosofica sulla morale moderna e contemporanea. Nella storia delle idee che fa da sfondo alla riflessione di MacIntyre<sup>16</sup>, un problema fondamentale è la perdita del senso del bene co-

<sup>14</sup> Rinnovando l'idea tradizionale, non solo statunitense, dei tre “fini” principali della scuola (leggere, scrivere, far di conto -in inglese indicati con le tre “r” iniziali: *reading, writing e reckoning*), questo studioso ha fondato nella sua Università (la State University of New York), un centro studi intitolato alla “quarta” e alla “quinta” erre (appunto, *respect e responsibility*).

<sup>15</sup> D. Grzadziel, *Educare il carattere*, LAS, Roma 2014.

<sup>16</sup> A. Mac Intyre, *A Short History of Ethics*, Notre Dame University Press, Notre Dame (I) 1998<sup>2</sup>.

mune in epoca moderna, a cui si può rimediare con un ritorno all'etica delle virtù, tipica della tradizione aristotelico-tomistica.

La visione aristotelica delle virtù, ripresa da MacIntyre nei suoi studi, vede le virtù come “eccellenze”, forze del carattere, nell'accezione della psicologia positiva e della *character education*, che si devono sviluppare ed esercitare in pratiche concrete<sup>17</sup>. Attraverso di esse l'individuo è orientato verso il bene interno a quelle stesse pratiche, partecipando a una tradizione viva che dà senso alle pratiche di virtù nello spazio sociale di una comunità che ne riconosce il valore.

Il valore della tradizione è posto da MacIntyre in una luce particolarmente positiva, contrapponendosi esplicitamente agli altri due grandi modelli dell'ermeneutica storico-filosofica, influenti anche sulla visione moderna della cultura e del curriculum scolastici, l'enciclopedismo e il genealogismo<sup>18</sup>, ciascuno dei quali frutto delle contraddizioni tipiche della modernità. In effetti, la filosofia di MacIntyre si pone criticamente nei confronti di tutta la “modernità”, individuando in essa la genesi di quell'atteggiamento individualistico che si manifesta nel soggettivismo teoretico e, in ambito morale, nell'individualismo, restringendo all'ambito delle emozioni e dei sentimenti il criterio del valore morale e dell'agire.

Il ritorno alle virtù in ambito etico implica una rivalutazione delle tradizioni anche sul piano dei saperi, intendendo il curriculum scolastico stesso come eredità culturale condivisa, da mettere a frutto in una scuola che prepari non soltanto all'eccellenza individuale, prevalentemente dal punto di vista intellettuale e cognitivo, ma anche, e intrinsecamente, a quelle relazioni comunitarie attraverso le quali e dentro le quali si costruisce la vita “buona”, intrecciata con quella degli altri, oggi anche nella direzione di un contrasto efficace della deriva tecnocratica e utilitaristica dominante.

<sup>17</sup> A. MacIntyre, *Dopo la virtù*, Armando, Roma 2007 (ed. or. 1981).

<sup>18</sup> A. MacIntyre, *Enciclopedia, genealogia, tradizione*, Massimo, Milano 1993 (ed. or. 1990).

#### 4. Una conclusione “provvisoria”

La posizione di MacIntyre si è incontrata, in tempi ancora recenti, con il pensiero di Edith Stein, una pensatrice che ha attirato l'attenzione anche in ambito pedagogico<sup>19</sup>: il filosofo scozzese ha dedicato, infatti, grande attenzione alla figura di Edith Stein e alla sua storia personale, ripercorrendone, alla luce della sua teoria delle virtù, l'autobiografia, particolarmente centrata sugli anni della sua infanzia e dell'adolescenza, per trovare conferme a un modello pedagogico ispirato dalla sua etica e dal recupero di idee classiche come la vita buona e le virtù, l'armonia interiore e sociale dell'individuo e della comunità<sup>20</sup>.

Edith Stein è riuscita a offrire numerosi spunti per una nuova filosofia dell'educazione, in cui la formazione della persona nella sua integralità e in una prospettiva insieme intellettuale, morale, spirituale e comunitaria è declinata attraverso la riflessione sul senso dell'esistenza e sulla trascendenza come dimensioni essenziali dell'essere umano. Le implicazioni pedagogiche del pensiero di Edith Stein, utili per inquadrare l'esigenza di concepire anche l'apprendimento come un fine che indirizza verso un'ulteriorità, sono, ad esempio, l'esigenza della personalizzazione delle pratiche educative; la valorizzazione dell'empatia nel contesto educativo<sup>21</sup>; la partecipazione, il “sentirsi con” gli altri, tra insegnanti e allievi e nel gruppo dei pari, indispensabile per la formazione e la comprensione stessa della propria interiorità; l'esigenza di non ridurre l'educazione a un sapere tecnico. È, probabilmente, questa, la strada per superare contraddizioni e aporie che riguardano tanto l'architettura curricolare della scuola odierna quanto, più in generale, il suo sfondo antropologico ed etico, entro il quale si definisce anche ciò che rientra nelle categorie dell’“apprendimento” scolastico.

Se esiste, allora, una differenza tra “qualcosa” e “qualcuno”, e l'uomo postmoderno e ipertecnologico è ancora in grado di coglierla, la persona umana e la sua crescita non si inquadrano adeguatamente attra-

<sup>19</sup> E. Stein, *Dalla vita di una famiglia ebrea e altri scritti autobiografici*, Città Nuova-OCD, Roma 2007 (ed. or. 2002).

<sup>20</sup> A. MacIntyre, *Edith Stein. A Philosophical Prologue*, Continuum, London-NY 2006.

<sup>21</sup> Cfr. A. Bellingeri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

verso coordinate funzionalistiche, ma a partire dalla dignità intrinseca dell'essere persona. Se “qualcosa” è ciò che rientra nell'ambito del disponibile, del manipolabile, del misurabile, l'essere umano (l'allievo nella scuola), non è mai tale, ma piuttosto è “qualcuno”, intendendo con ciò un soggetto unico e irripetibile in una relazionalità autentica tra persone che si “trattano” come tali. Si potrebbe dire che sia questo il nodo di una critica schietta e adeguata delle contraddizioni che caratterizzano il mondo dell'educazione nell'epoca della quarta rivoluzione industriale.

Carlo M. Fedeli

## *Esperienza e conoscenza*

### *1. Ouverture*

*“O frati”, dissi, “che per cento milia  
perigli siete giunti a l’occidente,  
a questa tanto picciola vigilia  
d’i nostri sensi ch’è del rimanente  
non vogliate negar l’esperienza,  
di retro al sol, del mondo sanza gente.  
Considerate la vostra semenza:  
fatti non foste a viver come bruti,  
ma per seguir virtute e canoscenza”<sup>1</sup>.*

Il rapporto fra esperienza e conoscenza è un *topos* teoretico che percorre dall’antichità la storia dell’educazione, della letteratura e del pensiero. Esso è stato tematizzato in vario modo e misura, a motivo di tante e complesse variabili. Sarebbe perciò decisamente temerario credere di poterlo trattare adeguatamente nel breve spazio di un articolo. Di qui la scelta, altrettanto temeraria, di accostarlo e scandagliarlo in chiave estetica, lavorando su alcuni pochi testi, poetici e letterari, coscienti della portata veritativa e della potenza educatrice della bellezza<sup>2</sup>. Per questa via si potrà forse anche cogliere meglio, in prospettiva più ampia, la rilevanza del rapporto fra esperienza e conoscenza per l’insegnamento e l’apprendimento.

<sup>1</sup> D. Alighieri, *Inferno*, XXVI, vv. 112-120.

<sup>2</sup> Sulle orme di quanto scrivono Jacques Maritain in *L’intuizione creativa nell’arte e nella poesia* e Romano Guardini in *L’opera d’arte*.

## 2. Primo movimento

Le parole che Dante pone sulle labbra di Ulisse delineano le coordinate *essenziali* ed *esistenziali* della correlazione fra esperienza e conoscenza. Si tratta di una correlazione di eccezionale densità ontologica, antropologica, gnoseologica e pedagogica, come mostrano da un lato la sequenza e il peso delle parole (*esperienza, semenza, conoscenza*), dall'altro il fatto che l'*orazion picciola* (si noti il contrasto rispetto alla grandezza dell'impresa) riesce a vincere la resistenza all'oltrepassamento delle colonne d'Ercole – la resistenza, cioè, con cui la finitezza del vivere umano tende a contrastare o, peggio, a soffocare l'altrettanto costitutiva tensione a superare ogni ostacolo per *seguir virtute e canoscenza*.

La stessa densità ritorna in più recenti versi:

*Prima del viaggio si scrutano gli orari,  
le coincidenze, le soste, le pernottazioni  
e le prenotazioni (di camere con bagno  
o doccia, a un letto o due o addirittura un flat);  
si consultano  
le guide Hachette e quelle dei musei,  
si cambiano valute, si dividono  
franchi da escudos, rubli da copechi;  
prima del viaggio s'informa  
qualche amico o parente, si controllano  
valige e passaporti, si completa  
il corredo, si acquista un supplemento  
di lamette da barba, eventualmente  
si dà un'occhiata al testamento, pura  
scaramanzia perché i disastri aerei  
in percentuale sono nulla;  
prima  
del viaggio si è tranquilli ma si sospetta che  
il saggio non si muova e che il piacere  
di ritornare costi uno sproposito.  
E poi si parte e tutto è O.K. E tutto  
è per il meglio e inutile.*

.....  
*E ora, che ne sarà  
 del mio viaggio?  
 Troppo accuratamente l'ho studiato  
 senza saperne nulla. Ma mi dicono  
 ch'è una stoltezza dirselo<sup>3</sup>.*

Il fenomeno del viaggio porta bene alla luce la correlazione e tensione che esiste fra esperienza e conoscenza. Il poeta muove dalla sua accurata preparazione, che mira – come ogni atto conoscitivo degno del proprio nome – a non trascurare alcuno dei suoi aspetti, da quelli più ovvi e prevedibili a quelli più incerti e aleatori. Ma via via egli si accorge che questa *volontà di controllo* dell'esperienza, e il *format* conoscitivo e pratico che ne discende, non appaiono in grado né di abbracciare esaurientemente la molteplicità dei fattori in gioco (tant'è vero che, a un certo punto, sorge il sospetto di averne trascurato qualcuno), né di padroneggiare il carattere di *imprevedibilità* del viaggio, come accadimento *eccedente* la più perfetta progettazione; tratto, questo, da cui dipende che esso si realizzi non 'in generale', ma, più esattamente, come «*il mio viaggio*»<sup>4</sup>.

«*Ma dal sognato vien diverso il fatto*», osserva in un'altra poesia Clemente Rebora<sup>5</sup>, evocando due altri momenti distintivi dell'esperienza, della conoscenza e della loro co-implicazione.

Il primo è la *previsione*. Essa affonda le radici nel *già saputo*, nel patrimonio conoscitivo man mano strutturatosi in noi; sulla sua base il *prevedere* disegna un certo *spazio di aspettativa* e di *progettazione* degli eventi futuri (il '*sognato*'). Per questa strada però la previsione – quando non venga sottoposta alla necessaria *epochè* e revisione – finisce per formattare *a priori*, anche nel senso di *condizionare* e *restringere*, la possibilità stessa di esperienza, e si espone altamente alla smentita da parte di quest'ultima.

<sup>3</sup> E. Montale, *Prima del viaggio*, in Id., *Tutte le poesie*, Mondadori, Milano 1990.

<sup>4</sup> Sull'intreccio di teleologia e imprevedibilità negli eventi e nel configurarsi della vita dell'uomo cfr. A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Feltrinelli, Milano 1993<sup>2</sup> – in particolare il capitolo dedicato alla nozione di «io narrativo».

<sup>5</sup> C. Rebora, *Notturmo*, in Id., *Le poesie (1913-1957)*, a cura di G. Mussini e V. Scheiwiller, Garzanti, Milano 1988.

Il secondo momento è il *riconoscimento*. Esso muove, all'opposto, da ciò che accade, da quanto si *dà* di circostanza in circostanza – ed è, in tal senso, ogni volta *nuovo*. Qui il *pre-vedere* deve lasciar posto al *vedere*: all'aprirsi al dato, al prenderlo sul serio, al rilevarne i caratteri, al ricercarne consistenza e significato, in senso anche *personale*<sup>6</sup>. E la *tensione a vedere* deve costringere l'atto e il processo del conoscere a non chiudersi su di sé, a trascendere il *già saputo*, a concepirsi come sempre *in fieri*.

Tra *previsione* e *riconoscimento* sta l'imbattersi *effettuale* nelle cose, negli eventi, nelle persone.

### 3. Secondo movimento

“Buon giorno” disse il piccolo principe.

“Buon giorno,” disse il controllore.

“Che cosa fai qui?” domandò il piccolo principe.

“Smisto i viaggiatori a mazze di mille,” disse il controllore. “Spedisco i treni che li trasportano, a volte a destra, a volte a sinistra.”

E un rapido illuminato, rombando come il tuono, fece tremare la cabina del controllore.

“Hanno tutti fretta,” disse il piccolo principe. “Che cosa cercano?”

“Lo stesso macchinista lo ignora,” disse il controllore.

Un secondo rapido illuminato sfrecciò nel senso opposto.

“Ritornano di già?” domandò il piccolo principe.

“Non sono gli stessi,” disse il controllore. “È uno scambio.”

“Non erano contenti là dove stavano?”

“Non si è mai contenti dove si sta,” disse il controllore.

E rombò il tuono di un terzo rapido illuminato.

“Inseguono i primi viaggiatori?” domandò il piccolo principe.

“Dormono là dentro, o sbadigliano tutt'al più. Solamente i bambini schiacciano il naso contro i vetri. Quelli sì, che sono fortunati”, disse il controllore<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Sulla concezione del conoscere come atto eminentemente *personale* e su che cosa ciò comporti dal punto di vista pedagogico e didattico, in particolare in età scolastica, si veda D.P. Ausubel, *Theory and Problems of Adolescent Development*, Grune and Stratton, New York 1954.

<sup>7</sup> A. de Saint-Exupéry, *Il piccolo principe*, Bompiani, Milano 1964, pp. 103-104. Tra-

Questo passo dà molto a pensare – in primo luogo per la sua densità simbolica. È difficile non coglierli, rileggendolo oggi, quasi un presagio del fatto che la *fretta*, la *velocità*, il *continuo movimento* avrebbero potuto diventare la cifra emblematica di un'intera epoca. A 'trasportare i viaggiatori', però, nel presente, non sono più – fuor di metafora – i 'treni' del progresso o delle ideologie, come poteva essere al tempo di Saint-Exupéry, ma i flussi esponenziali delle informazioni che ci raggiungono da ogni parte, per farci salire a bordo dei loro *streaming* e portarci verso mete delle quali spesso non riusciamo ad avere piena consapevolezza – noi, come anche i macchinisti<sup>8</sup>.

Un secondo stimolo a riflettere sulla relazione fra esperienza e conoscenza viene dal dettato letterale del testo. A bordo dei treni i passeggeri «dormono» o «tutt'al più sbadigliano» – ad eccezione dei bambini. Tutti (almeno a detta del controllore) non sanno cosa cercano: vanno, e basta. Ma come e più dei grandi e dei macchinisti, e quasi a riscatto di tale ignoranza, i bambini non sono «mai contenti» di «dove si sta». Perciò, a differenza degli altri, «schiacciano il naso contro i vetri». Guardano fuori. Ed è questo che li rende «fortunati».

Sempre per fortuna, guardare oltre il vetro non è loro esclusiva:

*Da solo  
lungo l'autostrada  
alle prime luci del mattino.*

*A volte spengo anche la radio  
e lascio il mio cuore incollato al finestrino.*

*Lo so  
del mondo e anche del resto  
lo so  
che tutto va in rovina  
ma di mattina*

scrivendo, mi è sorto il dubbio che in sede tipografica vi sia stato un errore nella disposizione della punteggiatura.

<sup>8</sup> I *controllori*, no; almeno loro, la direzione in cui convogliare i treni/flussi la devono sapere. Il che, decisamente, non contiene, ma aumenta l'inquietudine.

*quando la gente dorme  
col suo normale malumore  
mi può bastare un niente  
forse un piccolo bagliore  
un'aria già vissuta  
un paesaggio o che ne so.*

*E sto bene  
Io sto bene come uno quando sogna  
non lo so se mi conviene  
ma sto bene, che vergogna.*

*Io sto bene  
proprio ora, proprio qui  
non è mica colpa mia  
se mi capita così.*

*È come un'illogica allegria  
di cui non so il motivo  
non so che cosa sia.*

*È come se improvvisamente  
mi fossi preso il diritto  
di vivere il presente*

*Io sto bene...  
Questa illogica allegria  
proprio ora, proprio qui.*

*Da solo  
lungo l'autostrada  
alle prime luci del mattino<sup>9</sup>.*

Ci vorrebbe molto spazio per un'ermeneutica compiuta di questi due testi. Mi limito a porre in rilievo ciò che mi sembra più immediatamente pertinente il nostro tema.

<sup>9</sup> G. Gaber, *L'illogica allegria*, nell'album *Io non mi sento italiano*, 2003.

Anzitutto, il baricentro sia dell'esperienza che della conoscenza: l'im-battersi *effettuale* nelle cose. Qualunque sia la spiegazione che l'una o l'altra gnoseologia può proporre (la transazionalità pragmatico-funzionale di matrice deweyana; il realismo critico aristotelico-tomista; il formalismo kantiano; la riduzione eidetica husserliana; e via<sup>10</sup>) è tale imbattersi che impressiona gli *svegli* e ridesta *dormienti* e *sbadiglianti*. È il trovarsi di fronte le cose che mette in movimento le nostre capacità di esperienza e di conoscenza, contestualmente e in reciproca tensione – senza della quale per un verso l'esperienza resterebbe cieca, per l'altro la conoscenza vuota (o solo *'finta'*, in senso leopardiano).

Il secondo momento essenziale è – sul versante opposto, quello della *semenza* dell'umano – il fattore *curiosità*. *Insieme* alla presenza delle cose, essa costituisce il secondo e complementare *motore* del fare esperienza e del conoscere. Entrambi i testi lo descrivono come il vettore in grado di 'bucare' i confini del *già noto* e di mantenere viva la tensione a sperimentare e a conoscere: un vettore, per natura più disponibile e potente nel bambino e in chi si è educato e si educa a rimanere tale anche da adulto, rispetto a chi, col passare degli anni, smette di averne cura<sup>11</sup>.

#### 4. *Terzo movimento*

La scuola giunse a proposito.

Prese in mano il futuro.

Leggere, scrivere, contare...

All'inizio, lui si buttò pieno di entusiasmo.

Era troppo bello che tutte quelle aste, quelle gambette, quei cerchi, quei piccoli ponti messi insieme formassero delle lettere. E quelle lettere delle sillabe, e quelle sillabe, testa a testa, delle parole. Non riusciva a capacitarsi! E che alcune parole gli fossero così familiari, era qualcosa di magico!

<sup>10</sup> Per un esempio di confronto fra due di queste impostazioni gnoseologiche cfr. C. M. Fedeli, *L'educazione come esperienza. Il contributo di John Dewey e Romano Guardini alla pedagogia del Novecento*, Aracne, Roma 2008.

<sup>11</sup> Si vedano le acute riflessioni di Max Planck sul processo conoscitivo nel bambino, e su ciò che può andare perduto man mano che si cresce, nel capitolo finale di *La conoscenza del mondo fisico*, Bollati Boringhieri, Torino 1993 (*Significato e limiti della scienza esatta*, pp. 354-376).

Mamma, per esempio, *mamma*, tre piccoli ponti, un cerchio, una gambetta, sei piccoli ponti, un altro cerchio, un'altra gambetta, risultato: *mamma*. Come riaversi da un simile prodigio?

Bisogna cercare di immaginarsi la cosa. Si è alzato presto. È uscito, accompagnato appunto dalla mamma, sotto una pioggerellina autunnale (sì, una pioggerellina autunnale e una luce da acquario abbandonato, non lesiniamo sulla drammatizzazione atmosferica), si è diretto verso la scuola ancora tutto avvolto dal calore del letto, in bocca un retrogusto di cioccolata, stringendo forte la mano sopra la sua testa, filando spedito, due passi per ogni passo della mamma, con la cartella che gli dondola sulle spalle, ed ecco il portone della scuola, il bacio frettoloso, il cortile di cemento e i castagni neri, i primi decibel... Si è rintanato sotto il portico, oppure si è buttato nella mischia, dipende, poi tutti si sono ritrovati seduti dietro a banchi lillipuziani, immobilità e silenzio, tutti i movimenti del corpo irrigiditi nel tentativo di controllare lo spostamento della penna in quel corridoio dal soffitto basso che è la riga! Lingua fuori, dita intorpidite e polso rigido... piccoli ponti, aste, gambette, cerchi e piccoli ponti... è a mille miglia dalla mamma, adesso, immerso nella strana solitudine chiamata *sforzo*, circondato da tutte le altre solitudini con la lingua fuori... ed ecco l'insieme delle prime lettere, righe di "a"... righe di "m"... righe di "t" (mica facile, la "t", con quella sbarretta trasversale, ma uno scherzo rispetto alla doppia rivoluzione della "f", o all'incredibile evoluzione della "z"... ) difficoltà peraltro vinte una dopo l'altra... al punto che le lettere, calamitates a vicenda, finiscono per aggregarsi da sole in sillabe... righe di "ma"... righe di "pa" e a loro volta le sillabe...

Insomma un bel mattino o un pomeriggio, con le orecchie ancora ronzanti del frastuono della mensa, eccolo assistere al silenzioso sbocciare della parola sulla pagina bianca, lì davanti a lui: *mamma*.

Certo, l'aveva già *vista* alla lavagna, l'aveva riconosciuta più volte, ma lì, sotto i suoi occhi, scritta con le sue dita...

Con voce prima incerta, recita le due sillabe separatamente: "Mam-ma".

E d'un tratto:

*"Mamma!"*

Questo grido di gioia celebra l'esito del più gigantesco viaggio intellettuale che si possa immaginare, una sorta di primo passo sulla luna, il passaggio dall'assoluto arbitrario grafico al significato più carico di emozione! Piccoli ponti, gambette, cerchi... e... *mamma*! È scritto proprio lì davanti ai suoi occhi, ma è dentro di lui che sboccia! Non è una combinazione di sillabe, non è una parola, non è un concetto, non è *una* mamma, è la *sua* mamma, una trasmutazione magica, infinitamente più eloquente della più fedele fotografia,

eppure nient'altro che qualche piccolo cerchio, qualche ponte... ma che d'un tratto – e per sempre – hanno smesso di essere se stessi, di essere niente, per trasformarsi in questa presenza, questa voce, questo profumo, questa mano, questo grembo, questa infinità di dettagli, questo tutto così intimamente assoluto, e così assolutamente estraneo a quel che è tracciato lì, sui binari della pagina, fra le quattro pareti dell'aula...

La pietra filosofale.

Né più né meno.

Ha scoperto la pietra filosofale<sup>12</sup>.

Dal *mare aperto* all'*aula*: anche qui l'intreccio fra esperienza e conoscenza è mirabilmente visibile. Il prisma del percorso da casa a scuola e del lavoro in classe ne rivela ulteriori tratti.

Il primo è la *profondità di campo*, insieme *affettiva ed etica*, dell'esperienza e della conoscenza. Essa affiora dalla descrizione dell'apprendimento della scrittura sullo sfondo della *relazione tra madre e figlio*, che costituisce il contesto significativo non solo della *routine* del primo mattino, ma anche della giornata scolastica con il suo succedersi di attività, impegni, conquiste. In questa profondità di campo ritroviamo unite in radice tanto la dimensione teoretica dell'esperienza e della conoscenza – il *veder nascere* la parola dalla combinazione delle lettere dell'alfabeto – quanto quella etica, nella quale la scoperta del nascere delle parole e del loro nesso con cose e persone si fa commozione stupita per il *bene* che parole, cose, persone – e il loro legame con la coscienza di sé – rappresentano per il '*piccolo d'uomo*'.

Un secondo tratto emerge dall'esclamazione «il passaggio dall'assoluto arbitrario grafico al significato più carico di emozione!». Essa compendia in forma mirabile l'itinerario attraverso il quale l'esperienza si attua nella sua pienezza, quando il conoscere, prese le mosse dalla sua configurazione elementare, analitica (linee, figure, parole, dati, suoni) arriva a cogliere, attraverso il dispiegarsi di tutte le dimensioni dell'atto dello scrivere, del leggere e del pensare, la fisionomia propria delle cose, i loro nessi, il loro senso<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> D. Pennac, *Come un romanzo*, tr. it. di Y. Melaouah, Feltrinelli, Milano 2007<sup>15</sup>, pp. 31-33.

<sup>13</sup> *Linguaggio e scrittura* (e possiamo aggiungere *lettura*) consistono, come atti specificamente umani, oltre che del materiale *alfabetico e fonetico*, anche del *processo* in cui si at-

Ora, che cosa può significare tutto ciò per l'insegnamento e l'apprendimento in un contesto, come quello odierno, nel quale «le esperienze primarie, dirette, di incontro con oggetti concreti, stanno drasticamente diminuendo»<sup>14</sup>? Se il dispiegarsi compiuto del processo conoscitivo e del fare esperienza conduce al «grido di gioia» che sgorga dal «più gigantesco viaggio intellettuale che si possa immaginare», che effetti può generare, all'opposto, lo svolgersi solo parziale di tale viaggio? Quali conseguenze possono derivarne per lo sviluppo e la costruzione d'identità dei bambini, degli adolescenti e dei giovani – oltre che per la loro formazione culturale e morale?

### 5. *Il sentimento di una gioia presente, e insieme incompiuta*

Sembra passato un secolo da quando Cesare Scurati, introducendo il volume *Realtà e forme dell'insegnamento. Contributi per una teoria della didattica*, osservava – riferendosi al dibattito suscitato da *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea* di Riccardo Massa – che

la vera questione non è di sottrarre il didattico al pedagogico in modo da rivendicare un primato dell'istruttivo sull'educativo [...] ma, piuttosto, di sperimentare strumenti e modalità nuove di elaborazione del didattico all'interno stesso del pedagogico<sup>15</sup>.

Da quando la transizione avviatasi, nel nostro Paese, alla fine del secolo scorso ha portato alla dominanza, nelle pedagogie e nelle didattiche oggi più diffuse a scuola e in università, del parametro della *competen-*

tuano, della *logica* che li regge, dei *prodotti* che generano. Ciò vale per qualsiasi linguaggio e alfabeto: anche per quelli che presiedono all'ideazione di una metodologia didattica oppure allo sviluppo di un *software* o di un *algoritmo*. Considerate da tale punto di vista, metodologie e tecnologie non sono entità 'neutre', ma modalità di conferire senso alle teorie e alle prassi attraverso la formattazione *a priori* del loro modo di attingere il reale. Credo che ciò vada tenuto ben presente anche rispetto all'AI.

<sup>14</sup> A. Perazzo-M.D. Tonon, *Infanzia e natura. Il valore dell'esperienza tra 'dentro' e 'fuori'*, in E. Ardisino - C. Coggi - M. Pavone (a cura di), *Ricerca e didattica per la scuola dell'infanzia. Contributi per la formazione dei docenti*, FrancoAngeli, Milano 2019, pp. 195-210 - qui p.195.

<sup>15</sup> C. Scurati, *Introduzione* a C. Scurati (a cura di), *Realtà e forme dell'insegnamento. Contributi per una teoria della didattica*, La Scuola, Brescia 1990, pp. 5-6 - qui p. 6.

za – sotto il cielo di quella più profonda «mutazione quasi genetica» che ha condotto la pedagogia da sapere «a forte connotazione etico-politica (con persistenti e solidi agganci alla cultura filosofica)» ad «aggregazione di specialismi»<sup>16</sup> – mi pare che l'auspicio di Scurati non solo non si sia realizzato, ma sia diventato ancora più problematico. In una «pedagogia [frammentata] in tanti territori specifici a vocazione autonoma»<sup>17</sup>, infatti, nella quale domini epistemologicamente il canone della *scienza* come sapere specialistico e settoriale, il rischio di una didattica e di una pedagogia che si concepiscano e si costruiscano facendo perno unilateralmente su uno solo dei fattori dell'esperienza o della conoscenza (nel caso l'*apprendimento*, riducendo a pura strumentalità la rilevanza e il valore dell'insegnamento e di tutti gli altri *vettori* via via recensiti fenomenologicamente fin qui) – questo rischio appare oggi molto alto e tutt'altro che teorico<sup>18</sup>.

La questione è resa poi ancora più complessa e ardua dalla pressione che lo sviluppo e l'affermazione della *tecnica* e della *tecnologia* hanno esercitato negli ultimi decenni sul vivere, sul comunicare e sull'istruire, dentro e fuori la scuola e l'università. Biesta ha riassunto in termini molto chiari e dirimenti l'effetto di tale condizionamento operante:

L'educazione occidentale si caratterizza per la persistenza delle aspettative che ripone sulle tecnologie sia rispetto all'educazione in senso ampio che rispetto alla scuola. Queste si traducono nelle pressioni che i governi di molti paesi pongono sul sistema educativo per migliorarne le performance, nei termini del raggiungimento di risultati specifici e predeterminati. Tali pressioni vengono esercitate sia sul sistema nel suo complesso, per esempio tramite i curricula nazionali o i monitoraggi internazionali delle performance degli studenti, sia sulle singole scuole, classi e insegnanti attraverso, per esempio, la pubblicazione di graduatorie e sistemi di monitoraggio e controllo sempre più stringenti [...].

Il principale assunto che sta dietro l'approccio tecnologico è l'idea che l'educazione sia uno strumento che può essere utilizzato per raggiungere fini predeterminati. In positivo, questo porta all'idea che il miglioramento dell'e-

<sup>16</sup> G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia 2015, p. 6.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> Lo si vede bene, ad esempio, nella concezione delle metodologie d'insegnamento come completamente autoreferenziali e indipendenti dalla natura, dalla consistenza e dall'architettura proprie dei singoli saperi, oggetto dell'insegnamento medesimo.

ducazione sia da ricercare nello sviluppo di mezzi più adeguati, il che lascia alla ricerca educativa principalmente il compito di migliorare le tecniche e le strategie, invece di contribuire a una discussione critica sugli scopi e i fini dell'educazione. In negativo, la visione dell'educazione come una tecnologia porta con sé l'idea che nei casi in cui l'educazione non riesca a raggiungere i suoi obiettivi, cioè quando l'educazione è *difficile* o sembra addirittura impossibile, il mancato risultato venga interpretato come una deviazione dal normale corso degli eventi. Questo, a sua volta, suggerisce che tali ostacoli siano di ordine meramente tecnico e che, in linea di principio, un giorno, quando avremo trovato il modo giusto di procedere, potranno essere superati<sup>19</sup>.

Come resistere, smarcarsi e vincere questo condizionamento? Quali direzioni imboccare, quali evidenze riconquistare? Su che cosa e dove investire?

Sulla base della riflessione svolta fin qui, e tenendo presente la costellazione di fattori del rapporto fra esperienza e conoscenza via via messi in luce, un primo passo per procedere oltre l'unilateralismo e l'esclusivismo dell'apprendimento mi sembra la riconquista di una nozione – e consapevolezza – della conoscenza come fenomeno *eccedente* i soli momenti dell'insegnamento e dell'apprendimento. Oltre che nel campo delimitato da tali vettori, il conoscere si attua di fatto anche in molte altre forme, sia dentro che fuori le aule: ad esempio, per immersione diretta nell'ambiente naturale o nelle relazioni umane; per libera iniziativa del soggetto che ne avverte il bisogno, l'esigenza, l'attrattiva; per connaturalità con il reale con cui si entra in contatto; tramite l'esercizio di una qualche prassi umanamente significativa (dal *lavoro* allo *sport* alla *creazione artistica*).

Un secondo passo, non solo di contrasto alla formazione di «spiriti unidimensionali»<sup>20</sup>, ma anche di allargamento della concezione del rap-

<sup>19</sup> G.J.J. Biesta, *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, ed. e trad. it. a cura di C.C. Montà, FrancoAngeli, Milano 2023 (Ecologie della formazione, 2), pp. 73-74. Per sviluppare ulteriormente la riflessione, questa volta sul versante dell'insegnamento, si veda, dello stesso autore, *Riscoprire l'insegnamento*, ed. it. a cura di F. Cappa e P. Landri, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022 – in particolare il capitolo V (*Domandare l'impossibile: l'insegnamento come dissenso*) e, in esso, il paragrafo *L'insegnamento oltre la competenza* (pp. 117-122).

<sup>20</sup> E. Morin (con E.R. Ciurana e R.D. Motta), *Educare per l'era planetaria. Il pensiero*

porto fra conoscenza ed esperienza, è l'attenzione metodica a correlare sempre i due fenomeni secondo tutta la loro trama *essenziale* ed *esistenziale*, portata a evidenza dai testi. Esperienza e conoscenza sono fenomeni distinti e polari, in reciproca tensione e interazione. Da una parte, perciò, la conoscenza non si dà mai 'nel vuoto', senza essere strutturalmente inscritta nel contesto dell'esperienza. Dall'altra, l'esperienza resterebbe ridotta a interazione meramente biologica se non portasse in sé l'apertura alla conoscenza di ciò in cui ci s'imbatte<sup>21</sup> e i dinamismi propri di sviluppo e attuazione di tale apertura.

Un terzo passo riguarda l'esperienza. Il fatto che essa possa essere in qualche modo prima sognata, poi vissuta e quindi riconosciuta dice che non è accadimento puramente puntuale, ma piuttosto inscritto in una peculiare *distensione temporale* – come mostra il fenomeno del viaggio.

Si entra qui in un'ulteriore dimensione, ancora più ampia e comprensiva:

*E poi si parte e tutto è O.K. E tutto  
è per il meglio e inutile.*

.....  
*E ora, che ne sarà  
del mio viaggio?  
Troppo accuratamente l'ho studiato  
senza saperne nulla. Ma mi dicono  
ch'è una stoltezza dirselo.*

Siamo, qui, sul terreno dell'*esistenza*. In essa non si rischia solo il fallimento di un singolo atto di esperienza o conoscenza, a causa di un qualche *deficit* o eccesso di studio e preparazione. Si rischia anche quanto Ricoeur ha descritto come «patologia del processo di temporalizzazione della storia». Montale la lascia intravedere, nell'apparentemente strana correlazione istituita fra il *meglio* e l'*inutile*:

*complesso come metodo di apprendimento nella condizione umana di errore e incertezza*, Introduzione e cura di B. Spadolini, Armando, Roma 2004, p. 9.

<sup>21</sup> Come accennato, tale apertura potrà essere, e storicamente è stata concepita e definita, dal punto di vista gnoseologico, in modi diversi. Ma resta, in ogni caso, *forma a priori* che struttura l'esperienza.

Quando lo spazio dell'esperienza si restringe per un generale ripudio di ogni tradizione e di ogni eredità, e l'orizzonte dell'attesa si ritira in un futuro sempre più vago e indistinto [...], allora la tensione tra esperienza e attesa diventa rottura, scisma [...]. La crisi [dell'uomo e della società contemporanea] è la patologia del processo di temporalizzazione della storia: essa consiste in una disfunzione di quello che è il rapporto normale tra attesa ed esperienza<sup>22</sup>.

Quando, dopo tutti gli *sforzi* compiuti lungo il *corridoio basso della riga*, il bambino pronuncia, commosso, la parola *mamma*, rende testimonianza della gioia presente, e insieme incompiuta, sbocciata in lui. E offre una buona indicazione per cogliere che cosa accade quando l'esperienza e la conoscenza si attuano esistenzialmente in pienezza, nel loro vivo intreccio e nella loro più intensa co-implicazione.

<sup>22</sup> P. Ricoeur, *La crisi come fenomeno della modernità*, in «Il Nuovo Areopago», (VI), 3 (23), autunno 1987, pp. 81-102 - qui p. 97.

Francesco Bossio

*Insegnamento e relazione educativa nella società contemporanea. Alcune riflessioni fenomenologiche*

*1. Introduzione*

All'interno della società contemporanea, complessa e globalizzata, più aumenta il grado di problematicità dei diversi contesti (scolastico, familiare, culturale, sociale) più è necessario ricercare, chiarire e rievocare i principi fondamentali che governano l'umana esistenza, spendersi nel tentativo di comprendere il senso ed il significato più autentico dell'esistere, del conoscere, del formarsi, del creare legami. Di fronte alle problematiche delicate e complesse che dominano la vita dell'uomo contemporaneo, questioni che vanno dal disagio esistenziale al rapporto con le nuove forme di comunicazione richiedono che l'essere umano impari a riconoscere quelle più confacenti alla propria persona, secondo un progetto regolato dall'autocoscienza, dal dialogo autentico con se stesso, con gli altri, con i diversi contesti nei quali vive. La scuola, attraversata da rapide e profonde trasformazioni, agitata da continue emergenze legate non solo all'abbandono e ai bassi livelli di profitto ma sempre più spesso al disagio giovanile, alle problematiche sociali, alle dinamiche interculturali, si trova oggi a dover rispondere ad interrogativi pressanti che vengono dalla società e che siano capaci di interpretare la problematicità del reale.

*2. L'educazione scolastica come percorso di emancipazione*

La sfida dell'educazione scolastica, all'alba del terzo millennio, è quella di superare l'epoca dei saperi frammentati e di proporre agli studenti

una cultura che permetta di articolare, collegare, contestualizzare le conoscenze al fine di riuscire a «cogliere le mutue relazioni e le influenze reciproche tra le parti e il tutto in un mondo complesso»<sup>1</sup>. Uno dei compiti fondamentali della scuola è quello di coltivare ed avere cura del soggetto, «prepararlo alla vita futura, dargli la padronanza di se stesso, educarlo in modo che egli arrivi a conseguire l'impiego intero e pronto di tutte le sue capacità»<sup>2</sup> per poi poterle mettere al servizio della società in cui vive e opera. Preoccupazione principale del pensiero deweyano è di coniugare la formazione della persona a quello della comunità; la scuola è l'agenzia educativa preposta a questo importante compito. La necessità di rendere la persona capace di adeguarsi alle continue trasformazioni del suo ambiente di vita (dunque di raggiungere un elevato livello di autocoscienza, una padronanza di metodo, un certo interesse comunitario e, non ultimo, un acuto spirito critico) rappresenta uno dei *leitmotiv* del pensiero deweyano, la cui attualità risiede in gran parte nella sua visione complessa e dinamica del soggetto e del suo ambiente. In un contesto culturale, economico e sociale come quello attuale dominato dalla metamorfosi, costantemente attraversato da variazioni repentine che rendono in poco tempo la conoscenza obsoleta, la tecnica superata, i modelli sociali inattuali, in un mondo percorso da mutamenti che rischiano di destabilizzare il soggetto, deviandolo e deformandolo, le riflessioni del pedagogista americano, che ribadiscono la necessità di dotare l'allievo di una flessibilità mentale capace di adattarsi al cambiamento, si fanno quanto mai concrete rispetto alle questioni che interessano la contemporaneità. Più i riferimenti esterni divengono labili più è indispensabile che il soggetto possa fondare la sua esistenza su solide basi interiori, su salde convinzioni che, inevitabilmente, non possono appartenere al merito dei modelli e delle discipline quanto al loro metodo, ai principi che fondano il conoscere, il comprendere, il valutare la realtà. Declinare il concetto di educazione della persona nella complessità che domina la società contemporanea può voler dire, in linea con la visione

<sup>1</sup> E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (1999), trad. it. di S. Lazzari, Raffaello Cortina, Milano, 2001, p. 12.

<sup>2</sup> J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione* (1897), trad. it. di L. Borghi, La Nuova Italia, Firenze, 1982, p. 7.

deweyana, dotare l'allievo di strumenti conoscitivi, interpretativi e critici che gli consentano di navigare autonomamente all'interno del *mare magnum* dei problemi e dei cambiamenti che governano l'esistente. In una tale prospettiva, il ruolo dell'educazione scolastica è inteso non come opera di mero incremento del sapere, delle abilità, delle competenze ma come progetto teso a farsi carico della formazione del soggetto, ovvero ad alimentare il progetto di costruzione della sua umanità con specifico riferimento alla sua storia personale, ma anche alla coltivazione di valori quali la dignità della persona, il pluralismo, la responsabilità, la cittadinanza democratica. Nell'ambito dell'educazione scolastica, che attraversa la vita del soggetto proprio nell'infanzia e nell'adolescenza, i segnali che rimandano a tutta questa serie di problematiche si colgono in maniera evidente tanto nelle questioni relative al basso profitto e all'abbandono scolastico<sup>3</sup> (evidenza di un disinteresse dei giovani nei confronti della scuola e, specularmente, di una incapacità della stessa di instaurare relazioni feconde con il suo soggetto) tanto nelle tematiche relative al bullismo, al razzismo, al difficile rapporto con la famiglia. L'esperienza dell'insegnare, propria della scuola ma intrinseca in molteplici relazioni (una su tutte l'essere genitori), si potrebbe definire come un'azione tipicamente umana dove chi la esercita si mette al servizio di una vita, di una comunità, ma anche di un tempo e di uno spazio che lo trascendono, sperimentando, concretamente, il concetto di bene comune. Se da una parte l'istruzione (elemento comunque determinante all'interno del curriculum scolastico, tanto da essere riconosciuta come inviolabile diritto umano) offre all'allievo la possibilità di partecipare e di fruire delle risorse sociali, dall'altra una relazione educativa che punti alla formazione, dunque alla personalizzazione intesa nella sua accezione più radicale, concorre ad una dimensione sociale di bene comune, prendendosi cura della vita umana, della sua libertà, del suo sviluppo.

<sup>3</sup> Emblematica, a tal proposito, risulta l'indagine PISA (*Programme for International Students Assessment*) condotta dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE). Si tratta di una grande rilevazione internazionale, prevalentemente centrata sulla capacità di comprensione della lettura ma integrata da aspetti relativi alla matematica e alle scienze, alla quale hanno partecipato molti paesi distribuiti in quattro continenti. [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org).

### 3. *Il ruolo del docente e della relazione educativa nella scuola. Alcune riflessioni fenomenologiche*

All'interno del processo di insegnamento-apprendimento, la consapevolezza che per poter educare l'allievo sia indispensabile conoscerlo (tanto sul piano generale, cognitivo, psicologico, motivazionale tanto su quello particolare, biografico, affettivo, relazionale) è nota alle scienze dell'educazione già da moltissimo tempo<sup>4</sup>. La psicologia evolutiva, svelando quelle che sono le dinamiche che governano la crescita del soggetto (dinamiche che dipendono tanto dalle caratteristiche biologiche della persona tanto dalla sua interazione con l'ambiente), ha rivelato la discontinuità delle sue strutture cognitive – che attraversano una serie di stadi di sviluppo – così come il ruolo fondamentale del contesto ambientale ed affettivo. Attraverso gli studi di pensatori illustri quali Sigmund Freud, Jean Piaget, Lev S. Vygotskij, Erick Erikson, le conoscenze sullo sviluppo psicofisico e sulla costruzione della personalità si sono arricchite ed incrementate influenzando fortemente la visione pedagogica del soggetto e della sua formazione. Il docente, all'interno di un progetto di formazione scolastica così inteso, è chiaramente chiamato ad andare oltre una professionalità nozionistica e metodologica per abbracciare la categoria della responsabilità e prendere parte ad una forma più complessa di relazione educativa. La relazione educativa è definita da Piero Bertolini come il reciproco dono di senso da parte di due coscienze in una relazione di co-esistenza verso il raggiungimento di un fine e in una prospettiva progettuale<sup>5</sup>. La categoria pedagogica dell'intenzionalità che domina questo processo è, sempre secondo Bertolini, alla base di una relazione educativa efficace tra due soggetti che sono presenti l'uno all'altro in termini di reciprocità<sup>6</sup>. Il rapporto tra l'educatore e l'educando, proprio perché è impostato intenzionalmente, è inteso, dal punto di vista pedagogico, come una *liaison* tra due soggetti in cui l'uno esercita una certa influenza sull'altro. Come insieme di azioni

<sup>4</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), a cura di A. Granese, La Nuova Italia, Firenze, 1992, pp. 233-236.

<sup>5</sup> P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 2000, p. 220.

<sup>6</sup> *Ibi*, p. 234.

volontarie che coinvolgono due o più persone, l'educazione è, dunque, collocata all'interno di una dimensione relazionale ed intersoggettiva.

Assai rilevante rispetto alla relazione educativa è il punto di vista fenomenologico che considera l'esperienza come un insieme di *Erlebnisse*, di vissuti personali, che trovano nel rapporto 'stimolo – motivazione' il riconoscimento dell'educazione come apertura 'al possibile'<sup>7</sup>.

Se ci poniamo sul terreno della relazione intenzionale soggetto-oggetto, della relazione tra persona e mondo circostante, il concetto di stimolo assume un senso fondamentalmente nuovo. [...] Dalle cose che l'io personale ha in mente, che sono presenti alla sua coscienza come realmente essenti, emanano stimoli. Dal punto di vista fenomenologico le unità cosali (le unità noematiche) sono punti di partenza di tendenze più o meno forti. Già in quanto cose presenti alla coscienza ma non ancora colte (cose prospettantesi sullo sfondo della coscienza), esse attraggono il soggetto verso di sé, e quando la forza dello stimolo è sufficiente, l'io aderisce allo stimolo, gli cede, si rivolge alle cose ed esercita su di esse attività esplicative, comprensive, teoreticamente giudicative, valutative, pratiche. Il loro essere, il loro essere-conformate-così-e-così, la loro bellezza, la loro accettabilità, la loro utilità, occupano i suoi interessi, suscitano il suo desiderio di goderne, di giocare con esse. Esse fungono allora, a gradi sempre diversi, da stimoli per il suo agire. Del resto, il soggetto della motivazione può aderire allo stimolo oppure resistergli – tutti i rapporti fenomenologici che si ritrovano e possono essere descritti soltanto nella sfera puramente intenzionale. In senso lato, possiamo definire l'atteggiamento personale o motivazionale anche come un atteggiamento pratico: in qualunque caso si tratta sempre dell'io attivo o passivo, e ciò nel senso più genuino e intimo<sup>8</sup>.

L'esperienza è sempre 'in situazione', ciascuna dinamica o circostanza particolare che determina cambiamenti nello sviluppo di una persona è legata a momenti precedenti e determina, contestualmente influenze, più o meno significative, su cambiamenti successivi. La capacità conoscitiva che discende dalla relazione stimolo-motivazione si circoscrive, fenomenologicamente, nell'intenzionale, ovvero nel riconoscere senso

<sup>7</sup> P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppi, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze, 2001, p. 96.

<sup>8</sup> E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* (ed. or. 1952), trad. it. di G. Alliney e E. Filippini, Einaudi, Torino, 1965, libro II, § 50, pp. 585-586.

e significato alle cose da parte della coscienza che è sempre in relazione con gli altri e con il mondo circostante<sup>9</sup>. Fenomenologicamente l'evento educativo si connota come rapporto tra diversi fattori dinamicamente in relazione tra loro, l'educatore e l'educando, ma anche il luogo, la circostanza, le ragioni costitutive dell'incontro, i contenuti e i mezzi che sostanziano il rapporto, i contesti sociali e l'orizzonte culturale delle rispettive appartenenze. L'esperienza educativa, in questa prospettiva, si connota come continuità dialettica tra la relazione e il possibile in quanto ciascuna situazione data è trascendibile, dinamicamente aperta e in atto di trasformazione in una situazione nuova, che nasce e si costituisce proprio mediante la relazione.

D'altronde, che l'atto educativo implichi un rapporto (insegnante-allievo, genitore-figlio, anziano-giovane) è un'affermazione che difficilmente potrà essere messa in discussione; il problema consiste, invece, nell'interpretare la natura e le finalità di questa particolare forma di relazione<sup>10</sup>. Considerato all'interno del mondo delle comunicazioni, il processo di insegnamento-apprendimento si identifica come una specifica forma di comunicazione sociale<sup>11</sup>. L'insegnante, attraverso la parola, gli sguardi, l'atteggiamento, l'esempio, veicola una serie di messaggi che vengono, in positivo o in negativo, recepiti dall'allievo che, a sua volta, risponde alle sollecitazioni del suo maestro mettendosi in comunicazione con lui<sup>12</sup>. Vi sono alcuni modelli didattici (si pensi al modello trasmissivo) che, ponendo il docente in una condizione di dominanza sull'alunno, vedono questa forma di comunicazione come asimmetrica, altri (come l'apprendimento cooperativo) che, considerando il ruolo attivo del discente, la concepiscono in maniera più bilanciata. In ogni caso, il rapporto che si instaura tra l'insegnante ed il suo allievo è, anzitutto, una forma di comunicazione. Tuttavia, la comunicazione, il "mettere in comune", così come suggerisce l'etimologia del termine, non è solo un modo in cui si trasmettono le informazioni ma è, soprat-

<sup>9</sup> R. De Monticelli, *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Guerini, Milano, 2000, p. 69.

<sup>10</sup> M. Vinciguerra, *Generatività*, Scholè, Brescia, 2022, p. 112.

<sup>11</sup> G. D'Addelfio, *Del bene*, Scholè, Brescia 2021, p. 199.

<sup>12</sup> V. Iori, *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento, 2006, p. 43.

tutto, un processo che influenza in maniera determinante il percorso di formazione della persona. A tal proposito, Martin Buber, filosofo del dialogo, suggerisce che un'esistenza autentica si costruisce solo attraverso un percorso edificato sulla relazione educativa, una relazione che trova il suo fondamento nel rapporto io tu, all'interno del quale il soggetto prende coscienza di sé e si apre all'altro nella reciprocità<sup>13</sup>. La vera educazione contribuisce al movimento di continua realizzazione dell'educatore e dell'educando, attraverso la reciprocità della loro azione, ma partecipa anche alla perenne costruzione di quel mondo che, in tutte le sue espressioni, può e deve entrare in relazione complessa come "altro", come "tu" da ascoltare e da costruire, come soggetto attivo in grado di contribuire con la sua specifica parola al processo educativo dell'uomo<sup>14</sup>. Aprirsi all'altro, instaurare un dialogo autentico che metta il soggetto in condizioni di scoprirsi, di confrontarsi, di scontrarsi con chi gli sta dinanzi significa dunque, pedagogicamente, prendersi cura di se stessi e degli altri e, simultaneamente, innescare il processo di costruzione di una umanità che sia fedele a se stessa. Bisogna precisare che la significatività della relazione si costruisce, anzitutto, sul grado di partecipazione delle persone coinvolte, soggetti che possono renderla più o meno superficiale, più o meno matura, a seconda della modalità con cui ci si apre all'altro, dell'autenticità con cui si affronta il circolo comunicativo e relazionale. La questione dell'autenticità, nella relazione educativa, chiama in causa la consapevolezza dell'adulto formatore di essere responsabile di una formazione che può oscillare tra progetto e perdita, tra emancipazione ed assoggettamento. Una tale consapevolezza deve tradursi nella capacità di esperire azioni educative coerenti con i principi assunti e deve tradursi nel convincimento di essere impegnato in un rapporto governato da una costitutiva asimmetria, implicato in molteplici limiti e contesti, condizionato da numerosi fattori, eppure destinato a liberare l'altro da rapporti di dipendenza e conformazione, a promuovere l'autodeterminazione<sup>15</sup>. Un aspetto fondamentale della

<sup>13</sup> F. Bossio, *Fondamenti di pedagogia interculturale. Itinerari educativi tra identità, alterità e riconoscimento*, Armando, Roma, 2012, p. 56.

<sup>14</sup> *Ibi*, p. 61.

<sup>15</sup> V. Iori, *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, p. 167.

relazione educativa, ovvero l'aderenza dell'educatore ad un *telos* (l'emancipazione del soggetto) che richiede un coinvolgimento umano e non solo professionale, che implica la messa in gioco della propria identità, che richiede la capacità di interrogarsi e di lasciarsi interrogare, che agisce sulle proprie motivazioni e sui propri modelli esistenziali. Per l'educatore, porsi in un atteggiamento di disponibilità nei confronti dell'educando, lasciando lontano pregiudizi ed aspettative, significa permettergli di esprimersi, di comunicare, ma anche di sorprenderlo, di disorientarlo, di metterlo in crisi, significa mantenere viva, libera e aperta una relazione certamente più complessa e problematica rispetto alla linearità della didattica trasmissiva, ma capace di innescare un continuo e fecondo processo di formazione e autoformazione. *Homines dum docent discunt* (gli uomini insegnando imparano), affermava Seneca<sup>16</sup>, seguendo una preziosa intuizione che vede nella relazione educativa che si instaura tra docente e discente un prezioso momento di autoformazione. Una relazione educativa autentica, in cui l'educatore e l'educando si rendono disponibili ad un reciproco apprendimento, allontanandosi da schemi rigidi e depersonalizzanti per scoprire e coltivare l'originalità, le peculiarità e le potenzialità che albergano in ogni singola esistenza, è il fondamento di un'educazione scolastica basata sui principi della personalizzazione. Da una postura educativa fenomenologica

[...] è necessario che tutti coloro che hanno o che avranno a che fare con le persone si interrogino anzitutto sulle modalità dell'esperienza e della conoscenza dell'umano e sviluppino quella sensibilità senza la quale ogni relazione con l'altro rischia di diventare una vuota presunzione o un'impresa disperata; la capacità di vedere, di ascoltare, di stabilire un contatto, di assaporare un istante o di respirare la tonalità emotiva di un luogo o di una situazione, infatti, fa parte del bagaglio irrinunciabile di ogni educatore – e di ogni professionista dell'aiuto – che non voglia essere tacciato di astrazione<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> L. A. Seneca, *Lettere morali a Lucilio*, a cura di F. Solinas, Mondadori, Milano, 2024, lettera n. 7.

<sup>17</sup> D. Bruzzone, *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*, Franco Angeli, Milano, 2016, p. 15.

Per l'insegnante, donarsi all'altro – in questo caso al suo allievo – con originalità, con sincerità, con consapevolezza, farsi coinvolgere in prima persona nel processo di formazione mettendo in campo i principi della cura pedagogica oltre a quelli della professionalità didattica, significa innescare un processo che agisce tanto nella formazione del discente tanto nella propria<sup>18</sup>. Una professionalità docente che valica il limite della cattedra per entrare in comunicazione profonda con il soggetto in formazione porta, anzitutto, all'instaurazione di una relazione educativa autentica, in grado di far emergere e coltivare i talenti che albergano in ogni persona, talenti che possono venir fuori solo all'interno di un ambiente di vita accogliente e stimolante che non inibisca gli aneliti di emancipazione del soggetto o li costringa in schemi prestabiliti, ma che offra ampio spazio all'espressione di sé. È chiaro che un tale discorso ha comunque bisogno di un'organizzazione scolastica ben precisa. Libera espressione non significa certo anarchia metodologica e disciplinare ma, piuttosto, la costruzione di un contesto educativo che si muova secondo 'regole e meccanismi' propri, che siano però assimilati ed interiorizzati e non semplicemente imposti.

#### *4. Percorsi educativi scolastici e progettualità esistenziale*

L'uomo «è nel mondo sempre secondo un progetto, cioè continuamente si supera e si progetta nel proprio mondo, “si significa” in esso, storicizzandosi e rendendosi libero per la propria autenticità»<sup>19</sup>. Confrontarsi con il dato storico, comprendere cioè che l'esistenza umana è inevitabilmente scandita da un passato che ci influenza, da un presente che ci emoziona e da un futuro che ha bisogno di essere costruito, significa prendere necessariamente atto della struttura dell'esistenza, non come vincolo rigido e schematico, ma come ineludibile dato di realtà che deve illuminare le nostre azioni, le nostre scelte e le nostre proposte al fine di renderle feconde. La costruzione dell'identità del singolo, oggi

<sup>18</sup> L. Mortari, *A scuola. L'arte di educare*, Mimesis, Milano, 2025, p. 39.

<sup>19</sup> H. G. Gadamer, *Verità e metodo* (1960), a cura di G. Vattimo, Bompiani, Milano, 2000, p. 324.

minata da continue dinamiche di plurivocità e frammentazione, si costituisce come un processo che, per realizzarsi pienamente, ha bisogno di essere inserito anche all'interno di una consapevolezza storica, nella coscienza che ciascun essere umano non può accontentarsi di essere spettatore inerte di una vita che gli si posa addosso come un abito preconfezionato, ma deve divenire artefice del proprio destino, in grado di costruire, progressivamente, l'edificio della propria esistenza<sup>20</sup>. Questa delicata dinamica esistenziale, per quanto vitale ai fini del processo di formazione, non è tuttavia capace di innescarsi in maniera automatica o spontanea, ma rientra in un disegno più ampio che coinvolge tanto le capacità della persona quanto il suo ambiente, inteso soprattutto come quell'insieme di stimoli, modelli e motivazioni che concorrono ad alimentare i desideri e le aspettative personali. L'agire umano, oggi disperso nelle traiettorie artificiali di una società schiacciata dal presente, povera di memoria e di creatività, ha più che mai bisogno di confrontarsi con la dimensione della progettualità, della dinamicità del poter-essere, ha bisogno di riappropriarsi di quell'incedere consapevole e direzionato che non vuol dire ridurre il divenire umano ad un rigido determinismo ma, piuttosto, è utile per imparare a disporne pienamente ed intenzionalmente<sup>21</sup>. Compito dell'educazione è quello di indirizzare l'essere umano verso l'appropriazione del proprio vivere, cercare di allontanarlo dal disorientamento che gli può cagionare la complessità in cui si trova immerso, selezionando contesti ed esperienze che lo guidino verso la costruzione della propria identità<sup>22</sup>. La scuola, oggi chiamata a risvegliare la persona dal torpore esistenziale che gli viene da una società appiattita sull'*hic et nunc*, ha necessariamente bisogno di progettare percorsi formativi che rendano l'allievo consapevole del senso dell'esistenza, cosciente del fatto che una vita che vuole dirsi piena, autentica, ha bisogno di essere progettata e investita, sottratta dall'ebbrezza del momento per spiegarsi nella progettualità del domani<sup>23</sup>. Nessuna persona può esperire autenticamente il suo percorso esistenziale senza stabilire

<sup>20</sup> R. De Monticelli, *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano, 2003, p. 189.

<sup>21</sup> P. Malavasi, *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, 2020, p. 24.

<sup>22</sup> A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2006, p. 65.

<sup>23</sup> A. Bellingeri, *L'evento persona*, Scholé, Brescia, 2018, p. 132.

la meta del suo andare; una vita senza progetti, senza sogni, senza attese, rischia di essere quanto mai fragile e vulnerabile, esposta a logiche di indifferenza, omologazione o deformazione capaci di disperdere e vanificare il valore dell'umana esistenza. Educare alla progettualità, richiamare l'attenzione del soggetto sul significato del suo vivere, è uno degli obiettivi fondamentali che deve oggi porsi il nostro sistema scolastico<sup>24</sup>. La costruzione di un qualsiasi progetto di vita deve partire, innanzitutto, dalla conoscenza del sé, dall'avere chiari i confini del proprio essere, scorgendovi limiti e potenzialità, inclinazioni e carenze che risultano fondamentali non solo per elevare le possibilità di raggiungimento del successo desiderato ma, contemporaneamente, per tenere alto il livello di stimoli e motivazioni indispensabili per catalizzare il pensiero e l'azione in direzione di un determinato obiettivo<sup>25</sup>. In ambito scolastico, le attività volte alla scoperta delle inclinazioni degli studenti dovrebbero coincidere con quello che è oggi definito orientamento, ovvero con quella serie di iniziative che mirano al raggiungimento di una presa di coscienza, da parte dell'allievo, delle sue potenzialità, delle sue competenze e abilità al fine di indirizzarle verso percorsi formativi aderenti e calibrati. La parola orientamento viene dal verbo latino *oriri* che significa sorgere e, di fatto, essere in grado di scegliere consapevolmente, di dirigere il proprio destino coniugando il desiderio alla coscienza di sé vuol dire riconoscersi come persona capace di operare certe valutazioni in direzione di un progetto che, per quanto ambizioso, sia guidato dal senso di realtà.

Non v'è dubbio che l'educazione deve preparare all'avvenire. Se l'educazione è crescita, deve realizzare progressivamente le possibilità presenti, e così rendere gli individui più adatti ad affrontare i bisogni ulteriori. Il crescere non è cosa che si compia a tempo perso: è un ininterrotto cammino verso l'avvenire<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> G. D'Addelfio, *Esistono bisogni propriamente educativi?* in A. Bellingreri (Ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La Scuola, Brescia, 2017, p. 98.

<sup>25</sup> D. Bruzzone, *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, Franco Angeli, Milano, 2012, p. 114.

<sup>26</sup> J. Dewey, *Esperienza e educazione* (1938), a cura di F. Cappa, Raffaello Cortina, Milano, 2014, p. 83.

Carmelo Galioto Allegra, Valeria Burgos Ortiz

*El principio de la calidad integral en la Nueva Educación  
Pública de Chile: una exploración de sus tensiones  
y potencialidades pedagógicas*

*1. Introducción*

¿Existiría algo llamado calidad educativa de la escuela más allá de los aprendizajes que esta institución debiera garantizar? Esta pregunta puede resultar trivial, sin embargo, tiene su razón de ser. En este artículo queremos examinar en qué sentido dicha pregunta tiene validez a partir de una exploración del principio de calidad integral de la política de la Nueva Educación Pública de Chile.

*a. Antecedentes contextuales respecto de la noción de calidad educativa.*

El uso del concepto de calidad en las políticas educativas de Chile cuenta con una larga historia<sup>1</sup>, se trata de una noción que se ha ido configurando desde un discurso modelado por una visión mecanicista y economicista que la antecede y justifica. Calidad es un concepto que ha entrado en este campo político desde su uso en el mundo de la gestión

<sup>1</sup> A. Falabella – C. Ramos, *La larga historia de las evaluaciones nacionales a nivel escolar en Chile*, «Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación», vol. 11 (2019), 66-98; C. Galioto – C. Pérez, *Transformations in the concept of quality at the beginning of the school education privatization process in Chile. A historical study (1985-1990)*, *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, (2021), pp. 528-545; C. Galioto – R. Henríquez, *Una perspectiva histórica sobre los usos y significados del concepto de calidad en las políticas escolares chilenas*. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 29, 23(2021).

industrial e incluye mediciones regulares para el cumplimiento de estándares o metas predefinidas.

Una muestra de lo anterior (entre otras cosas), es la puesta en marcha en Chile de un sistema de medición estandarizado de la calidad escolar: el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educativa), que se instituye como tal en 1988. Sucesivamente, entre los años 1990 y 2000 los gobiernos de Chile constituyeron comisiones para impulsar el mejoramiento de su sistema escolar y la calidad educativa. Se trata de intentos que revelan un anhelo de cambio, que, sin embargo, no logran desprenderse de la lógica fundamental de la calidad como un *output* rígidamente establecido, que debería producirse sobre la base de un conjunto de *inputs*. A la vez, este largo proceso histórico ha conducido al diseño de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) que implica la constitución de una Agencia de la Calidad<sup>2</sup> y la categorización del desempeño de las escuelas. Además, si una escuela se mantiene en la categoría de desempeño más bajo por tres años consecutivos la ley prevé la clausura de ella.

Algunas investigaciones de alcance internacional han mostrado cómo el concepto de calidad en las políticas educativas implica una manera vaga y poco definida de comprenderla: su ambigüedad conceptual sería funcional para avanzar hacia un tipo de racionalidad instrumental en la educación<sup>3</sup>.

A partir de estudios sobre política pública educativa<sup>4</sup> e investigaciones procedentes del análisis del discurso<sup>5</sup> la noción de calidad emerge

<sup>2</sup> Una institución del Estado, independiente del Ministerio de la Educación, encargada de evaluar el desempeño de las escuelas sobre la base de los resultados de las pruebas estandarizadas y de algunos cuestionarios. Véase <https://www.agenciaeducacion.cl/>

<sup>3</sup> L. Wittek – T. Kvernbekk, *On the Problems of Asking for a Definition of Quality in Education*, «Scandinavian Journal of Educational Research», vol. 55, 6 (2011), pp. 671-684; R.J. Alexander, *Teaching and learning for all? The quality imperative revisited*, «International Journal of Educational Development», vol. 40 (2015), pp. 250-258.

<sup>4</sup> G. Skedsmo – S.G. Huber, *Governing education quality—challenges of perspective and methodology*, «Educ Asse Eval Acc», vol. 29, 2 (2017), pp. 15–318; J. Kauko – R. Rinne – T. Takala, (Eds.), *Politics of quality in education. A comparative study of Brazil, China and Russia*, Routledge, Londres y Nueva York, 2018.

<sup>5</sup> E. Hunkin, *If not quality, then what? The discursive risks in early childhood quality reform*, «Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education», vol. 40, 6 (2019), pp. 917-

como una pieza clave de la gobernanza educativa a nivel global que, a su vez, se vincula con la producción de discursos hegemónicos respecto de la operacionalización de la educación. Además, el estudio de Anagnostopulos, Lingard & Sellar<sup>6</sup>, desde el lente teórico de la sociología pragmática, argumenta que la calidad depende de una diversidad de órdenes de valores que están ligados a los intereses de actores internos y externos respecto del ámbito educativo. Esto implica, por lo tanto, un terreno de disputa en relación con el significado de calidad. En el marco de esta producción científica, surge la interrogante ¿De qué manera la literatura teórica y filosófica ha pensado la noción de calidad educativa?

*b. Las críticas filosóficas al concepto de calidad: Biesta y la learnification.*

Biesta<sup>7</sup> plantea que el uso del concepto de calidad por parte de las políticas educativas y del debate público sufre de algunos problemas. Antes que nada, presenta un problema retórico: es algo no objetable, uno de aquellos conceptos con el cual no se puede estar en desacuerdo y que, sin embargo, al fin y al cabo, no expresa mucho de lo que significa. Lo anterior conduce a un problema lingüístico: calidad es un término vago, un ejemplo de significante vacío.

Lo anterior muestra que la noción de calidad implica formular un juicio respecto de lo que consideramos bueno o no, valioso o menos valioso. Entonces, el concepto de calidad conduce a la cuestión de sus visiones subyacentes y que están en disputa entre ellas. Desde lo pre-

929; M. Fenech – D.P. Wilkins, *The representation of the national quality framework in the Australian print media: silences and slants in the mediatisation of early childhood education policy*, «Journal of Education Policy», vol. 34, 6 (2018), pp. 748-770.

<sup>6</sup> D. Anagnostopoulos-B. Lingard -S. Sellar, *Argumentation in educational policy disputes: Competing visions of quality and equity*, «Theory into Practice», vol. 55, 4 (2016), pp. 342-351.

<sup>7</sup> G. Biesta, *School is not a learning environment: how language matters for the practical study of educational practices*, «Studies in Continuing Education», vol. 44, 2 (2022a), pp. 336-346; G. Biesta, *School-as-institution or school-as-instrument? How to overcome instrumentalism without giving up on democracy*, «Educational Theory», vol. 72 (2022b), pp. 319-331; G. Biesta, *What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times*, «Studies in Philosophy and Education», vol. 38, 6 (2019), pp. 657-668.

vio sigue que recurrir al concepto de calidad, en línea de principio, no es una cuestión técnica, sino más bien axiológica (valores implicados), normativa (qué fin es legítimo y justificado perseguir) y que, por ende, encierra un carácter político.

Según Moss<sup>8</sup>, sin embargo, es fútil tratar de convertir calidad en un concepto dinámico, abierto y basado en valores, puesto que, en la práctica, es una noción que circula ya cargada de un significado que se despliega desde un específico set de valores y supuestos. En la interpretación de Moss, el uso del término calidad en las políticas educativas contemporáneas, junto con los dispositivos de medición que tratan de operacionalizarlo, es un ejemplo de tecnología que busca modelar la conducta de las personas para generar un cierto tipo de efectos.

Biesta no ignora este aspecto del problema y nos ayuda a darle un contenido más específico. Uno de los principales problemas del uso de la noción de calidad reside en su abordaje desde un enfoque técnico: implica la valoración de la efectividad y eficiencia de la educación que redundan en una cuantificación de la calidad: una búsqueda obsesiva respecto de generar evidencias acerca de lo que funciona. El principal problema que Biesta señala con esta opción de valores como la efectividad y eficiencia, es que son neutrales respecto de lo que un proceso como la educación debería aportar. Lo anterior, en la práctica, conduce en la proliferación de indicadores de la calidad y que terminan por ser considerados definiciones de la calidad misma que, entonces, se reduce a la producción de una cierta “performance”. Al respecto, Peter Moss señala que esta performatividad de la calidad conduce a algunas consecuencias de carácter político y educativo: ya no nos interesamos para quién o para qué ser efectivos y eficientes; las opciones políticas y educativas responden a una serie de mandatos de gestión y la pregunta “¿qué es lo que funciona?” se convierte en el anhelo principal, nuestro verdadero principio rector.

Gert Biesta<sup>9</sup> precisa además que todo lo anterior se configura como una estrella polar llamada *learnification*. Este teórico de la educación acuña

<sup>8</sup> P. Moss, *Why can't we get beyond quality?* «Contemporary Issues in Early Childhood», vol. 17, 1 (2016), pp. 8-15.

<sup>9</sup> G. Biesta, *World-centred education. A View for the Present*, «Routledge, London & New York», 2022c.

dicha noción refiriéndose a un énfasis excesivo, por no decir exclusivo, en los aprendizajes como si fueran el valor más importante en el trabajo de las instituciones educativas y, de este modo, se convierten en el producto de la acción pedagógica. Es así como los procesos educativos se convierten en dispositivos llamados a producir aprendizajes. Y ¿cómo podemos saber si lo hemos logrado? Pues ahí se vincula la necesidad de introducir mediciones y evaluaciones cada vez más estandarizadas que permitan recoger y visibilizar el producto educativo. Cabe señalar que el sistema escolar de Chile, cómo recordábamos más arriba, tiene una larga historia de decisiones políticas y educativas en la dirección recién señalada.

Biesta, entonces, desarrolla algunas reflexiones sobre estas cuestiones para poder pensarlas de manera diferente. En particular, el problema de la vacuidad performática de la calidad educativa se puede enfrentar (y tal vez superar) solo si nos cuestionamos el para qué es la educación (y la escuela pública); se trataría de “mover desde el blando lenguaje del aprendizaje hacia la cuestión de los fines del aprendizaje, comenzando a añadir sustancia a la discusión sobre la calidad educativa”<sup>10</sup> Para seguir en esta operación de añadir sustancia a la calidad educativa, Biesta considera necesario el siguiente ingrediente: no deberíamos focalizarnos tanto en los resultados de la educación, sino más bien en un “argumento civilizatorio” que consiste en que los estudiantes merecen un lugar valioso como la escuela, independientemente de los efectos o del impacto que esa puede tener, ya que vale *per se*, tiene algo de valioso en sí mismo.

Nuestro artículo asume este marco teórico para pensar la calidad y lo quiere poner en juego para explorar la noción de calidad integral. Dicha noción aparece como uno de los principios rectores de la NEP<sup>11</sup> con una redacción novedosa respecto al concepto de calidad en el contexto de las políticas educativas chilenas. La hipótesis es que la formulación del principio de la calidad integral es un elemento prometedor porque abre a la posibilidad de superar la equivalencia reduccionista entre calidad educativa y resultados de aprendizajes medidos.

<sup>10</sup> Id. 2019, p. 660.

<sup>11</sup> Chile, Ley N. 21.040 Crea el Sistema de Educación Pública, Ministerio de Educación, art. 5 a, 2017.

Debido a lo anterior, nos preguntamos: ¿hasta qué punto y de qué maneras la elaboración de este principio puede ayudar a superar las criticidades señaladas anteriormente respecto del concepto de calidad: ¿hasta...respecto del concepto de calidad?

Para responder esta pregunta, el artículo se organiza del siguiente modo: a continuación, describimos en qué consiste la política de la Nueva Educación Pública y cómo se introduce el principio de la calidad integral. Luego, explicaremos brevemente la metodología que sostiene nuestro análisis de cómo ha sido planteada la calidad integral. De ahí ofreceremos una reconstrucción de los modos de comprensión de la calidad integral a través de una revisión documental que involucra el estamento de coordinación nacional de la NEP (la Dirección de Educación Pública-DEP) y la producción documental de algunos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Sin pretensiones de representatividad, nuestro trabajo quiere detectar unas tendencias u orientaciones respecto al tratamiento de la noción de calidad integral en la institucionalidad de la NEP para poder explicitar algunas potencialidades y nudos críticos a nivel pedagógico: mostraremos que asumir la inclusión educativa y las particularidades de los distintos territorios de Chile pueden ser caminos para pensar la calidad más allá de la medición de logros en ciertos aprendizajes esperados. Lo anterior podría dar un aliento nuevo al quehacer de las escuelas públicas, especialmente en el contexto chileno, marcado por desigualdades socioeducativas<sup>12</sup> y una visión mercantil de la educación escolar<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> J. de D. Oyarzún – L. Parcerisa – A. Carrasco Rozas, *New and old educational inequalities in socio-cultural minorities: exploring the school choice experiences of families under the new school admission system in Chile*, «Research Papers in Education», vol. 39, 4 (2023), pp. 608–628.

<sup>13</sup> C. Bellei, *El Gran Experimento. Mercado y privatización de la Educación Chilena*, LOM, Santiago de Chile 2015; A. Carrasco -H. Gunter, *The “Private” in the Privatisation of Schools: The Case of Chile*, «Educational Review», vol. 71, 1 (2019), pp. 67–80; M. Hernández – A. Carrasco, *The transition from a deregulated market to a centralised school admission system in Chile: mapping middle-class responses to new school choice rules*, «Compare: A Journal of Comparative and International Education», vol. 52, 7(2020), pp. 1107–1124.

c. *La NEP de Chile y el principio de la calidad integral.*

En noviembre del 2017, la Ley 21.040 del Estado de Chile estableció el traspaso paulatino de escuelas y liceos de 345 municipios a 70 SLEP. Esta ley constituyó una señal de discontinuidad respecto a los cambios estructurales impulsados por la Dictadura cívico-militar, durante la década de 1980, bajo lógicas de mercado y competencia<sup>14</sup> que incluyeron la municipalización de la educación pública: es por eso que el debate mediático y público ha denominado la reforma asociada a la NEP con el término “desmunicipalización”. Por otro lado, la NEP se enmarca en un conjunto más amplio de reformas que incluyeron una ley que regulaba el acceso y financiamiento del sistema escolar y la reforma de la carrera docente<sup>15</sup>.

Ahora bien, la institucionalidad de la Nueva Educación Pública se articula, fundamentalmente, en tres estamentos: la Dirección de Educación Pública-DEP (nivel nacional), Servicios Locales de Educación Pública-SLEP (nivel territorial descentralizado) y los establecimientos educativos. A la fecha están activos 26 SLEP que administran 1.834 establecimientos con un total de 524.000 estudiantes<sup>16</sup>.

Cada SLEP cuenta con una Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP) encargada de acompañar a los establecimientos educacionales en el desarrollo de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Todo este proceso implica la reconfiguración de la educación pública ya que las políticas que se llevaron a cabo entre el año 2015 y 2017 buscaron dar un giro respecto a las lógicas neoliberales que rigen el sistema educativo chileno.

Ahora bien, existen tres documentos oficiales asociados a la NEP en los que se aborda explícitamente el concepto de calidad educativa: el artículo 5 de la ley 21.040, que crea el nuevo sistema de educación

<sup>14</sup> Íbidem; C. Bellei – G. Muñoz, *Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case*, «Journal of Educational Change», vol. 24 (2023), pp. 49–76.

<sup>15</sup> Id., *Políticas educacionales en Chile: Estado, Mercado y Rendición de Cuentas*, Centro de Investigación Avanzada Universidad de Chile, Santiago de Chile 2020.

<sup>16</sup> Chile, *La Nueva Educación Pública 2024-2030*, Ministerio de Educación (2024), p. 22.

pública en Chile. En este artículo se le agrega el atributo “integral” al término calidad, un atributo ausente en textos de políticas anteriores y por esto, sería interesante conocer en qué medida esta inserción ha sido una respuesta a las criticidades señaladas anteriormente respecto del concepto: tecnificación, estandarización, énfasis en la efectividad en los aprendizajes.

Por otra parte, el documento “Primera Estrategia Nacional de la Nueva Educación Pública 2020-2028” declara que “el objeto de los establecimientos dependientes de los Servicios Locales es proveer educación de calidad que contribuya a los aprendizajes y a la formación integral de sus estudiantes en las distintas etapas de la vida<sup>17</sup>. Y a su vez, se establecen nueve Principios que guiarían el Sistema de Educación Pública:



Fig. Principios de la Educación Pública<sup>18</sup>.

Cabe señalar que estas aproximaciones a la calidad educativa conviven e interactúan con el SAC antes mencionado y con las acciones evaluativas de la Agencia de la calidad que se focalizan en resultados de aprendizaje (centrados en algunas asignaturas) y en otras mediciones de logro.

<sup>17</sup> Chile, Primera estrategia nacional de educación pública 2020-2028, Ministerio de Educación, 2020, p. 18.

<sup>18</sup> Fig. Principios de la Educación Pública Ibídem p. 25; Chile, *PAL SLEP Iquique 2025: Iquique- Alto Hospicio*, Ministerio de Educación, 2024, p. 5.

A partir de estos antecedentes, hemos querido estudiar de qué modo y hasta qué punto se despliega en los documentos oficiales de la política NEP la noción de calidad integral y de qué manera convive con otras definiciones terminológicas de calidad educativa. A continuación, ofrecemos mayores detalles sobre nuestras decisiones metodológicas para llevar a cabo este tipo de exploración.

## 2. Marco Metodológico

El diseño de estudio corresponde a un análisis cualitativo con enfoque hermenéutico-fenomenológico propuesto por Fuster-Guillén<sup>19</sup>, que busca comprender el sentido y significado de la experiencia humana a partir de la interpretación de discursos, entendiendo la comprensión como un diálogo entre intérprete y texto, en el que ambos influyen mutuamente y se enriquecen con el sentido que surge de su encuentro<sup>20</sup>. Se seleccionó este método, ya que la investigación no se limita a un análisis crítico del discurso o la mera posibilidad de comprensión de la normativa y los documentos ministeriales, también contribuye a la reflexión de los procesos y prácticas educativas. A raíz de esto, se elige el método hermenéutico-fenomenológico porque permite desarrollar una interpretación crítica con características intertextuales entre los documentos de la NEP, otras políticas educativas como el SAC, los planes de los SLEP y la implementación de la política educativa con el fin de dilucidar la consolidación de la noción de calidad integral en la experiencia pedagógica.

El método hermenéutico-fenomenológico propone los siguientes pasos: 1) Selección y delimitación del tema de investigación, en el que se establecen presupuestos, preconceptos y las concepciones teóricas que orientan la investigación, 2) Recolección de datos, mediante análisis documental, 3) Transcripción y lectura comprensiva de los

<sup>19</sup> D. Fuster, *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*, «Propósitos y Representaciones», vol. 7,1 (2019), pp. 201-229.

<sup>20</sup> J. Rosales – A. Mujica – Y. Camacho, *El método fenomenológico-hermenéutico de Gadamer. Algunos aportes para el abordaje del círculo de la comprensión*, «Cátedra Villarreal», vol. 12, 1 (2024), pp. 25-37.

datos con el fin de aprehender el significado esencial del fenómeno, 4) Reducción fenomenológica a través de la elaboración de significados, identificando las unidades de sentido de los documentos y contrastándolos con el marco teórico propuesto, con experiencias y situaciones concretas, 5) Interpretación hermenéutica en el que se expresa el significado fundamental de los textos, y 6) Síntesis y presentación de los resultados.

Para el análisis documental se consideraron los siguientes textos: la ley 21.040 del Ministerio de Educación que establece el Nuevo Sistema de Educación Pública, La Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028, La Nueva Educación Pública Desafíos 2024-2030 y los PEL (Plan Estratégico Local) y PAL (Plan Anual Local) de cinco SLEP correspondientes a la zona norte, centro y sur de Chile: Iquique, Colchagua, Maule Costa, Costa Araucanía, Magallanes<sup>21</sup>, con el propósito de situar la entrada en vigencia de la NEP. Las fuentes de información corresponden a los documentos originales, no manipulados.

La selección de los SLEP se realizó mediante un muestreo por conveniencia no aleatorio que garantizó el acceso a la información. Las variables que se consideraron para la selección fueron que los SLEP hubiesen iniciado la transferencia administrativa de los establecimientos educativos y que abarcaran distintas zonas geográficas del país, esto debido a las diferencias sociodemográficas, culturales y territoriales que se hallan en Chile y que afectan el sistema educativo.

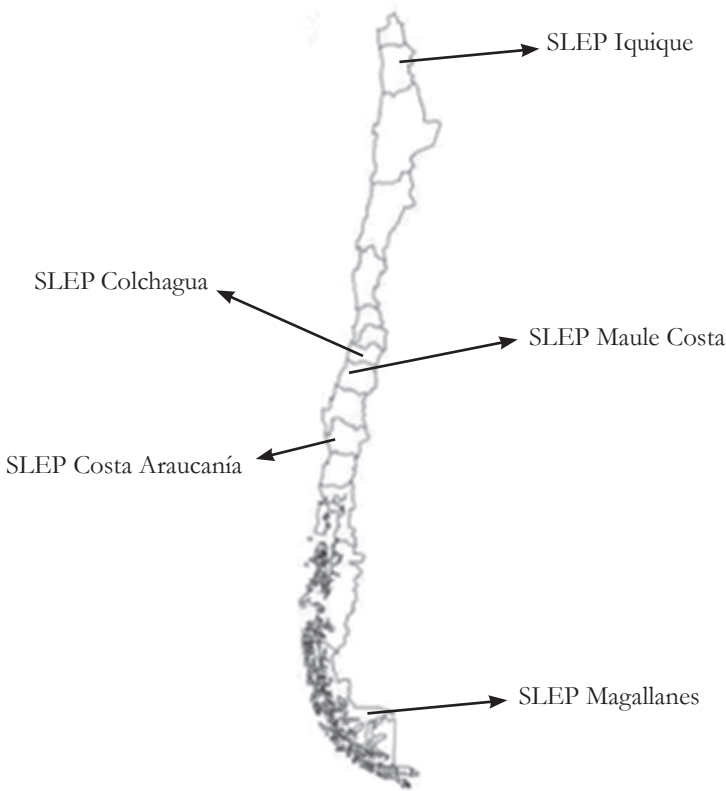
A continuación, se detallan las características de los SLEP seleccionados y su ubicación en el territorio Chileno Continental y Antártico.

<sup>21</sup> Se trata de cinco Servicios de Educación Pública que cubren distintas zonas del territorio chileno: Iquique (norte) Colchagua y Maule Costa (zona central) Costa Araucanía (sur) Magallanes (extremo sur).

| <b>SLEP</b>             | <b>Comunas</b>                                                                                                                                    | <b>Nº de Establecimientos<br/>que administra</b>                                                                                   | <b>Nº Matrícula<br/>Estudiantes</b> |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| SLEP Iquique            | Alto Hospicio<br>Iquique                                                                                                                          | 31 Liceos y Escuelas<br>11 Jardines Infantiles                                                                                     | 22.562<br>Estudiantes               |
| SLEP Colchagua          | Placilla<br>Nancagua<br>Chimbarongo<br>San Fernando                                                                                               | 51 Escuelas y Colegios<br>7 Liceos<br>11 Sala Cunas y Jardines<br>Infantiles                                                       | 11.567<br>Estudiantes               |
| SLEP Maule<br>Costa     | Cauquenes<br>Constitución<br>Pelluhue<br>Empedrado<br>Chando                                                                                      | 66 Escuelas<br>10 Liceos<br>12 Jardines Infantiles                                                                                 | 13.785<br>Estudiantes               |
| SLEP Costa<br>Araucanía | Carahue<br>Nueva Imperial<br>Toltén<br>Saavedra<br>Teodoro Schmidt                                                                                | 3 Escuelas especial y<br>carcelaria<br>66 Escuelas Básicas<br>7 Liceos<br>4 Complejos Educacio-<br>nales<br>16 Jardines Infantiles | 8.324<br>Estudiantes                |
| SLEP Ma-<br>gallanes    | Punta Arenas<br>San Gregorio<br>Río Verde<br>Laguna Blanca<br>Natales<br>Torres del Paine<br>Porvenir<br>Primavera<br>Timaukel<br>Cabo de Hornos. | 53 Escuelas y Liceos<br>10 Salas Cunas                                                                                             | 14.182<br>Estudiantes               |

Tabla. Cuadro Caracterización SLEP<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Tabla cifras SLEP Iquique, Colchagua, Maule Costa, Costa Araucanía, Magallanes. Elaboración propia a partir de datos del sitio [datosabiertos.mineduc.cl](http://datosabiertos.mineduc.cl)

Fig. Mapa Chile - SLEP<sup>23</sup>

Si bien la selección de SLEP es limitada en relación a la extensión del territorio nacional, se espera para futuros estudios investigar la documentación e implementación de otros SLEP. Cabe mencionar que durante el año 2025 entraron en operación 8 Servicio Locales de Educación Pública, logrando una implementación total de 26 de los 70 SLEP contemplados en la NEP. Se espera que la totalidad de los SLEP estén operativos para el año 2030.

El análisis de los documentos se llevó a cabo con el programa Atlas.ti, software para análisis de datos cualitativos, procesamiento de documentos e identificación de patrones. Se desarrolló una codificación axial

<sup>23</sup> Mapa Chile SLEP Iquique, Colchagua, Maule Costa, Costa Araucanía, Magallanes. Elaboración propia.

en los tres documentos normativos, lo que arrojó un enraizamiento de 692 citas del código “calidad integral”, seguido de 264 de “medición de calidad”. Se establece, por tanto, que la categoría calidad integral es la categoría central de la investigación.

Posteriormente, se contrastó la normativa NEP con los PEL y PAL de los SLEP anteriormente nombrados, a modo de visualizar como se interpreta la calidad integral en los planes a desarrollar por los SLEP.

Para garantizar la validez de la interpretación se procedió a revisar la codificación y realizar ajustes fusionando códigos o eliminando aquellos que no eran pertinentes a la investigación. Además, se desarrolló un trabajo de intercodificación entre los coinvestigadores para evaluar la efectividad de refinamiento.

Desde la ética de la investigación, se consideraron los principios éticos de beneficencia y de justicia, ya que el beneficio potencial será la contribución a nuevos conocimientos que favorezcan la puesta en marcha de la Nueva Educación Pública y que sean aplicables a nivel país.

### 3. Resultados

#### 3.1. Calidad Integral en la NEP.

Tras el análisis de los documentos emerge que la calidad integral es un principio rector de la Ley 21.040. La educación de calidad integral se define como aquella “que permita a los estudiantes acceder a oportunidades de aprendizaje para un desarrollo integral, llevar adelante sus proyectos de vida y participar activamente en el desarrollo social, político, cultural y económico del país”<sup>24</sup>.

Por otra parte, la calidad educativa se declara en la Primera Estrategia de Educación Pública como un constructo social, en que la sociedad define lo deseable, considerando a su vez, que en educación la calidad es un intangible, por lo que solo sería observable por las conductas y el desempeño de las personas<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> Chile, *Ley N. 21.040*, cit., art.5

<sup>25</sup> Id., *Nueva Estrategia de Educación Pública*, cit.

El concepto de educación de calidad surge como un horizonte hacia el cual aspirar desde organismos internacionales; la OECD<sup>26</sup>, por una parte, enfatiza que una educación de mejor calidad y accesible para todos es una prioridad nacional, y que su logro es posible en la medida en que se desarrollen estrategias coherentes y evolutivas de aprendizaje. Por otra parte, el Objetivo de desarrollo sostenible 4<sup>27</sup>, al cual se adscribe y compromete Chile para el año 2030, busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida.

Una educación de calidad considera diversas dimensiones para el desarrollo pleno de los y las estudiantes abarcando la dimensión espiritual, ética, moral, cognitiva, afectiva, artística, el desarrollo físico, entre otras. También garantiza la implementación y evaluación del currículum y la implementación de adaptaciones en torno a las necesidades que posean las comunidades educativas.

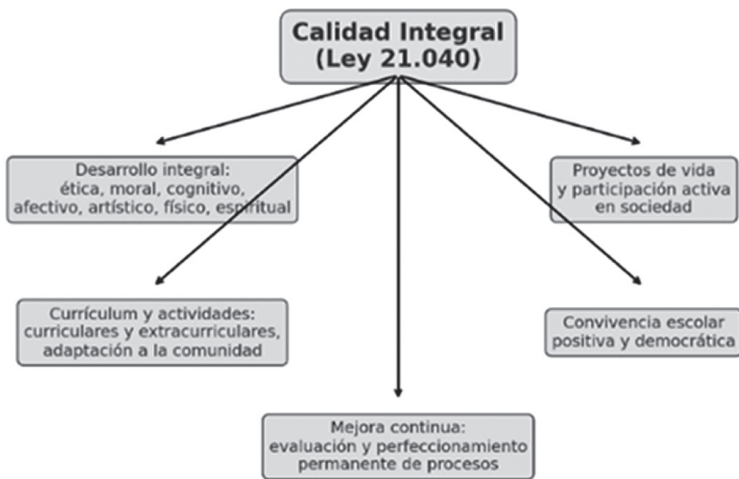


Fig. Calidad Integral<sup>28</sup>.

<sup>26</sup> OECD, *Educación en Chile, Revisión de Políticas Nacionales de Educación*, OECD Publishing, París/Fundación SM, Ciudad de México 2018.

<sup>27</sup> <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf> 18 de agosto de 2025.

<sup>28</sup> Fig. Esquema Calidad Integral Ley N. 21.040, art.5.

Como categoría la calidad integral se vincula con el acceso, el desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades, la colaboración y trabajo en red, proyectos educativos inclusivos, formación ciudadana y valores republicanos, la integración del entorno y la comunidad.

La NEP tiene como propósito el desarrollo de un Sistema Nacional de Educación Pública, que permita “alcanzar una educación de calidad en todos los niveles, modalidades y territorios”<sup>29</sup>. A partir de ello, se establece el objetivo estratégico 1 de Calidad Educativa que busca monitorear, evaluar y proponer ajustes a la Educación Pública, fortaleciendo una mirada sistémica y alineando los distintos niveles<sup>30</sup>.

A partir de ello, la Primera Estrategia de Educación Pública establece una serie de condiciones habilitantes para garantizar la calidad: 1) Infraestructura, equipamiento y tecnología, 2) desarrollo profesional, 3) convivencia y bienestar, 4) sistema de participación, 5) relaciones con políticas y planes del Ministerio de Educación y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, 6) gestión del conocimiento, 7) trabajo en red y alianzas, 8) liderazgo y desarrollo institucional, 9) valor de la educación pública.

El MINEDUC recoge estos énfasis y los conduce en el Objetivo Estratégico 1: Mejorar niveles de aprendizaje de todos los estudiantes a través de una gestión pedagógica de calidad que mejoraría los niveles de logro en los aprendizajes esperados de los estudiantes de acuerdo a las Bases Curriculares y los Estándares de Aprendizaje.

Para ello, se establecen ocho metas con sus respectivos indicadores que solventarían las deficiencias de calidad en la gestión pedagógica, estos ponen énfasis en lectura comprensiva, en el desarrollo personal y social de los y las estudiantes, en la asistencia, reprobación y deserción escolar; la cobertura del nivel transición, la educación para adultos, la educación rural y la evaluación de los establecimientos educacionales<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> Id., *Nueva Estrategia de Educación Pública*, cit., p. 14.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

<sup>31</sup> Los instrumentos de medición para esa evaluación comprenden las pruebas de evaluación de Agencias de Calidad, indicadores a partir de las bases del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [SIMCE], bases de datos de la Plataforma del Sistema de Información general de estudiantes [SIGE], las Bases de Datos Oficiales de

En el documento *Desafíos de la Nueva Educación Pública 2024-2030* se puede hallar algo relevante en la propuesta del núcleo pedagógico, que ilustra qué tipo de calidad educativa se quiere para la NEP:

**Esquema del núcleo pedagógico para garantizar una educación de calidad (el SLEP que queremos):**

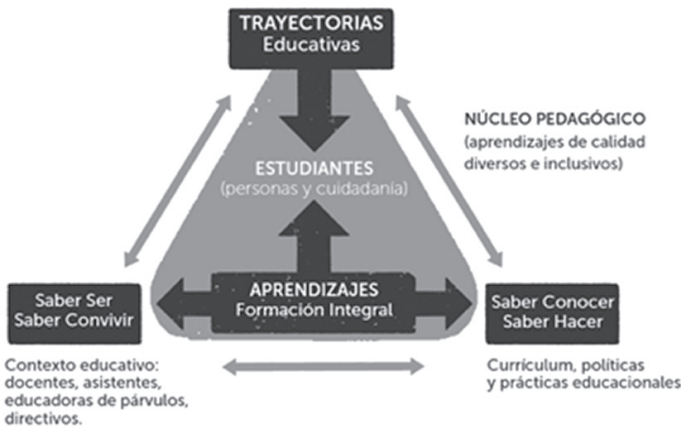


Fig. Núcleo Pedagógico<sup>32</sup>

Uno de los aportes significativos del núcleo pedagógico es que recoge diversos saberes vinculados al proceso de aprendizaje (saber ser, saber conocer, saber hacer, saber convivir<sup>33</sup>), que apuntan a la idea de integralidad del estudiante, en tanto persona y ciudadano.

En este documento, además, se añade al principio de calidad integral el concepto de *calidad sistémica*, que se comprende como la “interrelación y esfuerzos convergentes de todos los actores y niveles del sistema educativo”<sup>34</sup>. Este nuevo enfoque contribuiría al logro de una trayectoria

Educación Parvularia e informes auto reportados por los establecimientos educativos.

<sup>32</sup> Fig., Id., *La nueva Educación Pública*, cit., p. 43.

<sup>33</sup> En estos elementos, el núcleo pedagógico NEP se inspira y basa en el documento Delors, J., *Nell'educazione: un tesoro: rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, Unesco, París 1997. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374638>

<sup>34</sup> Id., *La Nueva Educación Pública 2024-2030*, Ministerio de Educación (2024), p. 41.

exitosa de los y las estudiantes al crear las condiciones profesionales y materiales para la consecución de una educación de calidad.

Emerge, por lo tanto, la coexistencia de tres aproximaciones terminológicas a la noción de calidad: la calidad integral planteada en la ley 21.040; luego, la calidad sistémica y la calidad educativa: ambas mencionadas en el documento citado anteriormente.

Si enfocamos ahora nuestra atención en la aproximación de los SLEP a la calidad, es posible observar que están ubicados en los niveles intermedios del sistema educativo y son una entidad clave para la toma de decisiones en gestión institucional, financiera y académica de los establecimientos educativos. A partir de ello, los SLEP mediante los PEL y PAL asumen y dan cuenta de estrategias para alcanzar las metas de los Objetivos Estratégicos (OE).

Para garantizar el logro de la calidad integral, los SLEP fomentarán el trabajo colaborativo de los establecimientos educacionales que dependan de su administración<sup>35</sup>, ya que el trabajo en red tiene como propósito fortalecer los procesos pedagógicos y mejorar la calidad integral de la educación que imparten.

### *3.2. Codificación y unidades de sentido*

A partir del análisis de los documentos asociados a la ley 21.040 se establece que “calidad integral” surge como la categoría central de la política de la NEP con un enraizamiento de 692 citas. La categoría central se relaciona con los códigos medición (147 citas), evaluación (71), inclusión (48 citas), mejora continua (41), equidad (39 citas), colaboración (39 citas), participación (38 citas), aprendizaje (23 citas), gestión (19 citas), infraestructura (15 citas), recursos (11 citas) y liderazgo (8 citas).

En el posicionamiento de la normativa en los planes locales y anuales elaborados por los SLEP se recoge que la NEP se propone asegurar una educación integral, que fomente prácticas inclusivas, con énfasis en el desarrollo socio-relacional<sup>36</sup>. La calidad integral promovería un

<sup>35</sup> Id., *Ley 21.040*, cit.

<sup>36</sup> Id., *Plan Anual Local de Educación Pública 2024 SLEPCA: Carahue, Nueva Imperial, Saavedra, Teodoro Schmidt, Toltén*, Ministerio de Educación, 2023, p. 4.

adecuado desarrollo personal y social, una experiencia escolar atractiva y estimulante, y espacios de respeto y valoración a la identidad y diversidad de cada individuo, no sólo la obtención de aprendizajes<sup>37</sup>.

Por otra parte, se estima que la gestión pedagógica de calidad, mediante la implementación de un sistema de monitoreo y seguimiento de los aprendizajes, permite fortalecer el trabajo técnico-pedagógico a través de procesos de mejora continua<sup>38</sup>. Desde esa perspectiva, es recurrente la noción de medición y evaluación de los resultados de estos procesos como evidencia de la calidad integral, sobre todo de aprendizajes concretos asociados a las competencias lecto-escritoras y pruebas estandarizadas.

Otro vínculo que sobresale es aquel entre los códigos gestión, infraestructura y recursos en relación a los aprendizajes. El SLEP Colchagua acuña el término «Equilibrio Financiero» o «Sostenibilidad Financiera» que tiene por objetivo mejorar las condiciones físicas, de equipamiento y recursos educativos con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes<sup>39</sup>. Estableciéndose una relación directa entre la gestión directiva con la administración de recursos que reciben los establecimientos educativos por concepto de subvención. Un aumento de matrícula y de subvención traerá recursos a la administración que podrán invertirse en las comunidades educativas, mejorando los resultados de los aprendizajes. Esta relación se materializa en objetivos y acciones que apuntan al seguimiento y mantenimiento de la asistencia escolar, con el fin de disminuir las tasas de deserción y abandono.

En relación con los códigos equidad, participación y colaboración los SLEP proponen el diseño e implementación de acciones conjuntas y colaborativas con las comunidades con el fin de conocer sus necesidades, expectativas y experiencias significativas y, promover una convivencia sana que potencie culturas democráticas, inclusivas y participativas<sup>40</sup>. A raíz de ello, surge como categoría emergente el concepto de pertinen-

<sup>37</sup> Id., *Plan Estratégico Local 2021-2027 Servicio Local de Educación Pública Colchagua: San Fernando Chimbarongo, Nancagua, Placilla*, Ministerio de Educación, 2021.

<sup>38</sup> Id., *Plan Anual Local Educación Pública 2024 Maule Costa: Constitución, Empedrado, Cauquenes, Chanco, Pellubue*, Ministerio de Educación, 2023.

<sup>39</sup> Id., *PEL 2021-2027*, cit.

<sup>40</sup> Id., *PAL 2024 MC*, cit.

cia territorial, ya que la implementación de la calidad integral en la NEP se enraíza en localidades-comunidades con características distintivas.

Algunas propuestas relevantes de los Planes Estratégicos y los Planes Anuales de los Servicios Locales de Educación en relación con la calidad integral son: 1) la participación en red a través del trabajo colaborativo con el fin de desarrollar vínculos con actores relevantes del territorio, que se materializarán en red de directores, red de profesores, redes con universidades, empresas y la comunidad local, 2) la implementación de prácticas inclusivas con el propósito de garantizar la equidad y el acceso a la educación, 3) la formación de directores y profesores con el fin de favorecer las características del territorio y responder a las necesidades de este, 4) el seguimiento de la trayectoria educativa de los estudiantes de manera intencionada, enfatizando la búsqueda de estrategias de retención académica, seguimiento de asistencia y de deserción, 5) la formalización de alianzas con Instituciones de Educación Superior y empresas, para que la educación dé respuestas a las problemáticas propias del contexto regional y las necesidades de la comunidad local.

Tras el análisis documental se comprende que los PEL, desde un diagnóstico inicial, identifican las características del territorio y el contexto en el que están situados los establecimientos educativos que administran, qué tipo de problemáticas están presentes y cómo afectan al aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adultos.

Los PAL, por otra parte, desde la gestión educativa, plantean las estrategias y acciones que se llevarán a cabo para subsanar los desafíos detectados por los SLEP en los establecimientos educativos del territorio. Algunas remediales que surgen tras el análisis documental apuntan a mejoras en competencias de lecto-escritura, nivelación de habilidades aritméticas, mejoras en los resultados de pruebas nacionales y estandarizadas y la gestión de crisis emocionales producto del contexto educativo post pandemia.

A raíz de lo anterior y con relación a la pertinencia territorial como categoría emergente, las acciones consolidadas en los planes de los SLEP son aún incipientes. Se observa que los planes, tanto estratégicos como anuales, no responden a las necesidades que se levantan del diagnóstico hecho en cada uno de los territorios. Esto cobra relevancia en el entendimiento de que Chile es un territorio extenso y diverso y que

algunos SLEP trabajan en contextos con un alto componente de diversidad cultural, debido a la participación de los pueblos originarios y a una creciente tasa de ciudadanos extranjeros; que además en estos territorios se desarrollan actividades diversas: agrícolas, ganaderas, mineras, costeras; que los establecimientos poseen sellos particulares: artísticos, de sustentabilidad, de emprendimiento e innovación tecnológica; que las administraciones deben asumir establecimientos en zonas con una alta tasa de ruralidad y de vulnerabilidad producto de la pobreza, zonas con dificultades de locomoción tanto vehicular como tecnológica que trae como consecuencia un porcentaje importante de ausentismo escolar producto de catástrofes (lluvias, desbordes de ríos, temporales, entre otros) y la existencia de una preocupación recurrente por la deserción escolar. Pese a ello, hay un compromiso común de los SLEP por mejorar la formación de los miembros de las comunidades educativas y los directivos, lograr los aprendizajes señalados en el currículum nacional y acompañar la trayectoria de los niños, niñas, jóvenes y adultos de las regiones y el país.

#### 4. *Discusiones*

A modo de síntesis de los resultados, la categoría “calidad integral” se reconoce como un principio para el conjunto del sistema educativo nacional<sup>41</sup>, es decir, una directriz para la Nueva Educación Pública en Chile. Sin embargo, se aprecia una brecha significativa entre la calidad integral como principio rector de la NEP y su materialización en los PEL y PAL de los SLEP estudiados.

Esto se evidencia, por ejemplo, en que el Objetivo Estratégico 1 de Calidad Educativa se mide con los resultados de evaluación de las áreas transversales de lecto-escritura y los indicadores de gestión, sin considerar el desarrollo integral de los y las estudiantes, proyectos de vida o la participación y colaboración con las comunidades y territorios. Es decir que, aunque en los documentos de los SLEP el principio de calidad integral esté definido como principio, las acciones concretas que apuntan

<sup>41</sup> Id., *Ley 21.040*, cit.

a la dimensión de integralidad y participación del proceso educativo son escasas. Sobre todo, considerando las diferencias geográficas, sociales y culturales de las comunidades y los territorios que son atendidos por los Servicios Locales de Educación Pública.

Ahora bien, respecto del desarrollo y despliegue de las implicancias pedagógicas del principio de calidad integral, el hecho de proponer un núcleo pedagógico es valioso, sin embargo, siguiendo el hilo interpretativo que estábamos desarrollando más arriba, presenta tres principales falencias:

- 1) Limita la variable de contexto a la sola comunidad educativa, sin considerar a las comunidades territoriales (pueblos originarios, grupos deportivos, agrupaciones sociales, agrupaciones culturales, entre otros) que conviven con la escuela. Si bien se propone un sistema de participación de las familias y se nombra la colaboración entre el municipio, las universidades y ONG para la construcción de trayectorias educativas completas; estas entidades no se visualizan en el esquema, ni existen iniciativas que respalden su integración. Cabe resaltar, además, que la escuela como institución social no es una entidad aislada y su aislamiento podría traer consecuencias perjudiciales a la educación en su sentido más amplio, como proceso de transmisión de la cultura.
- 2) En segundo lugar, en cuanto a su estructura, llama la atención que los profesionales del área educativa estén situados como condición en el mismo nivel que las condiciones materiales del proceso de enseñanza-aprendizaje (currículum, políticas y prácticas). La propuesta se centra en el estudiante, quien es el foco del núcleo pedagógico y sitúa a los docentes, educadores, asistentes y directivos como una condición auxiliar, yendo en contra del mismo principio de colaboración y trabajo en red. Cabe preguntarse al respecto ¿qué papel desempeña el cuerpo docente para el logro de aprendizajes de calidad diversos e inclusivos?
- 3) En tercer lugar, desde un punto de vista metodológico, no se señala de qué forma se llevaría a cabo su implementación. Se reconoce la calidad educativa como un desafío y se establecen como propósitos el aprendizaje y la formación integral, las trayectorias educativas y la

creación de contextos educativos óptimos, recalcando el compromiso de la NEP con la recuperación y los avances del aprendizaje, pero la propuesta del núcleo pedagógico carece de un plan de acción y evaluación que permita visualizar mejoras.

Si bien los documentos de la NEP ofrecen un cierto sustento teórico sobre calidad integral, las propuestas de acción son limitadas y no se ajustan a los contextos socio-culturales. Esto se evidencia en la escasez de estrategias orientadas a la pertinencia territorial y a la participación efectiva de los actores locales en el proceso educativo, salvo experiencias aisladas, como el plan piloto del SLEP Magallanes, que se analizará a continuación.

A partir del análisis de los documentos surgen algunos cuestionamientos prácticos de la puesta en marcha de la NEP con relación a los elementos y ejes referidos a la calidad integral: ¿Cómo se involucra a los docentes, educadores, asistentes y en general a las comunidades educativas en la construcción de la NEP para que esta sea participativa y colaborativa? ¿De qué manera se involucra al docente, más allá de la oferta de perfeccionamiento y su rol como nivelador de aprendizajes descendidos? ¿Cómo generar una educación de calidad pertinente a los contextos culturales y territoriales si los instrumentos de medición siguen siendo estandarizados a nivel nacional? ¿De qué manera se relaciona el diagnóstico generado en la propuesta de la NEP, con el núcleo pedagógico y los indicadores de medición de las metas de los Objetivos Estratégicos?

Desde el análisis hermenéutico se interpreta que la calidad, como idea central de la NEP dialoga con una serie de principios y valores que se proponen abordar desde una perspectiva escolar (territorialidad, inclusión, diversidad, participación, desarrollo integral, entre otros) desde opciones curriculares y opciones pedagógicas en las asignaturas y sus contenidos. Sin embargo, a su vez, persisten criterios de uniformidad y estandarización que invisibilizan las necesidades de los territorios y la valorización de las particularidades de las comunidades educativas.

Se propone que la Escuela Pública se interrogue acerca de la concepción de calidad desde la unidad de base de la escuela y que esta sea más bien un espacio pedagógico cultural, cuyas experiencias educativas vinculen los saberes considerando las especificidades territoriales y la diversidad de los contextos, a través de una mirada inclusiva. Para ello

es necesaria la participación docente, cuya experiencia de aula permite mediar esta transformación desde el conocimiento pleno de las necesidades y desafíos del sistema educativo.

A partir de los resultados, queremos plantear el supuesto que la Nueva Educación Pública avanzará hacia la calidad integral si la propuesta educativa es inclusiva, pertinente territorialmente y colaborativa.

A raíz de ello, queremos señalar la experiencia del proyecto piloto del SLEP Magallanes en el Liceo Donald MacIntyre Griffiths de Puerto Williams, que busca desarrollar un currículum pertinente al territorio, construido desde los docentes y la comunidad. Consideramos que el proyecto piloto desarrollado entre el SLEP Magallanes y el *Cape Horn International Center* [CHIC], plantea una propuesta inspiradora para el resto de los SLEP.

Para contextualizar, el SLEP Magallanes está ubicado en la Región de Magallanes y Antártida Chilena, que es la región más austral y extensa de Chile. Es responsable de la administración de 53 escuelas y liceos y 10 salas cunas, distribuidos en diez comunas de las cuatro provincias que conforman la Región.

El SLEP Magallanes se destaca por valorar la territorialidad como principio de la NEP. En sus planes proponen desarrollar una cultura de trabajo en red, promoviendo la colaboración y el fortalecimiento de capacidades mediante la generación de espacios para compartir buenas prácticas entre los establecimientos y desarrollar estrategias concretas que den respuestas al desafío de abarcar un territorio tan extenso con necesidades únicas<sup>42</sup>. Valora, además, como fortalezas el liderazgo participativo y particularidades de las comunidades escolares.

Algunos desafíos educativos que presenta el territorio son: asegurar el acceso y la equidad educativa, debido a la dispersión geográfica y las condiciones climáticas extremas que dificultan el apoyo y acompañamiento a las comunidades educativas; las deficiencias en infraestructura (sistemas de calefacción, aislación), la diversidad cultural que incluye

<sup>42</sup> Id. *Plan Estratégico Local 2024-2030 Servicio Local de Educación Pública Magallanes: Punta Arenas, Laguna Blanca, Río Verde, San Gregorio, Cabo de Hornos, Antártica, Porvenir, Primavera, Timaukel, Natales, Torres del Paine*, Ministerio de Educación, 2024.

comunidades indígenas (Mapuche, Kawésqar y Yagán) y una creciente población migrante, la integración de tecnologías educativas y metodologías innovadoras, el desarrollo profesional de los docentes y la retención de matrícula<sup>43</sup>.

La propuesta del SLEP Magallanes no se enuncia en los planes recabados (PEL y PAL 2025). Se accedió a la información a través de artículos periodísticos y una comunicación personal con la directora alterna de CHIC que se llevó a cabo el día 31 de julio de 2025. Sin embargo, la propuesta se vincula a la línea estratégica 5.3 del PAL 2025 que consiste en “fomentar alianzas estratégicas con organizaciones locales e internacionales”<sup>44</sup> que se materializa en la Acción Técnico-Pedagógico de acompañar a las comunidades en la priorización de necesidades para una adecuada gestión de programas educativos que contribuyan al desarrollo integral de los y las estudiantes<sup>45</sup>.

La propuesta contempla la creación de comunidades de aprendizaje que comparten conocimiento a través de talleres, seminarios, proyectos pedagógicos con metodologías activas y evaluación formativa para docentes y la comunidad. Además, se caracteriza por un enfoque biocultural, con propuestas pedagógicas de conservación del medio ambiente y sustentabilidad.

La calidad integral y la participación se hacen efectivas mediante un trabajo colaborativo intersectorial que considera SLEP, Universidades, Gobierno Regional, Municipalidades, actores de las comunidades, entre otros. Además, en relación con las particularidades del territorio y la inclusión, la propuesta contempla la participación de la cultura Yagán y otros pueblos originarios.

El SLEP en su propuesta reivindica el rol del docente: los profesores se posicionan como protagonistas del núcleo pedagógico. En palabras de Lorena Medina<sup>46</sup> “la idea es que las y los profesores de la educación

<sup>43</sup> Id., PEL 2024-20230, cit.

<sup>44</sup> Id. *Plan Anual 2025 del Servicio Local de Educación de Magallanes: Punta Arenas, Laguna Blanca, Río Verde, San Gregorio, Cabo de Hornos, Antártica, Porvenir, Primavera, Timaukel, Natales, Torres del Paine*, Ministerio de Educación, 2024.

<sup>45</sup> Ibídem.

<sup>46</sup> Docente e investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Chile y directora alterna de CHIC (Cape Horn Center).

pública puedan sentarse a pensar su propio currículum pertinente al territorio”<sup>47</sup>. En la práctica, la propuesta contempla que docentes diseñen proyectos y programas de estudio, que reciban asesoría técnica conservando su autoría, que conformen un equipo de profesores mentores, quienes difundirán las prácticas efectivas en las comunas y escuelas del SLEP.

La meta es expandir el modelo a 9 escuelas más en 5 comunas de la Región y, posteriormente, compartir los resultados a nivel nacional. Algunos de los desafíos que se han observado son el aislamiento geográfico, las paralizaciones docentes, la desconfianza inicial de la comunidad por experiencias previas de extractivismo académico, las necesidades de financiamiento estable. Sin embargo, de concretarse la propuesta, el SLEP de Magallanes se convertiría en un foco de innovación en educación pública, aportando al bien común educativo a nivel país, dignificando la profesión docente y demostrando la posibilidad de una educación situada, participativa y con pertinencia territorial.

La propuesta tiene la limitante de ser un proyecto piloto que aún no evalúa resultados, sin embargo, se quiso exponer la iniciativa ya que no propone sólo un cambio administrativo de gestión educativa, sino un proyecto pedagógico transformador, basado en la calidad integral, la participación docente, el cuidado del ecosistema y el trabajo con el territorio y la cultura.

## *5. Conclusiones*

A la luz de la interpretación crítica desarrollada en las secciones anteriores del concepto de calidad integral en la Nueva Educación Pública, queremos concluir contestando la pregunta central de este artículo: ¿Hasta qué punto la noción de calidad integral contribuye a superar la equivalencia entre calidad educativa y resultados de aprendizajes estandarizados y medidos? La respuesta sería la siguiente: la calidad integral contiene ideas y concepciones prometedoras para poder pensar la edu-

<sup>47</sup> <https://capehorncenter.com/loreana-medina-la-idea-es-que-las-y-los-profesores-de-la-educacio/> 15 de junio de 2025.

cación escolar de una manera amplia, irreducible a ciertos datos que recogen aprendizajes puntuales y por lo mismo, inconmensurable.

Planteamos lo anterior en base a los hallazgos de nuestro análisis documental que muestra una asociación incipiente de la noción de calidad integral a la dimensión de la inclusión y a la especificidad de los territorios. Además, se están abriendo vetas de trabajo educativo que involucran de manera directa al profesorado en la formulación de la propuesta pedagógica de ciertos territorios y, por lo tanto, en la definición de la calidad de la oferta educativa de las escuelas públicas.

Para que estas concepciones prometedoras se vayan cumpliendo cada vez más, sería necesaria una *governance* de política educativa que armonice los dispositivos que enmarcan la acción educativa de las escuelas; en particular, habría que revisar el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y bajar la intensidad a la cantidad e incidencia de las mediciones educativas en el sistema escolar.

Al mismo tiempo, en la aproximación operativa de los SLEP a la noción de calidad integral emergen modalidades que responden a una lógica mecanicista e instrumental (en concordancia además con algunos argumentos desarrollados por Biesta<sup>48</sup>): en primer lugar, porque el atributo de integral se desdibuja al no ser siempre mantenido de manera consistente en los documentos ya que se elaboran otras expresiones referidas a la calidad (calidad sistémica y calidad educativa); en segundo lugar, porque, la misma institucionalidad de la NEP plantea una serie de *inputs* a partir de los cuales se esperan *outputs*, que se recogen en indicadores. El análisis desarrollado en las secciones anteriores ilustra esta convivencia entre una lógica de *learnification* y una lógica más amplia de concebir y abordar la calidad educativa.

De acuerdo a lo analizado, la primera lógica podría prevalecer sobre otra más centrada en las personas involucradas en el quehacer escolar y en un fin intrínseco que responde a lo que es valioso en sí mismo en la experiencia escolar.

Consideramos que lo anterior se debe a una historia de los efectos del uso del concepto de calidad en las políticas educativas de Chile,

<sup>48</sup> G. Biesta, 'School-as-institution or school-as-instrument? How to overcome instrumentalism without giving up on democracy', «Educational Theory», vol. 72 (2022b), pp. 319-331.

bosquejado al comienzo del artículo. Lo anterior está ligado a un Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) enfocado decididamente en la producción de datos e indicadores de logro que, además, implican consecuencias para las escuelas (la eventual sanción de cerrar establecimientos educativos). Este elemento se nota también en otros dos hallazgos de nuestra interpretación crítica: primero, el hecho de que las instituciones de la Nueva Educación Pública comienzan a plantear objetivos e indicadores de logro para el sistema escolar que se suman a aquellos ya planteados por el SAC. Segundo, la presencia débil de estrategias y acciones que tributen a la noción de calidad integral en los documentos de los SLEP analizados.

Este análisis, por lo tanto, revela una suerte de disociación fundamental en las políticas educativas del Estado de Chile: por una parte, se insiste en un enfoque de control y de rendición de cuentas que implican altas consecuencias para los colegios y, por otra parte, se elaboran nociones y aproximaciones a la calidad que tienden a resignificarla. Atender esta disociación será una tarea clave para avanzar en una política educativa más coherente y consistente.

Estos aspectos problemáticos conviven en tensión con dimensiones como la inclusión y la territorialidad que suponen lógicas más volcadas a la particularidad personal y de los contextos, cuya cualidad remite a un valor intrínseco; cabe estudiar más detenidamente y de manera etnográfica las implicancias de esta tensión. Por eso, se abre una futura agenda de investigación respecto de hasta qué punto las lógicas mecanicistas e instrumentales merman los aspectos prometedores de la calidad integral, o si, por el contrario, hay una cultura pedagógica en las escuelas públicas de Chile que logra impulsar acciones educativas integrales, a pesar de este contexto sistémico caracterizado por la producción de indicadores de logro.

Debido a lo anterior, nos parece interesante el caso del SLEP de Magallanes que merece ser sostenido en el tiempo e indagado más en profundidad, ya que muestra elementos de reconocimiento de dimensiones axiológicas y educativas valiosas en sí mismas y vinculadas a las personas involucradas en los procesos de escolarización.

Enza Manila Raimondo, Marinella Muscarà<sup>1</sup>

*Il senso dell'esperienza: il ruolo della riflessione e della mediazione didattica nell'apprendimento*

*1. Introduzione*

Le trasformazioni sistemiche del nostro tempo incidono profondamente sull'esperienza umana, ridefinendone le coordinate culturali, educative e sociali. Più che un cambio di scenario, si tratta di una vera e propria metamorfosi, che investe i modi in cui le persone abitano l'ambivalenza del presente, cercano orientamento nell'incertezza e tracciano traiettorie di futuro<sup>2</sup>. Tra i fattori più determinanti spicca l'irruzione delle reti digitali e degli algoritmi generativi, che non si limitano ad accelerare e semplificare l'accesso alla conoscenza, ma trasformano radicalmente i processi di attribuzione di significato, ridefinendo tempi, spazi e modalità dell'apprendere<sup>3</sup>. Questi ambienti, se da un lato amplificano le opportunità esplorative e relazionali, dall'altro generano esperienze spesso frammentate e disarticolate, dominate da una logica performativa che comprime il valore del processo a vantaggio di risultati immediatamente misurabili. In assenza di quadri di senso condivisi, questa pressione si intensifica: l'esperienza tende a perdere spessore, faticando a strutturarsi come processo di elaborazione (*Erfahrung*)<sup>4</sup> e

<sup>1</sup> L'introduzione e il paragrafo 4 sono da attribuire a Marinella Muscarà, mentre i paragrafi 2 e 3 sono da attribuire a Enza Manila Raimondo.

<sup>2</sup> C. Pavese, *Il mestiere di vivere*, Rizzoli, Milano 2021.

<sup>3</sup> C. Kadakia – L.M.D. Owens, *Il design della formazione. Il nuovo paradigma digitale*, FrancoAngeli, Milano 2021; D. Cristol, *L'apprendimento nell'era dell'intelligenza artificiale. Rivoluzioni Sfide Opportunità*, Anicia, Roma 2025

<sup>4</sup> H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983, p. 87.

riducendosi a un atto puntuale (*Erlebnis*)<sup>5</sup> consumato nell'istante – intenso sul piano sensoriale ed emotivo - ma incapace di radicarsi nella memoria collettiva.

Si delinea così un'“atrofia dell'esperienza”<sup>6</sup>, in cui gli eventi non si integrano in un patrimonio simbolico e narrabile, ma si disperdono in una sequenza di impressioni isolate. In questo slittamento, la funzione generativa dell'esperienza si annacqua, finanche a perdersi: da processo di riappropriazione del vissuto, si contrae in un flusso reattivo, in cui l'apprendere si riduce alla mera *performance*, l'errore viene marginalizzato e l'indeterminatezza neutralizzata.

In questo scenario, la lezione deweyana acquista rinnovata attualità. L'esperienza, per Dewey, non è semplice registrazione di eventi, ma *transazione*: un intreccio dinamico di passività e attività<sup>7</sup>, che richiede un'opera continua di ricomposizione e interpretazione. Quando il lavoro riflessivo viene meno, il vissuto si appiattisce in una successione di episodi privi di continuità e profondità. A venire meno non è solo la capacità di apprendere, ma quella di trasformare ciò che si vive in conoscenza significativa, capace di orientare le scelte, legare i frammenti, generare senso.

Qui si colloca uno dei paradossi più acuti della contemporaneità: mai come oggi siamo immersi in una molteplicità di stimoli ed esperienze, eppure mai così esposti al rischio di non trarne alcun apprendimento autentico. Per contrastare questa deriva, l'azione educativa è chiamata ad aprire spazi in cui il vissuto possa trasformarsi in occasione di elaborazione, responsabilità e consapevolezza.

Entro questa cornice, il presente contributo propone una riflessione sul modello dell'*Experiential Learning* di Kolb, inteso come dispositivo euristico in grado di restituire spessore pedagogico all'esperienza, quando questa è attraversata dalla riflessione e supportata da una mediazione didattica intenzionale dell'insegnante che assume un ruolo cruciale nel guidare il ciclo esperienziale: dalla progettazione di situazioni concrete, all'osservazione riflessiva; dalla concettualizzazione astratta alla speri-

<sup>5</sup> M. Weber, *Il lavoro intellettuale come professione*, Einaudi, Torino 1980.

<sup>6</sup> W. Benjamin, *Esperienza e povertà*, tr. it. M. Palma, Castelveccchi, Roma 2018.

<sup>7</sup> P.J. Labarrère, *Le discours de l'altérité. Une logique de l'expérience*, PUF, Paris 1985, p. 113.

mentazione attiva che riapre il processo, affinché il vissuto evolva in pensiero critico e orienti, con maggiore consapevolezza, le decisioni future.

## 2. *L'esperienza come testo: comprendere e auto-comprendersi*

Con la pubblicazione di *Experiential Learning* (1984)<sup>8</sup>, Kolb elabora una delle sintesi più organiche tra teoria e pratica, formulando un modello processuale dell'apprendimento. La sua prospettiva risponde all'esigenza di riconoscere nell'esperienza non un episodio contingente, ma la matrice generativa dell'intero percorso formativo. L'impianto teorico si fonda sugli apporti di Dewey, Lewin e Piaget, che Kolb integra in una visione unitaria, sviluppando una teoria complessiva in cui la concretezza del vissuto e l'osservazione riflessiva scandiscono le tappe della trasformazione in conoscenza. In questo quadro, la riflessione non è accessoria, ma costitutiva della formazione e della crescita personale.

Considerata nella sua dinamica interna, l'esperienza educativa si configura come processo trasformativo che prende avvio dal contatto diretto con la realtà e acquisisce spessore attraverso la rielaborazione critica. Non si dà apprendimento automatico<sup>9</sup>: il sapere emerge solo quando l'esperienza è progressivamente afferrata<sup>10</sup>, tematizzata e riorganizzata in modo significativo. Nel disegno kolbiano, tale movimento si sviluppa lungo un *continuum* dinamico tra *apprehension* - ovvero l'ancoraggio percettivo alla concretezza - e *comprehension*, la successiva elaborazione concettuale che struttura il vissuto entro trame simboliche e linguistiche. La prima assicura aderenza al contesto e spessore incarnato; la seconda introduce quella distanza interpretativa che rende l'esperienza comunicabile e trasferibile. L'apprendere diventa autenticamente formativo quando si mantiene viva la tensione tra queste due polarità, giacché un eccesso di *apprehension* trattiene nel presente senza prospettiva, mentre

<sup>8</sup> A.D. Kolb, *Experiential Learning: experience as the source of Learning and development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall 1984.

<sup>9</sup> D. Boud – R. Cohen – D. Walker, *Using experience for Learning*, Open University Press, Buckingham 1993, pp. 36-46.

<sup>10</sup> G.J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022.

un eccesso di *comprehension* produce astrazione scollegata dalla realtà vissuta<sup>11</sup>.

Questa architettura dialoga con la distinzione introdotta da James nei *Principles of Psychology* (1890) tra “conoscenza per familiarità”, radicata nell'immediatezza percettiva, e “conoscenza per sapere”, che implica la capacità di organizzare il pensiero e attribuire significato. Senza un passaggio deliberato dalla prima alla seconda - che richiede riflessione, linguaggio e confronto intersoggettivo - la familiarità si riduce a semplice accumulo sensoriale, privo di criteri orientativi.

Sul piano ermeneutico, il modello kolbiano entra in risonanza con un lessico della comprensione che precede e sostiene ogni processo formativo. In Heidegger, comprendere è un *esistenziale*<sup>12</sup>: un movimento di trascendenza che colloca l'esserci in una condizione di consapevolezza e apre lo spazio della libertà<sup>13</sup>. Restare immersi nel flusso dei vissuti senza un lavoro interpretativo significa subirne il peso; assumere il compito della comprensione significa, invece, conquistare una distanza riflessiva che trasforma l'esperienza in possibilità d'azione responsabile. Inoltre, ogni comprensione è al tempo stesso auto-comprensione<sup>14</sup>: l'esperienza, intesa come “testo complesso”, si apre attraverso significati anticipatori - inevitabilmente segnati da attese e precomprensioni - continuamente rinegoziati alla luce del confronto con il reale. Il “dato”, quindi, non è mai neutro: ogni interpretazione è situata entro orizzonti personali e storici. Questa condizione non rappresenta un limite, bensì una risorsa, a condizione che la persona interroghi criticamente i propri presupposti e si sottragga all'inerzia del senso comune. In quest'ottica, la comprensione assume la forma di un movimento ricorsivo che intreccia soggettività e apertura all'alterità, sostenuto da un *habitus* fatto di ascolto, sospensione del giudizio e consapevolezza dei filtri impliciti. Il richiamo alla fenomenologia, in tal senso, offre un orientamento me-

<sup>11</sup> R.D. Di Nubila – M. Fedeli, *L'esperienza quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*, Pensa Multimedia, Lecce 2010, pp. 56-57.

<sup>12</sup> M. Heidegger, *Essere e tempo*, tr. it. A. Marini, Mondadori, Milano 2021.

<sup>13</sup> A. Sen, *La disegualianza*, tr. it. Il Mulino, Bologna 1994.

<sup>14</sup> G. Vattimo (a cura di), *H-G. Gadamer, Verità e Metodo. Testo tedesco a fronte*, Bompiani, Milano 1999.

todologico per un'indagine di sé che renda visibile la forza generativa dell'esperienza, depurandola da automatismi e opacità interpretative.

Il confronto con altre prospettive consente di mettere meglio a fuoco la portata e i limiti del modello kolbiano. In ambito di educazione degli adulti, Mezirow definisce l'apprendimento trasformativo come ristrutturazione delle *frames of reference* attraverso una riflessione critica sui presupposti<sup>15</sup>, in dialogo con la teoria dell'agire comunicativo di Habermas<sup>16</sup>. Apprendere significa, in questa visione, mettere in discussione le proprie cornici interpretative e generarne di nuove, capaci di orientare l'azione futura<sup>17</sup>. L'esperienza acquista valore formativo non per il semplice fatto di accadere, ma quando produce consapevolezza critica e possibilità di ripensamento.

Su un registro affine - sebbene radicato nel pragmatismo - si colloca Boud: per lui, l'esperienza è il punto di partenza dell'apprendimento, ma non si traduce automaticamente in conoscenza. Il sapere emerge quando il vissuto è pensato, confrontato e rielaborato in relazione con altre esperienze. Non esiste, dunque, un'esperienza "pura", poiché ogni incontro con il reale è, per definizione, situato e filtrato da interpretazioni precedenti<sup>18</sup>. Pur muovendosi da approcci differenti, pertanto, Mezirow e Boud convergono nel considerare l'esperienza come costruzione di significato: l'accadere diventa materiale formativo quando è tradotto in linguaggio, interrogato criticamente e inserito in cornici concettuali condivisibili e trasferibili.

In questa stessa direzione, la lettura di Heron sottolinea come il vissuto, nel modello kolbiano, venga solo parzialmente tematizzato nella sua componente sensoriale-affettiva<sup>19</sup>. Più che un dominio autonomo,

<sup>15</sup> F. Cappa – G. Del Negro (a cura di), *Jack Mezirow. La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2016.

<sup>16</sup> J. Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, tr. it., 2 voll., Il Mulino, Bologna 1986.

<sup>17</sup> J. Mezirow, *Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory*, in Mezirow J., *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco 2000; J. Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, tr. it., 2 voll., Il Mulino, Bologna 1986.

<sup>18</sup> D. Boud, *Relocating Reflection in the Context of the Practice*, in H. Bradbury – N. Frost – S. Kilminster – M. Zukas (a cura di), *Beyond Reflective Practice. New Approaches to Professional Lifelong Learning*, Routledge, London and New York 2010.

<sup>19</sup> J. Heron, *Feeling and Personhood: Psychology in Another Key*, Sage, Newbury Park 1992, p. 163.

appare come un innesco funzionale alla riflessione e alla successiva elaborazione concettuale. Non a caso, le interpretazioni più recenti dell'apprendimento<sup>20</sup> ne mettono in luce la natura costruttiva: non un semplice accumulo informativo, ma un processo che integra dimensioni cognitive, emotive, motivazionali e relazionali, affinché il vissuto diventi riconoscibile, dicibile e trasferibile attraverso la narrazione, la concettualizzazione e il dialogo.

Alla luce di questa rete teorica, l'esperienza emerge non come evento isolato, ma come categoria portante del formare. Kolb valorizza la *concrete experience* come soglia del processo, ma concentra l'attenzione sulle fasi successive - osservazione riflessiva, concettualizzazione e sperimentazione - che rappresentano i veri motori della trasformazione del vissuto in sapere agito.

### 3. La riflessione che orienta l'azione

Assumere il paradigma dell'apprendimento esperienziale significa riconoscere la *riflessività* come dimensione costitutiva della formazione e praticare la *riflessione* come esercizio generativo. Insegnare, in questa prospettiva, non equivale a trasmettere contenuti, ma a interrogare i processi conoscitivi e creare le condizioni affinché gli studenti entrino in relazione viva con i saperi<sup>21</sup>. Questo risultato si raggiunge attraverso una mediazione didattica intenzionale che, da un lato cura il *setting*, gli strumenti, le consegne e i tempi e, dall'altro, promuove analisi, confronto e partecipazione attiva<sup>22</sup>.

La riflessività ha radici profonde, rintracciabili in una lunga tradizione storico-teorica<sup>23</sup>. In Locke, ad esempio, è definita *experience within*,

<sup>20</sup> K. Illeris (a cura di), *Contemporary Theories of Learning*, Routledge London; New York 2018.

<sup>21</sup> M.C. Michelini, *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*, Franco-Angeli, Milano 2016.

<sup>22</sup> E. Damiano, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2016.

<sup>23</sup> M. Striano – C. Melacarne – S. Oliverio, *La riflessività in educazione. Prospettive, Modelli, Pratiche*, Scholé, Brescia 2018.

distinta dalla sensazione esterna: un movimento della coscienza che osserva e rende rendicontabili le proprie operazioni - percepire, pensare, dubitare, credere, conoscere, volere - diventando fonte primaria delle idee<sup>24</sup>. Con la modernità, questa pratica perde il suo carattere elitario, un tempo riservato ai «custodi del sapere»<sup>25</sup>, e si democratizza come competenza diffusa, ossia capacità di mettere in discussione norme, valori e orizzonti consolidati, assumendo un ruolo attivo nella costruzione della propria storia, individuale e collettiva. In contesti pluralistici, la riflessività diventa condizione per la coordinazione discorsiva e per l'orientamento consapevole dell'agire. Su questo sfondo, l'esperienza si trasforma in sapere solo quando viene rielaborata criticamente<sup>26</sup>.

Tale rielaborazione, in quanto attività del pensiero riflessivo, si articola in due tempi distinti: *in itinere* e *a posteriori*. Nel primo caso, accompagna l'azione mentre si compie, permettendo micro-regolazioni in base agli obiettivi; nel secondo, ricostruisce gli eventi a distanza di tempo, rendendo visibili le scelte compiute, gli assunti impliciti e lo stile con cui si affrontano le situazioni problematiche. Nella sua dimensione retrospettiva, in particolare, la riflessione analizza la coerenza dell'agire attraverso alcune mosse ricorrenti: narrare l'accaduto selezionando i passaggi essenziali; esplicitare le intenzioni e i vincoli che hanno guidato le decisioni; analizzare gli scarti tra risultati attesi e ottenuti, mettendo a fuoco fattori contestuali e strategie adottate; trarre implicazioni per le azioni future, alla luce del quadro pedagogico di riferimento. Riflettere, in questo senso, significa interrogare le decisioni assunte, valutarne gli effetti e lasciarsi orientare da essi nella progettazione successiva.

Perché la riflessione sia effettiva, non può limitarsi alla superficie del vissuto: deve penetrare nella sua trama interna, portando alla luce le motivazioni dell'azione, le alternative scartate, i criteri - espliciti o impliciti - che hanno guidato le scelte. È un pensiero analitico e autoriflessivo, capace di cogliere fratture, incongruenze e casi atipici, riattivando in tal modo la ricerca di senso. Nei contesti educativi, risultano utili i modelli

<sup>24</sup> J. Locke, *Saggio sull'Intelletto Umano*, Bompiani, Milano 2004.

<sup>25</sup> U. Beck – A. Giddens – S. Lash, *Reflexive Modernization*, Polity Press, Cambridge 1994, tr. it. *Modernizzazione riflessiva*, Asterios Trieste.

<sup>26</sup> C.U. Cortoni – D. Dattoli, *Sapere è potere. Da Aristotele a ChatGPT, perché il futuro dipende dalla nostra formazione*, Rizzoli, Milano 2023.

di riflessione strutturata, supportati da domande-guida; introdotti precocemente, essi favoriscono lo sviluppo di uno stile riflessivo personale e consolidano una pratica consapevole del pensiero sull'azione.

Da una prospettiva fenomenologica, riflettere significa interrogare insieme l'azione e il soggetto che agisce, con il suo bagaglio di rappresentazioni. È una disciplina del pensiero che cerca significato nel fondo dei vissuti, mantenendo la persona vigile e presente a sé e alla propria esperienza. Riflettere sull'agire equivale a riconsiderare in modo critico quanto si è fatto - durante e dopo l'azione - analizzandone l'efficacia, le difficoltà incontrate, le strategie messe in campo e le possibili alternative, così da trasformare il vissuto in occasione di crescita consapevole. Come ricorda Husserl<sup>27</sup>, il "pensare che pensa i pensieri" assume la forma di auto-osservazione, auto-monitoraggio e auto-rischiamento: non si riflette con una mente neutra, ma con una mente segnata dalla propria storia, dai vissuti soggettivi e dalle sedimentazioni culturali. L'auto-comprensione diventa, così, un esercizio metacognitivo che non si limita a domandare *cosa* si pensa, ma *come* si pensa, mantenendo sempre aperte questioni fondamentali come "chi siamo", cosa intendiamo per "giusto", "bene" o "vero", come educare a tali valori - in un movimento di ricerca che non conosce approdi definitivi.

In ambito didattico, questa impostazione si declina lungo due direttrici complementari: quando il *focus* è posto sull'identità, la riflessività si configura come competenza di auto-riflessione funzionale alla conoscenza di sé e allo sviluppo personale e professionale; quando invece l'attenzione si concentra sull'apprendimento, la riflessione diventa fine elettivo dell'educazione, poiché abilita ad agire con intenzionalità e a progettare il futuro con maggiore consapevolezza.

Infine, il processo riflessivo si articola su due piani intrecciati: il primo è individuale e si esprime nel dialogo interiore, sostenuto da strumenti - in particolare la scrittura - che rendono visibile e ordinabile il pensiero, affinando la capacità di auto-consapevolezza; mentre il secondo è collettivo e prende forma nella relazione sociale, poiché - secondo la prospettiva vygotkiana - pensiero e apprendimento maturano attraverso l'interiorizzazione di pratiche condivise rese possibili dal confron-

<sup>27</sup> E. Husserl, *La crisi delle scienze europee*, Il Saggiatore, Milano 1954.

to dialogico. In entrambi i casi, è richiesta una *vigilanza epistemologica*: la capacità di riconoscere distorsioni, automatismi, cadute di presenza e di mantenere uno sguardo intenzionale sui contesti che ci interrogano. In questo processo, la scrittura si conferma uno strumento privilegiato, poiché aiuta a fissare i nodi concettuali, correggere le derive interpretative e consolidare l'esercizio del pensiero critico in una forma tracciabile, rielaborabile e comunicabile.

#### 4. *Architettura esperienziale e mediazione didattica: per una sintesi operativa*

Trasposto dal quadro teorico alla pratica educativa, il ciclo dell'*Experiential Learning* di Kolb non si presenta come un mero schema astratto, ma si concretizza in architettura dinamica dell'apprendere, articolata in quattro snodi interconnessi, ciascuno dei quali richiede scelte metodologiche intenzionali. Sul piano pedagogico, la posta in gioco è alta: dopo una lunga stagione centrata sulla trasmissione dei saperi, oggi, la scuola è chiamata a generare processi di significazione condivisi, creando spazi in cui l'incontro con l'imprevisto diventa una costante e dove l'*esperienza concreta* (EC) diventa punto di ingresso che coinvolge direttamente lo studente, attivando risorse cognitive, emotive e corporee. In classe, ciò si traduce in situazioni problematiche aperte, capaci di interrompere la routine e stimolare curiosità e indagine. Tuttavia, nell'attuale iper-stimolazione sensoriale, il rischio è che il vissuto venga consumato in superficie: le attività pratiche, se non sostenute da un lavoro riflessivo, scivolano verso l'esecuzione meccanica. Per scongiurare tale esito, l'esperienza va prolungata nell'*osservazione riflessiva* (OR), fase in cui l'accaduto viene interrogato, analizzato e discusso. Domande autentiche, scritture riflessive e momenti di confronto collettivo permettono di selezionare, collegare e mettere in forma il vissuto, rendendo espliciti criteri e assunti taciti. È in questo passaggio che il fatto grezzo si trasforma in oggetto di senso. Su questa base si innesta la *concettualizzazione astratta* (CA), che consente di collocare l'esperienza entro quadri teorici, categorie e modelli generalizzabili. Sul piano didattico, ciò corrisponde a momenti di restituzione collettiva in cui l'insegnante raccoglie, organizza e formalizza i contributi emersi, traducendoli in *saperi insegnati*, comunicabili e trasferibili. Infine, la

*sperimentazione attiva* (SA) riapre il ciclo, invitando gli studenti ad applicare quanto appreso in contesti nuovi e sempre più complessi. In questa fase, l'azione non è più mera esecuzione, ma spazio di verifica e riadattamento, in cui si mettono alla prova ipotesi, si ricalibrano strategie, si negoziano criteri con i pari e i docenti. Compiti autentici e problemi poco strutturati impongono di selezionare informazioni rilevanti, argomentare le scelte e confrontarsi con vincoli reali. L'errore, in questo contesto, assume una funzione euristica: segnala scarti tra intenzioni e risultati, riattivando il pensiero critico e il processo di apprendimento. Una valutazione orientata in chiave formativa fornisce *feedback* tempestivi e motivati, incoraggia l'autovalutazione anche attraverso l'uso di *tool* di documentazione (diari di bordo, mappe, sintesi, *storytelling*) che trattengono l'esperienza e ne preparano la successiva rielaborazione concettuale<sup>28</sup>.

In ogni fase, la riflessione agisce come tessuto connettivo: impedisce che il “fare” si riduca ad attività funzionale e lo trasfigura in conoscenza consapevole.



<sup>28</sup> A. Romano – M. Muscarà, “Pensarsi professionista. Esperienze narrative riflessive e ricognitive tra alcuni insegnanti della scuola dell’infanzia e primaria”, in *Educational Reflective Practices*, 1/2023, pp. 59-69.

Da qui la centralità dell'insegnante: il suo ruolo non si esaurisce nella facilitazione, ma richiede una regia educativa attenta, capace di predisporre ambienti che sostengano la riflessione in ogni passaggio<sup>29</sup>, raccolgano i significati emergenti e ne evitino la dispersione. Tale regia richiede giudizio pedagogico: come ricorda Biesta, non basta un repertorio di tecniche - serve una *phronesis* capace di valutare, entro una data configurazione di fini, che cosa sia desiderabile, evitando la deriva del *what works*, che riduce la didattica a procedura standard<sup>30</sup>. In termini deweyani, si tratta di un'"azione intelligente"<sup>31</sup>: interrogare criticamente l'esperienza per orientare le scelte successive, sostenendo la crescita intellettuale, etica e sociale degli studenti<sup>32</sup>. In concreto, l'insegnante è chiamato a progettare:

- contesti laboratoriali e cooperativi per attivare l'EC;
- dispositivi riflessivi per la OR (domande guida, briefing/debriefing, rubriche valutative);
- momenti di formalizzazione per la CA (mappe, sintesi collettive, criteri condivisi);
- compiti autentici per la SA (applicazioni in situazioni nuove e complesse).

In questo assetto, alcune domande rappresentano la leva della postura riflessiva: "Cosa ne pensi?", "Dove ti collochi?", "Come giustifichi la tua scelta?" - interrogativi che alimentano e sorreggono la funzione emancipativa dell'insegnante, il quale, più che trasferire contenuti, «aggiunge agli alunni di avventurarsi nella foresta delle cose e dei segni, per dire ciò che hanno visto e che cosa ne pensano, per verificarlo e farlo verificare»<sup>33</sup>.

<sup>29</sup> D.A., Schön *Il professionista riflessivo. Per un'epistemologia della pratica professionale*, tr. it. A. Barbanente. Edizioni Dedalo, Bari 2024.

<sup>30</sup> G.J.J. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, Paradigm Publishers, Boulder and London 2014, p. 136.

<sup>31</sup> G.J.J. Biesta, *Oltre l'apprendimento. Per un'educazione democratica per umanità future*, tr.it. C.C. Montà, FrancoAngeli, Milano 2023.

<sup>32</sup> J. Dewey, *How we Think: a Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Heath, Boston, New York 1933, tr. it. *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1965.

<sup>33</sup> J. Rancière, "Ebbing the tide. An interview with Jacques Rancière", in P. Bowman – R. Stamp (a cura di), *Reading Rancière: Critical Dissensus*, Continuum, London 2011, p. 245.

Nel suo insieme, questo impianto riconsegna l'*Experiential Learning* nella sua portata trasformativa: l'esperienza acquista valore quando è attraversata da un lavoro intenzionale di riflessione, concettualizzazione e rilancio operativo, capace di convertire il vissuto in consapevolezza critica. L'architettura didattica che ne deriva non si riduce ad una semplice somma di tecniche, ma diventa un dispositivo formativo intermedio che ordina tempi, strumenti e interazioni e, al tempo stesso, coltiva conoscenze, competenze e disposizioni cognitive, metacognitive e relazionali indispensabili per abitare la complessità contemporanea.

In questa prospettiva, il dubbio non ostacola il cammino, anzi lo rigenera in una forza motrice di un pensiero che orienta l'azione, alimenta il giudizio e sostiene l'assunzione responsabile delle decisioni. Una scuola in cui gli insegnanti sono capaci di assumere questa postura professionale si trasforma in un presidio formativo vigile, dialogico e inclusivo che sa valorizzare la pluralità delle voci presenti e restituire all'apprendere il tratto naturale insito: l'esercizio della libertà e della creatività.

Matteo Cavalli, Ruggero Rollini, Laura Corazza<sup>1</sup>

*Data sonification:  
il linguaggio musicale per far parlare la scienza*

*1. Introduzione: la multimodalità per la costruzione di conoscenza*

Proporre i contenuti in formato multimodale — cioè utilizzando più canali comunicativi come testo, immagini, video, audio, grafici, simulazioni interattive, ecc. — è importante per l'apprendimento perché sfrutta al meglio il modo in cui il cervello umano elabora e memorizza le informazioni<sup>2</sup>. Ogni modalità fornisce un punto di vista diverso sullo stesso contenuto e questa ridondanza significativa aiuta a costruire connessioni più profonde nella memoria a lungo termine e a ricordare meglio. La varietà di stimoli favorisce l'attenzione e riduce il carico cognitivo, nel momento in cui interviene una rielaborazione attiva e personale. Le neuroscienze cognitive mostrano che le reti neurali multiple attivate da stimoli multimodali si potenziano a vicenda; le informazioni presentate in forme diverse ma complementari vengono ricordate più facilmente; la memoria a lungo termine è più stabile se l'apprendimento coinvolge più canali sensoriali. Il concetto di neuroscienze cognitive elaborato da John Geake<sup>3</sup> ha avuto un impatto significativo sugli studi sull'apprendimento e sulla didattica, soprattutto nel tentativo di costruire un ponte solido tra le conoscenze neuroscientifiche e le pratiche educative. Geake ha criticato alcune idee definite popolari e non scientifiche, come la distinzione netta fra emisfero

<sup>1</sup> Se l'esperienza è stata condivisa da tutti e tre gli autori, i paragrafi sono stati così distribuiti: 1 e 5 Laura Corazza; 2 e 4 Matteo Cavalli; 3 Ruggero Rollini.

<sup>2</sup> P.C. Rivoltella, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2024.

<sup>3</sup> J.G. Geake, *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*, tr. it. Erickson, Trento 2016.

destro e sinistro (che invece collaborano nella costruzione della conoscenza) o l'idea che esista un solo stile di apprendimento. Secondo Geake, le neuroscienze cognitive mostrano che l'apprendimento coinvolge reti neurali distribuite, plasticità sinaptica e integrazione multisensoriale. Non è quindi un processo localizzato o lineare, ma un'attività che coinvolge memoria, attenzione, emozione e motivazione insieme. Le emozioni sono una condizione necessaria per il pensiero: un'emozione marca l'informazione come importante per la nostra sopravvivenza o il nostro benessere, e quindi la mente la conserva meglio. Un'esperienza emotivamente significativa "accende" il cervello e trasforma l'apprendimento da semplice memorizzazione di nozioni a costruzione di conoscenza duratura e personale. Come ci ha ampiamente spiegato Antonio Damasio<sup>4</sup>, per molto tempo nella cultura occidentale (fin dai tempi di Cartesio) si è pensato che ragione ed emozione fossero opposte: la prima "alta" e razionale, la seconda "bassa" e istintiva, mentre emozione, sentimenti e ragione sono inseparabili.

La data sonification è una pratica che consente di rappresentare i dati anche utilizzando il linguaggio sonoro e musicale, consentendo quindi di arricchire di stimoli la comunicazione che si avvale di più canali differenti. A ciò si aggiunge la possibilità di trasformare la fruizione di un grafico in un'esperienza emotivamente significativa, grazie al valore aggiunto apportato dall'atmosfera musicale. È per questi motivi che abbiamo pensato di esplorare questa pratica e di sperimentarne l'utilizzo.

## *2. Che cos'è la data sonification*

Nella quotidianità il principale mezzo attraverso cui i dati vengono divulgati è la visualizzazione, ovvero la rappresentazione attraverso grafici. Nonostante i molteplici punti di forza che questa prassi presenta, primi fra tutti l'immediatezza e la precisione, possono presentarsi condizioni e situazioni che ci spingono a spostare il nostro sguardo verso altre modalità di rappresentazione del dato, discostandosi quindi dal forte paradigma visivo oggi presente. La *data sonification* si pone come

<sup>4</sup> A. Damasio, *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimento e cervello*, Adelphi, Milano 2003.

principale alternativa poiché consiste nella rappresentazione del dato non in chiave visiva ma in chiave uditiva, generando quindi non grafici ma “canzoni”, la cui sonorità risulta guidata dal dato stesso.

Per data sonification si intende l'uso di audio non vocale per trasmettere informazioni o percepire dati<sup>5</sup>. Questa è la definizione che nella maggior parte dei casi incontreremo informandoci sull'argomento, anche se questa visione della sonification rimane alquanto limitata, lasciando spazio a molte interpretazioni. Una ricerca successiva amplia il concetto, sottolineando l'importanza della trasformazione delle relazioni tra dati in relazioni percepite in un segnale acustico, pur sempre con lo scopo di facilitare la comunicazione o l'interpretazione<sup>6</sup>. Per molto tempo la comunità che si occupa di studiare la traduzione dei dati in suono ha continuato a proporre nuove definizioni, con un tasso di successo variabile, tentando di stabilire definitivamente dove giace il confine teorico che divide la pratica prettamente scientifica della rappresentazione del dato oggettivo dall'utilizzo della sonification come metodo per l'espressione artistica, confine che allo stato attuale non è ancora stato completamente tracciato e che taluni considerano artificiale o del tutto inesistente<sup>7</sup>. Oggi, la definizione più largamente accettata è quella presentata da Hermann<sup>8</sup>, che, considerando la sonification una tecnica che utilizza i dati come input generando segnali sonori, introduce parametri più specifici: il suono deve riflettere proprietà o relazioni oggettive nei dati di input; la trasformazione è sistematica, ciò significa che è fornita una definizione precisa di come i dati e le eventuali interazioni determinano il cambiamento del suono; il risultato è riproducibile, quindi dato lo stesso set di dati e interazioni uguali, il suono risultante

<sup>5</sup> G. Kramer, *Auditory display: sonification, audification and auditory interfaces*, Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc. 2000.

<sup>6</sup> G. Kramer et al. *Sonification report: Status of the field and research agenda*, Faculty Publications, Department of Psychology, DigitalCommons@University of Nebraska - Lincoln 2010.

<sup>7</sup> P. Vickers - H. Bennett, *Sonification abstraite/sonification concrete: An'aesthetic perspective space'for classifying auditory displays in the ars musica domain*, in ICAD 2006, The 12th Meeting of the International Conference on Auditory Display (T. Stockman, L. V. Nickerson, C. Frauenberger, A. D. N. Edwards, and D. Brock, eds.), (London, UK), pp. 210-216, 20-23 June 2006.

<sup>8</sup> T. Hermann, *Taxonomy and definitions for sonification and auditory display*, Proceedings of the 14th International Conference on Auditory Display, Paris, France June 24 - 27, 2008.

deve essere strutturalmente identico; il sistema può essere intenzionalmente utilizzato con dati diversi e anche ripetuto con gli stessi dati.

Anche se poco conosciuta, la sonification si è sviluppata a partire dagli inizi del secolo scorso, basti pensare al ticchettio del contatore Geiger, strumento sviluppato negli anni '30, il cui suono è una diretta rappresentazione uditiva del livello di radiazioni e risulta oramai incastonato nell'immaginario collettivo.

Un altro strumento che potremmo definire pioniere della sonification è l'optofono, strumento di successo decisamente minore rispetto al contatore Geiger, che venne sviluppato nel 1912 dal fisico irlandese Edmnund Edward Fournier d'Albe e che aveva lo scopo di convertire i caratteri di una pagina in suono, permettendo così la lettura anche ai non vedenti. Lo strumento traduceva i segni neri dell'inchiostro sulla carta in note che venivano trasmesse all'utilizzatore, il quale poteva comprendere cosa fosse scritto nel testo attraverso i suoni prodotti dallo strumento. Solo un piccolo numero di optofoni fu costruito e venduto in Inghilterra. In seguito questa tecnologia ispirò altri strumenti con lo stesso obiettivo.

Nello stesso periodo in cui si sviluppò il contatore Geiger possiamo trovare anche i primissimi esempi di sonification utilizzate come espressione artistica: Hector Villa Lobos alla fine degli anni '30 creò la sua "New York Skyline Melody" nella quale lo skyline della grande mela venne proiettato su carta millimetrata e tradotto in frasi musicali. Non mancano nella storia della sonification esempi di maggior successo rispetto all'opera di Villa Lobos. Negli anni '70 troviamo "Earth Magnetic Field", opera creata dal compositore americano Charles Dodge in collaborazione con alcuni fisici che, ispirato dai grafici utilizzati per misurare i disturbi nel campo magnetico terrestre, creò una sonification di otto minuti che riuscì a far pubblicare come vinile dalla Nonesuch Records.

Con lo scorrere del tempo sono emersi anche progetti che giacciono nella zona grigia che intercorre tra arte e tecnica. Saltando alcuni decenni e arrivando direttamente al 2004 troviamo il progetto "Listening to the mind listening" nel quale l'ICAD (International Council for Auditory Display) chiese a compositori e ricercatori di creare una sonification basandosi sul medesimo set di dati: un elettroencefalogramma. Questa

richiesta aveva lo scopo di analizzare, confrontare e valutare le varie interpretazioni, scelte estetiche e tecniche utilizzate.

Le sonification generate sono state valutate da una giuria di compositori, neuroscienziati, esperti di sonification e appassionati di concerti che hanno eletto le migliori creazioni in base a criteri di precisione, estetica, fruibilità e giusto personale. Le dieci sonification che avevano ottenuto il successo complessivo più alto sono state scelte per creare un vero e proprio concerto che si è tenuto nientemeno che all'Opera House di Sydney<sup>9</sup>. Come abbiamo potuto vedere la data sonification ha avuto la possibilità di svilupparsi ed evolvere per un lungo periodo di tempo, generando nell'arco della sua storia innumerevoli esempi con scopi e obiettivi opposti, spaziando dal campo dell'arte fino al campo estremamente pragmatico dell'analisi dei dati, riempiendo anche l'ampia zona grigia che intercorre tra questi due approcci antitetici. La forte frammentazione e la mancanza di una vera e propria prassi condivisa hanno favorito l'insorgere di pratiche e approcci estremamente differenziati, situazione che al giorno d'oggi non è più presente grazie a raccolte online dedicate alla data sonification di cui il "Data Sonification Archive", con le sue 530 sonification, rappresenta l'esempio più prestigioso e completo<sup>10</sup>.

Questo impressionante range ha permesso la creazione di molte tecniche di sonification differenti che spaziano dalle icone uditive fino alla rappresentazione del dato grezzo attraverso un amplificatore, per giungere alla Parameter Mapping Sonification (PMSon), tecnica prevalente nel campo della divulgazione e della comunicazione.

La Parameter Mapping Sonification si basa sull'associazione delle informazioni che si vuole trasmettere con un parametro uditivo quale il volume, il tono o il timbro. Questo approccio consente la creazione di sonification esteticamente appaganti senza necessariamente sacrificare precisione o rigore<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> S. Barrass – M. Whitelaw – F. Bailes, *Listening to the Mind Listening: An Analysis of Sonification Reviews, Designs and Correspondences*, «Leonardo Music Journal», 16 (2006), pp. 13-19. <https://doi.org/10.1162/lmj.2006.16.13>

<sup>10</sup> S. Lenzi - P. Ciuccarelli, *Intentionality and design in the data sonification of social issues*, «Big Data & Society» 7.2 (2020): 2053951720944603.

<sup>11</sup> F. Grond - J. Berger, *Parameter mapping sonification*, in, *The Sonification Handbook*, edited

Oltre alla PMSon, tecnica alla base della Solar Community Orchestra, nostra esperienza che verrà analizzata in seguito, vale la pena citare la Model-Based Sonification<sup>12</sup> che sfrutta l'interazione dell'utente con diversi item per generare un suono in risposta allo stimolo. Questa tecnica potrebbe in un futuro condurre alla creazione di ambienti interattivi stimolanti e offrire concreti vantaggi in situazioni in cui il solo mezzo visivo non riesce a raggiungere un risultato ritenuto soddisfacente, per esempio perché presente una disabilità visiva o in generale per situazioni in cui il solo grafico non riesca ad attirare l'attenzione del pubblico.

I punti di forza della sonification derivano in parte dalla tecnica stessa ed in parte dal senso di novità che l'utilizzo di questa rappresentazione del dato possiede; del resto, la mancanza di esperienza nell'interpretazione del suono utilizzato come veicolo per i dati può provocare un senso di spiazzamento, rendendo l'esperienza una fruizione frustrante e faticosa.

In generale possiamo affermare che la data sonification può trasformare l'esperienza di fruizione dei dati da neutra, priva di ogni caratteristica estetica, a significativa, avvalendosi anche del grande potere emozionale collegato intrinsecamente al mondo musicale.

### *3. Data sonification e divulgazione scientifica*

Pur avendo una lunga tradizione, la data sonification sta vivendo da relativamente pochi anni un periodo di grosso interesse. Il numero di pubblicazioni inerenti la sonification, infatti, è aumentata significativamente a partire dai primi anni duemila e ha visto un'ulteriore accelerazione negli ultimi quindici anni<sup>13</sup>. Come approccio desta interesse da tanti punti di vista, con studi che indagano il suo possibile utilizzo come

by Hermann, T., Hunt, A., Neuhoﬀ, J. G., Logos Publishing House, Berlin 2011, pp. 363-397.

<sup>12</sup> T. Hermann, *Model-based sonification*, in *The Sonification Handbook*, edited by Hermann T., Hunt A., Neuhoﬀ J. G., Logos Publishing House, Berlin, 2011, pages 399-427.

<sup>13</sup> R. Braun – M. Törn – R.M. Ford, *Listening to life: Sonification for enhancing discovery in biological research*, «Biotechnology and Bioengineering», 2024, vol. 121, pp. 3009-3019. <https://doi.org/10.1002/bit.28729>

supporto alla ricerca, alla didattica<sup>14</sup>, all'outreach<sup>15</sup> e come strumento di accessibilità in diversi ambiti del sapere. Non è un caso, infatti, che sempre più spesso la comunicazione scientifica si avvale di approcci multidimensionali, che coinvolgono oltre alla vista il tatto<sup>16</sup>, il gusto<sup>17</sup>, l'olfatto<sup>18</sup> e - appunto - l'udito.

La società in cui viviamo è sempre più basata sui dati, che vengono prodotti in quantità sempre maggiori e immagazzinati in memorie sempre più capienti. Riuscire a interfacciarsi con i dati, a indagarli e comprenderli diventa quindi molto importante. Tradizionalmente, essi vengono rappresentati in maniera visuale con grafici e immagini, ma quando si fa divulgazione scientifica non si può dare per scontato che il pubblico a cui ci si rivolge abbia le competenze necessarie a interfacciarsi con dati rappresentati in forma grafica. In questo la data sonification può aiutare, permettendo alle persone di apprezzare le relazioni tra i dati, indipendentemente dalla propria formazione scientifica:

Poiché le conoscenze scientifiche, le competenze numeriche e la capacità di leggere i grafici non sono distribuite in modo equo all'interno della popolazione, i metodi di visualizzazione tradizionali possono richiedere abilità e conoscenze che costituiscono una barriera all'engagement per molte delle persone che i comunicatori scientifici desiderano raggiungere<sup>19</sup>.

<sup>14</sup> L. Guiotto Nai Fovino et al., *Evaluating the effectiveness of sonification in science education using Edukoi*. «Personal and Ubiquitous Computing», 2024, vol. 28, pp. 693-711. <https://doi.org/10.1007/s00779-024-01809-5>.

<sup>15</sup> N. Sawe – C. Chafe – J. Treviño, *Using Data Sonification to Overcome Science Literacy, Numeracy, and Visualization Barriers in Science Communication*. «Frontiers in Communication», 5(2020) <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.00046>

<sup>16</sup> N.J. Bonneet al., *Tactile Universe makes outreach feel good*. «Astronomy & Geophysics», 2018, vol. 59, pp. 30-33. <https://doi.org/10.1093/astrogeo/aty028>. D. Hajas, *I can feel it moving: Science Communicators Talking About the Potential of Mid-Air Haptics*. «Frontiers in Computer Science», 2020, vol. 2, p. 534974. <https://doi.org/10.3389/fcomp.2020.534974>

<sup>17</sup> R. Trotta et al., 2020. Communicating cosmology with multisensory metaphorical experiences. «Journal of Science Communication», vol. 19, p. N01. <https://doi.org/10.22323/2.19020801>.

<sup>18</sup> M. Barcenilla, *AromAtom, an olfactory approach to science communication and public engagement*. «The Biochemist», 2019, vol. 41, pp. 50-51. <https://doi.org/10.1042/BIO04103050>

<sup>19</sup> in originale “Because scientific knowledge, numeracy, and graph literacy are not equitably distributed across the population, traditional visualization methods may require skills and knowledge that present a barrier to engagement for many individuals who science communicators desire to reach” da Sawe, N., Chafe, C., Treviño, J., 2020. Using Data Sonification to Overcome Science Literacy, Numeracy, and Visualization Barriers in Science Communication. *Front. Commun.* 5, 46. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.00046>.

La sonification è un approccio molto potente, anche per la sua intrinseca multidimensionalità: si possono associare diversi parametri a diversi eventi sonori, come volume, tono, timbro, durata, posizione all'interno di una rappresentazione “stereo”<sup>20</sup>. L'Office for Outer Space Affairs delle Nazioni Unite ha identificato tre macrocategorie di sonification.

1. Sonificazione artistica, dove l'obiettivo ultimo è l'espressione artistica e l'esplorazione creativa dei dati. È citato come esempio il “Sound of Earth's Magnetic Field”, una sonificazione del campo magnetico terrestre degli ultimi 100,000 anni, riprodotto in piazza Solbjerg a Copenhagen<sup>21</sup>. Più recentemente è stata pubblicata da ESA anche la sonificazione del “flip” del campo magnetico terrestre di 41'000 anni fa<sup>22</sup>.
2. Outreach and education, questo tipo di sonificazione punta ad aumentare l'engagement, a generare curiosità o a raggiungere uno specifico obiettivo d'apprendimento. Si tratta del tipo di sonificazione che maggiormente coinvolge la comunicazione scientifica rivolta a un pubblico di non esperti. In questo caso il sound mapping deve mediare le esigenze artistiche ed emozionali con quelle di accuratezza. Alcuni esempi possono essere le sonificazioni di diversi oggetti astronomici disponibili su “A Universe of Sound”<sup>23</sup> alcuni dei quali si sono dimostrati efficaci nella comunicazione astronomica a persone vedenti, non vedenti e ipovedenti<sup>24</sup>.
3. Sonificazione per la ricerca scientifica, in questo caso la sonificazione ha come fine l'analisi dei dati: l'accuratezza viene prima di tutto e diventa il cardine per il sound mapping. Sebbene questo

<sup>20</sup> L. Bornmann, *The sound of science: Data sonification has emerged as possible alternative to data visualization*, «EMBO Reports», 2024, vol.25, pp. 3743-3747. <https://doi.org/10.1038/s44319-024-00230-6>.

<sup>21</sup> ESA, 2022. Bringing Earth's magnetic rumble to Copenhagen [https://www.esa.int/Applications/Observing\\_the\\_Earth/FutureEO/Swarm/The\\_scary\\_sound\\_of\\_Earth\\_s\\_magnetic\\_field](https://www.esa.int/Applications/Observing_the_Earth/FutureEO/Swarm/The_scary_sound_of_Earth_s_magnetic_field).

<sup>22</sup> ESA, 2024. Sound of Earth's magnetic flip 41 000 years ago [https://www.esa.int/ESA\\_Multimedia/Videos/2024/10/Sound\\_of\\_Earth\\_s\\_magnetic\\_flip\\_41\\_000\\_years\\_ago](https://www.esa.int/ESA_Multimedia/Videos/2024/10/Sound_of_Earth_s_magnetic_flip_41_000_years_ago).

<sup>23</sup> A Universe of Sound <https://chandra.si.edu/sound/#learnmore>

<sup>24</sup> K.K. Arcand et al., *A Universe of Sound: processing NASA data into sonifications to explore participant response*. «Frontiers in Communication», 2024, vol. 9, p. 1288896. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2024.1288896>.

tipo di sonificazione sia meno incisiva per la divulgazione scientifica, non se ne possono sottovalutare i possibili utilizzi nell'ambito della citizen science<sup>25</sup>.

Un'analisi delle sonificazioni relative all'astronomia presenti nel *Data sonification archive* ha mostrato come la maggior parte di esse fosse rivolta a un pubblico generalista (78,6%). Lo scopo più presente era l'engagement (35,7%) seguito da ricerca (25,5%), arte (17,3%), accessibilità (13,3%), ed educazione (8,2%). La maggior parte dei progetti adotta un approccio multisensoriale (64%) solita

ente combinato con una rappresentazione visuale (62%)<sup>26</sup>. L'approccio multisensoriale, oltre a essere particolarmente diffuso, è molto interessante dal punto di vista della comunicazione scientifica. La sua potenza risiede nella complementarità delle rappresentazioni. Ad esempio, il sonoro rafforza e migliora la fruizione del grafico e, viceversa, la sonificazione è arricchita dalla componente visuale. Per la divulgazione scientifica non si può trascurare la potenza della sonificazione con “effetto wow”. In quest'ottica il suo più grande valore è quello di stimolare la curiosità, più che nel veicolare dati e fatti precisi e accurati. Risulta pertanto interessante la possibilità di utilizzare nella sonificazione non solo musica, strumenti, note, ecc, ma anche veri e propri suoni, che abbiano un maggiore effetto evocativo. Spesso questo approccio prende il nome di “ecological sonification” e si basa proprio sull'uso di suoni reali. Ad esempio, si può usare il suono di rocce che si sgretolano, associate a variazioni di volume per richiamare la rottura delle placche tettoniche<sup>27</sup>. Per avvalersi della sonificazione nella comunicazione scientifica in modo efficace è necessario lavorare attentamente su almeno quattro fattori<sup>28</sup>:

<sup>25</sup> R. Braun - M. T'firn - R.M. Ford, *Listening to life: Sonification for enhancing discovery in biological research*, «Biotechnol Bioeng», 2024 Oct;121(10):3009-3019. doi: 10.1002/bit.28729. Epub 2024 Apr 28. PMID: 38678506.

<sup>26</sup> A. Zanella et al., *Sonification and sound design for astronomy research, education and public engagement*. «Nature Astronomy», 6(2022), pp. 1241–1248. <https://doi.org/10.1038/s41550-022-01721-z>.

<sup>27</sup> M. Russo, *Improving Earth science communication and accessibility with data sonification*, «Nature Reviews Earth & Environment», 5(2024), pp. 1–3. <https://doi.org/10.1038/s43017-023-00512-y>.

<sup>28</sup> N. Sawe – C. Chafe – J. Treviño, *Using Data Sonification to Overcome Science Literacy, Numeracy, and Visualization Barriers in Science Communication*. «Frontiers in Communication», 5(2020) <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.00046>.

- 1) la fedeltà con cui le scelte di sonificazione rappresentano i dati;
- 2) il livello di complessità che si sceglie di restituire al pubblico;
- 3) l'estetica del proprio prodotto (che spesso richiede un compromesso con i punti precedenti);
- 4) l'accessibilità e la possibilità di rendere la sonificazione adatta a diversi pubblici.

L'interesse crescente nei confronti della sonificazione per la divulgazione scientifica ha buone radici e ottime prospettive. Serve certamente ancora ricerca e standardizzazione dei metodi per vederne un suo pieno sviluppo, ma è già oggi un approccio particolarmente interessante.

#### *4. L'esperienza della Solar Community Orchestra: un caso di divulgazione scientifica*

La Solar Community Orchestra si è sviluppata a partire da un progetto di tirocinio collegato a una tesi magistrale in Didattica e Comunicazione delle Scienze Naturali dell'Università di Bologna. Il progetto ha iniziato il proprio sviluppo dalla ricerca di un set di dati di grandi dimensioni e che potessero trasmettere dei messaggi di interesse per un pubblico generico.

La scelta è quindi ricaduta sulle comunità solari, comunità energetiche la cui autoproduzione di energia si basa appunto su quella solare. Un altro fattore che ha influenzato e favorito la scelta di questo set di dati è stata la vicinanza di essi all'ambiente dell'Università di Bologna e in generale alla provincia del capoluogo emiliano. Il Centro per le Comunità Solari di Medicina, che monitora e gestisce questo tipo di realtà a livello nazionale, è infatti un'associazione privata senza fini di lucro spin-off dell'Università di Bologna fondata da Leonardo Setti con sede nel comune di Medicina, da cui sono stati ottenuti i dati utilizzati nella Solar Community Orchestra. La scelta della comunità solare di Medicina è stata guidata anche dalla possibilità di far conoscere al grande pubblico questo tipo di realtà, un esempio virtuoso di economia circolare alla portata di tutti i cittadini, che possono concretamente prendere parte a quella transizione ecologica di cui c'è tanto bisogno<sup>29</sup>.

<sup>29</sup> Centro per le Comunità Solari <https://comunitasolare.eu/> Un ringraziamento a Leonardo Setti.

In seguito alla scelta del set di dati da sonificare si è posto il quesito di come tradurre e rappresentare il dato per trasmettere un messaggio chiaro, facilmente comprensibile, pragmaticamente utile, esteticamente piacevole e imparziale. Abbiamo deciso di creare un “duetto”, nel quale le due voci rappresentano rispettivamente il consumo di energia prodotta dalla comunità solare stessa (autoconsumo) e il consumo di energia invece fornita dal sistema elettrico nazionale. Per distinguere e caratterizzare le due tracce senza creare *bias* si è deciso di utilizzare una similitudine: per l’energia autoconsumata abbiamo voluto sottolineare la natura collaborativa delle comunità solari utilizzando il suono di un’orchestra; il sistema elettrico nazionale è stato invece paragonato a uno strumento solista. Alla produzione sonora abbiamo associato un video che mostra la variazione dei due set di dati (Fig. 1).

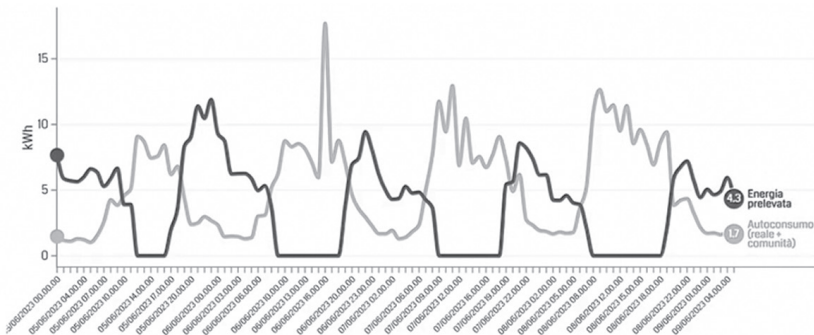


Fig. 1: rappresentazione visiva delle due tracce sonore

La creazione audiovisiva, che nel suo complesso è stata nominata Solar Community Orchestra, è stata pubblicata nel canale YouTube del Dipartimento di Chimica Industriale “Toso Montanari”<sup>30</sup> e poi presentata all’Alma Mater Fest dell’Università di Bologna a una platea di 47 persone, che al termine dell’esperienza multisensoriale hanno risposto a un questionario.

Gli aspetti che abbiamo indagato attraverso il questionario, e che impattano sull’efficacia del metodo rispetto alla divulgazione, sono stati

<sup>30</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=9djNCwEwbHw>

la fruibilità, l'estetica e la precisione percepita, come indicato dalla letteratura esaminata (Fig. 2).

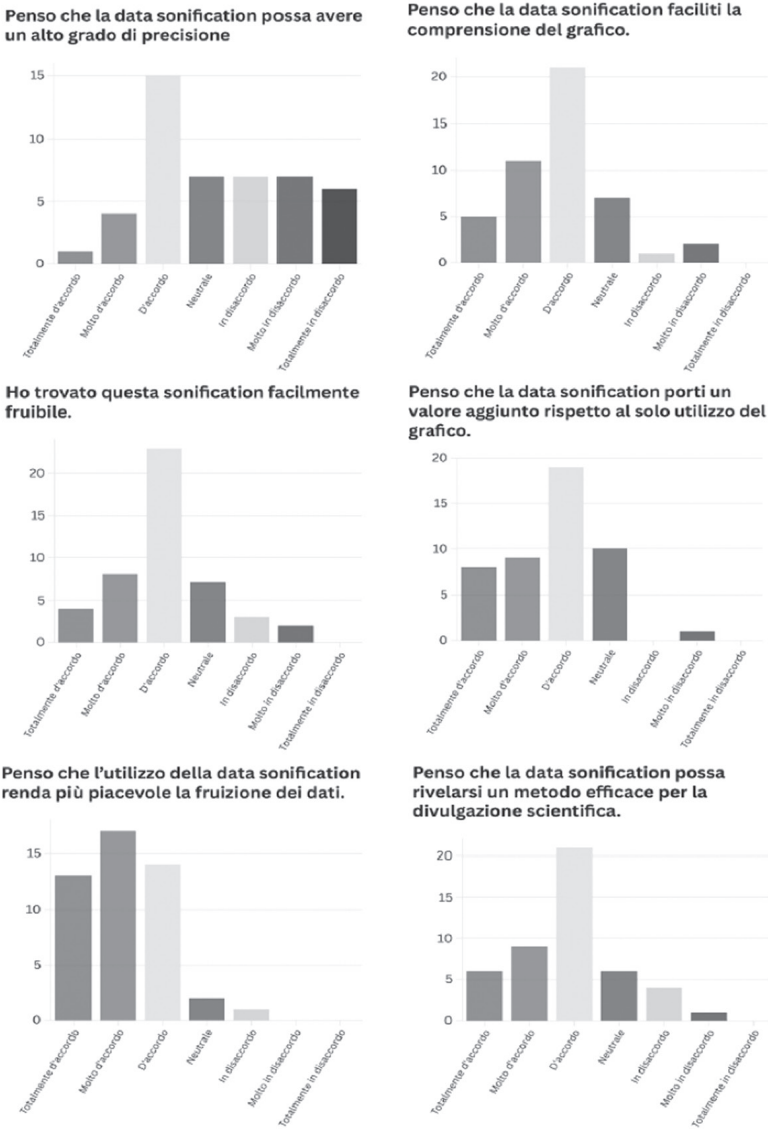


Fig. 2: le risposte al questionario

La quasi totalità delle persone coinvolte non aveva mai sentito parlare di data sonification. Il 93,62% ha affermato di aver trovato l'esperienza piacevole. Al contrario, nell'affermazione che sondava la precisione potenziale percepita del metodo, le risposte hanno dimostrato un moderato livello di scetticismo, con un 42,55% di risposte negative e un 14,89% di risposte neutre.

#### 4. Conclusioni e possibili sviluppi per l'accessibilità

Per sintetizzare le riflessioni sull'uso della data sonification e per rispettare i criteri di brevità abbiamo costruito un'analisi SWOT (Fig. 3).



Fig. 3: analisi SWOT dell'utilizzo della data sonification in contesto divulgativo

L'estetica, data dalla piacevolezza nella fruizione, è l'aspetto di maggior successo di questa sonification; seguono i dati sul valore aggiunto percepito, rispetto al solo utilizzo del grafico visivo, e sul valore di-

vulgativo. A confermare questi dati ci sono alcune risposte aperte che parlano di un potenziale aumento dell'engagement e dell'attrattività. Altro fattore evidenziato dal pubblico che concorre alla generazione dell'engagement è l'affermazione che la sonification trasforma l'esperienza neutra della visione in un'esperienza significativa.

La precisione risulta la vera caratteristica debole, rendendo agli occhi di molti necessario l'accostamento del suono al medium visivo. Questa opinione è riscontrabile in molte risposte aperte e crea un generale senso di sfiducia nella metodologia per quanto riguarda la comunicazione a un pubblico di esperti. Un fattore interessante è come questa percepita imprecisione appaia interconnessa con il lato estetico, generando nel pubblico l'impressione che la sonification possa essere strumento estremamente utile nella divulgazione a un pubblico non specialistico o con difficoltà nella lettura dei grafici, per il quale la conoscenza del preciso valore del dato non presenta alcuna vera utilità.

Il terzo e ultimo aspetto è la fruibilità: per la maggior parte del pubblico, la sonification risulta facilmente fruibile e semplifica contemporaneamente l'interpretazione del grafico.

Ben presto ci è venuto il desiderio di sperimentare l'uso della data sonification con alcune persone con disabilità visiva. Abbiamo trovato la disponibilità di due non vedenti, Grazia e Giuliano. Grazia, anni 89, laureata in lingue, insegnante di scuola primaria diventata cieca progressivamente in tarda età, ha studiato pianoforte. Giuliano, 88 anni, diplomato in pianoforte, diventato cieco a 7 anni, musicista jazz. Sono questi i due collaboratori speciali che hanno accettato di ascoltare la nostra data sonification e di rispondere ad alcune domande. Per entrambi, il solo ascolto è risultato poco significativo e bisognoso di spiegazioni. Inoltre, la comunicazione è risultata più chiara solo dopo aver ascoltato le due tracce separatamente.

Le riflessioni a cui siamo giunti con loro sono state le seguenti:

- come per i grafici visivi è necessario avere una legenda, in questo caso “parlata”;
- la legenda va associata all'ascolto delle tracce singole;
- l'ascolto musicale non è intuitivo e richiede allenamento.

Successivamente, incuriositi da questi primi dati, abbiamo voluto sottoporre l'ascolto a una classe di persone non vedenti e ipo-vedenti dell'Istituto dei Ciechi "Francesco Cavazza" di Bologna. I suggerimenti che abbiamo raccolto sono stati molti, accanto a vere manifestazioni di interesse che hanno portato alla pubblicazione di un articolo sul giornale dell'Istituto per documentare e narrare l'iniziativa. La classe era costituita da 27 persone; 3 di loro non sapeva cosa fossero i grafici, mentre altri o li avevano visti o li avevano sperimentati attraverso la grafica tattile.

L'esperienza è stata per loro molto piacevole e ha prodotto interesse per i dati e per ciò che rappresentavano (energia elettrica prodotta in autonomia dalla comunità solare), tanto da far suscitare numerose domande sull'argomento. La leggibilità della sonification però è risultata parziale, come per Grazia e Giuliano. Alcuni dati, come i cambiamenti nel tempo, sono risultati difficilmente riconoscibili. Per questo sono state fatte alcune proposte di miglioramento: un suono potrebbe scandire il tempo che passa (e che corrisponde alle diverse ore della giornata); in alternativa occorre integrare con spiegazioni date a voce, in sostituzione della legenda visiva. Inoltre, è stato suggerito di differenziare meglio le due tracce musicali utilizzando, per esempio, stili diversi. Distinguere gli strumenti musicali può essere difficile per un orecchio non allenato.

In conclusione, sebbene il linguaggio della data sonification sia affascinante anche per persone non vedenti o ipovedenti, esso richiede particolari accorgimenti se utilizzato senza il supporto della rappresentazione visiva.

Chiara Carla Montà - Maria Ratotti  
Elisabetta Biffi<sup>1</sup>

*Apprendere attraverso: l'esperienza di B-YOUth Forum  
fra pratiche intergenerazionali e interdisciplinari di ricerca.*

*1. Educare attraverso le missioni universitarie tra interdisciplinarietà e  
intergenerazionalità*

L'università è chiamata a rispondere a sfide complesse e in continua trasformazione, ridefinendo continuamente e conseguentemente i propri ruoli nella società. Le diverse missioni dell'università – la didattica, la ricerca, la terza missione e oltre – non possono costituire ambiti separati, piuttosto devono intersecarsi alla ricerca di una reciproca corrispondenza.

In questo intreccio, le dimensioni dell'*interdisciplinarietà* e dell'*intergenerazionalità* vengono qui assunte come orizzonti imprescindibili per ripensare l'istituzione universitaria come spazio vivo, aperto e trasformativo. Pur consapevoli che il dibattito sulle missioni dell'università è oggi più che mai vivace, mirando ad intensificare il dialogo fra le università e la comunità di riferimento, fino ad individuare una *quarta* missione<sup>2</sup>, nelle prossime pagine si andrà proponendo una riflessione sulla fondamentale contaminazione fra le prime tre missioni.

L'università guarda anzitutto alla costruzione, condivisione e trasmissione del sapere, avendo come interlocutori privilegiati le giovani

<sup>1</sup> Le autrici condividono l'impianto complessivo dell'articolo. Il paragrafo 1 è da attribuirsi a Elisabetta Biffi; il paragrafo 2 a Chiara Carla Montà e i paragrafi 3 e 4 a Maria Ratotti.

<sup>2</sup> Il concetto di "quarta missione" (o "quarta funzione") è relativamente recente nella letteratura e nel dibattito delle politiche universitarie. Esso affianca le tre missioni tradizionali – didattica, ricerca, terza missione – e sposta l'accento sul ruolo attivo dell'università nei processi di sostenibilità, coesione sociale e partecipazione civica (cfr. L. Milani, *L'università: un bene comune per il bene comune*, «Metis», VII, 2 (2017), pp. 1-14.)

e i giovani cittadini che, in un contesto democratico, vanno formati quali soggetti critici, capaci di agire nel mondo in modo consapevole e responsabile. A tal fine, le università trovano una risorsa fondamentale proprio nella struttura pluridisciplinare che le contraddistingue, soprattutto quando capaci di promuovere percorsi formativi all'insegna dell'interdisciplinarietà, condizione necessaria per superare la compartimentazione delle conoscenze e per promuovere una comprensione complessa della realtà. Attraverso percorsi formativi capaci di intrecciare saperi diversi si favorisce, infatti, la costruzione di pensiero critico e la capacità di affrontare problemi complessi. Oltre a questo, le università offrono occasioni di confronto intergenerazionale: l'intergenerazionalità, se assunta come valore, invita a ripensare la formazione come uno spazio dialogico tra generazioni, dove gli studenti non sono solo destinatari ma anche portatori di conoscenza, e dove la relazione formativa si attiva nell'incontro tra esperienze, linguaggi e prospettive differenti.

Se, poi, si osserva la seconda missione dell'università, si nota quanto essa si occupi strettamente della ricerca in termini di invenzione, innovazione, scoperta di un sapere in costante evoluzione. Anche in questo senso, l'interdisciplinarietà non è solo auspicabile, ma spesso necessaria: questioni quali la crisi ambientale, le disuguaglianze sociali, l'intelligenza artificiale, i conflitti in corso (ri)chiamano all'utilizzo di approcci capaci di tenere insieme sguardi diversi, contaminando metodologie e paradigmi<sup>3</sup>. La ricerca interdisciplinare crea spazi di confronto e collaborazione tra saperi differenti, disposti a mettersi in discussione e ad aprirsi a forme di co-produzione del sapere. Il carattere dell'intergenerazionalità, nell'ambito della ricerca, si traduce invece nell'idea che la conoscenza non si sviluppa solo verticalmente (dal docente al discente), ma anche orizzontalmente, in una comunità di ricerca che valorizza la partecipazione attiva dei giovani ricercatori e delle ricercatrici, e che riconosce il valore della pluralità delle età, delle biografie e delle prospettive. In alcune esperienze di ricerca partecipativa, ad esempio, l'incontro tra generazioni diventa un fattore generativo per esplorare nuove domande, linguaggi e direzioni<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

<sup>4</sup> C. Montà, D. Bianchi, & M. Pentucci, *Unveiling Dimensions: A Systematic Review of Par-*

Da ultimo, la cosiddetta terza missione esprime il legame tra università e società<sup>5</sup>, e include attività di divulgazione e disseminazione, impatto sociale, collaborazione con enti e comunità<sup>6</sup>. Se assunta in modo critico e trasformativo, questa missione può diventare il mezzo tramite il quale si avvera il progetto di un'università pubblica, aperta, dialogica: un *bene comune*<sup>7</sup>. L'interdisciplinarietà, di conseguenza, si manifesta nella capacità di lavorare su problemi concreti con approcci multipli, integrandosi anche con saperi non accademici. L'intergenerazionalità, dal suo canto, assume in questa missione un ruolo strategico: essa, infatti, mira a creare spazi di incontro tra giovani e adulti, tra studenti e cittadini, tra generazioni che, pur abitando lo stesso territorio, non sempre hanno occasioni reali di confronto e dialogo. Progetti educativi, laboratori di cittadinanza, iniziative di *public engagement* e *citizen sciences* possono rappresentare strategie per costruire ponti tra l'università e il territorio, tra la conoscenza scientifica e la vita quotidiana.

## 2. L'esperienza di B-YOUth Forum

In questo quadro si colloca l'esperienza di *B-YOUth Forum*<sup>8</sup>, un modello laboratoriale che valorizza la ricerca universitaria come risorsa per l'orientamento e per la formazione delle competenze di cittadinanza, promosso dal progetto *MUSA – Multilayered Urban Sustainability Action*<sup>9</sup> e coordinato dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca. B-YOUth Forum si configura come un dispositivo educativo<sup>10</sup> e ge-

*ticipatory Research with Young People in Out-of-School Contexts*, «CIVITAS EDUCATIONIS», 13, 2 (2024), pp.269-295.

<sup>5</sup> F. Cognetti, *La third mission dell'università: lo spazio di soglia tra città e accademia*, «Territorio», 66 (2013), pp. 18-22.

<sup>6</sup> S. Boffo – R. Moscati, *La Terza Missione dell'università. Origini, problemi e indicatori*, «Scuola democratica», VI, 2 (2015), pp. 251-272.

<sup>7</sup> L. Milani, *L'università: un bene comune per il bene comune*, «Metis», VII, 2 (2017), pp. 1-14.

<sup>8</sup> Per maggiori approfondimenti, visitare il sito del progetto: <https://festivalgenerazioni.unimib.it/b-youth-forum/> e la pagina Instagram: <https://www.instagram.com/byouth.forum/>

<sup>9</sup> Per maggiori approfondimenti, visitare il sito del progetto: <https://musascarl.it/>.

<sup>10</sup> R. Massa, *Le tecniche e i corpi: Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano 1983.

nerativo<sup>11</sup> capace di attivare processi collettivi di ricerca<sup>12</sup>, riflessione e azione a partire dall'interazione tra soggetti differenti per età, ruolo, saperi e appartenenze. Il gruppo è composto da giovani di età compresa tra i 14 e i 25 anni, ricercatori universitari, educatori professionali, tirocinanti e giovani<sup>13</sup> del servizio civile, chiamati a co-costruire percorsi di ricerca e intervento attorno al tema della sostenibilità urbana. Il progetto prevede l'accompagnamento di ragazze e ragazzi all'interno dei laboratori di ricerca universitari, dove i giovani – insieme a dottorandi, assegnisti, ricercatrici e ricercatori – hanno l'opportunità di formulare e interrogarsi su domande reali, raccogliere dati, utilizzare strumenti e approcci scientifici, analizzare criticamente le informazioni e, infine, restituire pubblicamente il percorso svolto. Queste attività si sono sviluppate in percorsi strutturati di circa 30/40 ore, riconosciuti anche nella formula dei PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento). Il progetto si conclude ogni anno con il Festival GenerAzioni<sup>14</sup>, evento pubblico e partecipato in cui ragazze e ragazzi diventano peer-educator e facilitatori: accompagnano i loro coetanei all'interno dei laboratori universitari, raccontano i temi affrontati e propongono attività formative, creando un ponte tra scuola, università e territorio.

Il laboratorio ha sede all'interno dell'università, un luogo che, proprio in virtù delle sue missioni istituzionali – in particolare quella della *ricerca* – assume un significato simbolico e pedagogico rilevante. In tale prospettiva, l'esperienza di B-YOUth Forum contribuisce a una riconfigurazione dell'università come spazio aperto e poroso, capace di decentrarsi e di lasciarsi attraversare da saperi anche non accademici, come quelli di cui sono portatori i partecipanti del gruppo B-YOUth Forum<sup>15</sup>.

<sup>11</sup> M. Palma, Verso una formazione “sostenibile”. Spunti pedagogici per ripensare la formazione nelle organizzazioni di oggi, «F'OR. Rivista per la formazione», 4 (2020), pp. 34-38.

<sup>12</sup> M. Ratotti – E. Biffi, Formare alla cittadinanza democratica attraverso la ricerca: il contributo dell'università, «I problemi della pedagogia», LXX, 1 (2024), pp. 187-198.

<sup>13</sup> Nel presente testo il termine *giovani* è utilizzato in riferimento a tutte e tutti i partecipanti al progetto, indipendentemente dall'identità di genere.

<sup>14</sup> Per approfondimenti, riferirsi al sito dell'iniziativa: <https://festivalgenerazioni.unimib.it/>.

<sup>15</sup> E. Biffi – C.C. Montà, *Le missioni dell'università in dialogo: riflessioni teoriche e metodologiche a partire dal caso B-YOUth Forum*, «Pedagogia oggi», XXIII, 1 (2025), pp. 64-72.

Ciò che risulta centrale, in questa prospettiva, è il passaggio da una concezione tradizionale dell'università intesa come luogo di trasmissione verticale del sapere a una visione dell'università come *interfaccia* relazionale e democratica, in cui la conoscenza si costruisce attraverso processi dialogici, situati e contestuali.

Ciò che preme considerare in questo contributo è la logica di interdipendenza formativa di B-YOUth Forum: ogni partecipante coinvolto è al contempo soggetto e oggetto del processo educativo, in un movimento continuo di messa in discussione, negoziazione di significati e co-costruzione di conoscenze. Tale prospettiva rimanda alle teorie dell'apprendimento sociale e trasformativo<sup>16</sup>, in cui l'apprendere è un processo relazionale, situato, e inscritto in pratiche condivise. L'educazione viene così intesa come spazio di possibilità per l'emergere di soggettività critiche e *agentiche*<sup>17</sup>.

In questa prospettiva, un elemento centrale del modello proposto da B-YOUth Forum è la funzione della *facilitazione pedagogica*<sup>18</sup>, intesa come pratica intenzionale di cura degli spazi, dei tempi, delle relazioni e dei processi. In questa accezione, il facilitatore pedagogico assume la funzione di *mediatore epistemico e generazionale*, capace di connettere saperi diversi, valorizzare le differenze e promuovere condizioni di partecipazione autentica e significativa. Attraverso questo modello di facilitazione pedagogica, che concepisce la ricerca come dispositivo formativo e strategia per interrogare criticamente la realtà<sup>19</sup>, i giovani partecipanti vengono accompagnati in un percorso di sviluppo delle capacità riflessive, critiche e decisionali, promuovendo l'esercizio di un'autonomia consapevole e responsabile, in linea con l'orizzonte delle competenze di cittadinanza, intese come competenze trasversali e non cognitive

<sup>16</sup> J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991; E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.

<sup>17</sup> G.J.J. Biesta, *The beautiful risk of education*, Paradigm Publishers, Boulder, CO 2013.

<sup>18</sup> J.M. Dirkx – J. Mezirow – P. Cranton, *Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning*, «Journal of Transformative Education», IV, 2 (2006), pp. 123-139; F. Farini – A. Scollan, *What Is Facilitation?*, Springer International Publishing, Cham 2023.

<sup>19</sup> A. Appadurai, *The Right to Research*, «Globalisation, Societies and Education», IV, 2 (2006), pp. 167-177.

(cfr. Legge 19 febbraio 2025, n. 22). In tale prospettiva, la formazione si intreccia con la costruzione dell'identità personale e collettiva, e la cittadinanza viene intesa non come *status* statico, ma come pratica in divenire<sup>20</sup>.

### 2.1 La dimensione interdisciplinare di B-YOuth Forum

Oltre alla dimensione intergenerazionale, B-YOuth Forum si configura come uno spazio interdisciplinare di ricerca e formazione, in cui i partecipanti hanno accesso a temi, strumenti e metodologie provenienti da diverse aree del sapere – dalle scienze sociali a quelle naturali, dalla psicologia alla filosofia, dalla pedagogia alla geografia urbana. Questa contaminazione epistemologica, oltre ad essere un valore aggiunto dal punto di vista cognitivo e formativo, rappresenta un approccio necessario per affrontare la complessità del mondo contemporaneo, che richiede sempre più capacità di lettura sistemica e connessioni tra saperi tradizionalmente separati<sup>21</sup>.

Avvicinarsi alla ricerca in modo interdisciplinare significa dunque abbandonare visioni settoriali della conoscenza, per costruire ponti tra linguaggi, categorie e pratiche che favoriscano nuove forme di comprensione e azione. In questa prospettiva, il sapere si costruisce come tessitura dinamica e dialogica, capace di includere prospettive diverse (e a volte divergenti).

Questa modalità di approccio si traduce, nel percorso di B-YOuth Forum, anche in una concreta funzione orientativa. Il confronto con saperi e metodi diversi permette ai giovani di esplorare le proprie inclinazioni, riconoscendo ciò che risuona maggiormente con i propri interessi, valori e modalità di pensiero. In tal senso, l'interdisciplinarietà opera come dispositivo di orientamento riflessivo, offrendo l'opportunità di rimettere in discussione rappresentazioni – spesso statiche e

<sup>20</sup> G.J.J. Biesta, *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*, Sense Publishers 2011.

<sup>21</sup> B. Nicolescu, *Manifesto of Transdisciplinarity*, SUNY Press, Albany 2002; E. Morin, *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 1999.

tacite – delle professioni e costruire un’immagine più articolata e personale del proprio futuro formativo e professionale<sup>22</sup>. Per esempio, dal momento che i giovani incontrano e conoscono i ricercatori e le ricercatrici coinvolte/i all’interno del progetto, si facilita anche il superamento di stereotipi di genere e l’apertura verso carriere scientifiche ancora oggi segnate da divari strutturali (UNESCO, 2017). La possibilità di confrontarsi con figure di ricerca provenienti da contesti e background differenti favorisce l’identificazione e la messa in discussione di modelli normativi che spesso condizionano le scelte scolastiche e professionali, specialmente nei percorsi STEM<sup>23</sup>.

Infine, la sperimentazione diretta di strumenti e metodologie di ricerca – quali osservazione, interviste, mappature, pratiche di arte partecipativa – non solo consente l’acquisizione di competenze tecniche trasversali, ma allena uno sguardo informato, critico ed etico sul presente. In questo modo, B-YOuth Forum promuove un approccio all’orientamento che si discosta dai modelli lineari e predeterminati, privilegiando invece percorsi aperti, non definitivi, in cui l’incertezza, il dubbio e la possibilità di “cambiare idea” vengono riconosciuti come elementi costitutivi e generativi della crescita personale<sup>24</sup>. In questo quadro, l’esplorazione di sé, dei propri interessi e desideri, così come dei contesti sociali e culturali in cui si è immersi, diventa un processo dinamico e continuo, che si sviluppa non solo all’interno dell’università (e non solo), intrecciando esperienze formali e informali, individuali e collettive<sup>25</sup>.

<sup>22</sup> M. Riva, *Orientamento nella transizione scuola-università. Riflessioni pedagogiche sui nuovi percorsi*, «Scuola7», 364, 15 gennaio 2024, s.p.

<sup>23</sup> M. Anzivino – M. Vaira, *Gender gap e dinamiche di carriera accademica delle donne nell’università italiana*, in *Saperi di genere: prospettive interdisciplinari su formazione, università, lavoro, politiche e movimenti sociali*, Università degli Studi di Trento, Trento 2018, pp. 382-401; G.M. Cavaletto, *Oltre il gender gap: azioni, strumenti, prassi nelle carriere delle donne*, «Sociologia del lavoro», 148 (2017), pp. 7-16.

<sup>24</sup> L. Silvaggi, *Scegliere e scegliersi. Per una pedagogia dell’orientamento*, «Studium Educationis. Rivista semestrale per le professioni educative», 2 (2022), pp. 77-90.

<sup>25</sup> G. Roberti – A. Nuzzaci, *Orientati al futuro: percorsi di orientamento al lavoro per una scelta consapevole del corso di studio*, «Educational Reflective Practices», 2 (2021), pp. 32-48.

## 2.2 La dimensione intergenerazionale di B-YOUth Forum

B-YOUth Forum si configura come uno spazio formativo in cui soggetti appartenenti a diverse generazioni – adolescenti, giovani adulti, ricercatori junior e senior, educatori – sono coinvolti in pratiche di co-costruzione della conoscenza. La presenza di adulti con differenti posizionamenti professionali e accademici non assume una funzione direttiva o trasmissiva, bensì si traduce in una funzione generativa, capace di attivare dinamiche di scambio reciproco, riconoscimento e negoziazione di significati<sup>26</sup>. L'intergenerazionalità costituisce così un terreno fertile per la circolazione dei saperi e per la trasformazione delle rappresentazioni sociali tra pari e tra generazioni, contribuendo a superare le barriere simboliche che separano, spesso, l'università dai giovani e, più in generale, dai cittadini. Tuttavia, questa dimensione porta con sé anche alcune sfide: richiede, ad esempio, la capacità di gestire asimmetrie comunicative, di riconoscere e problematizzare i diversi ruoli e di promuovere condizioni di dialogo e ascolto autentico<sup>27</sup>. In questo senso, la facilitazione pedagogica si rivela decisiva, quale pratica intenzionale di cura delle relazioni, dei tempi e dei linguaggi, capace di costruire alleanze educative tra generazioni diverse.

Un esempio emblematico di questa dinamica è rappresentato dal Festival GenerAzioni, evento pubblico che conclude ogni ciclo annuale di B-YOUth Forum. Il Festival GenerAzioni non si limita a essere un momento di restituzione: diventa uno spazio di ricerca e partecipazione, in cui i giovani che hanno preso parte a B-YOUth Forum assumono un ruolo attivo come facilitatori, proponendo a coetanei provenienti da diverse scuole e servizi educativi attività laboratoriali ispirate ai percorsi svolti durante l'anno. In questo modo, il Festival GenerAzioni promuove un incontro tra pari, ma anche tra generazioni, sostenuto dalla presenza di ricercatori, educatori e docenti, e offre un contesto strutturato

<sup>26</sup> J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991; M. Fielding, *Beyond "Voice": New roles, relations, and contexts in researching with young people*, in C. McLaughlin (a cura di), *Young People's Voices in Education: Listening and Responding*, Continuum, London – New York 2007, pp. 101-117.

<sup>27</sup> M. Scavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Pearson Italia, Milano 2003.

in cui il sapere viene condiviso, trasformato e rimesso in circolo.

Volendo collegarci al quadro macro entro cui ci collochiamo – in linea con quanto indicato dall’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, che sottolinea il valore della collaborazione tra generazioni per affrontare le sfide globali e costruire società più giuste, inclusive e orientate al futuro – la dimensione intergenerazionale di B-YOUTH Forum assume un significato politico ed educativo profondo. La possibilità per giovani e adulti di agire come co-costruttori di conoscenza si traduce in una pratica di partecipazione attiva, che supera la separazione tra chi apprende e chi insegna, tra chi conosce e chi è oggetto di conoscenza.

In questo senso, il progetto si iscrive nel quadro della *public pedagogy*<sup>28</sup>, intesa come quell’insieme di pratiche educative capaci di promuovere il coinvolgimento critico delle persone nella vita democratica, rendendo permeabili i confini dell’educazione formale, non formale e informale. In questa prospettiva, l’interazione tra generazioni non è orientata alla trasmissione lineare e unidirezionale dei saperi, ma alla loro generazione condivisa e alla possibilità di attribuire nuovi significati all’esperienza. Si configura così una pedagogia relazionale e trasformativa, in cui ciascun soggetto – in virtù dell’età, del ruolo e del posizionamento istituzionale – è riconosciuto come portatore di conoscenze, vissuti e prospettive, e dunque come capace di contribuire attivamente alla costruzione di un sapere situato e plurale. La dimensione intergenerazionale diventa, in questo senso, il terreno in cui si esercita una pratica di riconoscimento reciproco e di negoziazione dialogica, che sfida le gerarchie tradizionali e apre alla possibilità di un apprendimento reciproco. In questa cornice, la partecipazione tra generazioni non rappresenta un fine in sé, ma si configura come una pratica sociale e politica capace di mettere in relazione educazione, cittadinanza e giustizia sociale, intesa come possibilità per ciascuno di essere ascoltato e riconosciuto come soggetto legittimo nella produzione di conoscenza, contrastando così le disuguaglianze nel diritto di sapere e di essere creduti<sup>29</sup>. In tal modo, la dimensione inter-

<sup>28</sup> G.J.J. Biesta, *Becoming Public: Public Pedagogy, Citizenship and the Public Sphere*, «Social & Cultural Geography», XIII, 7 (2012), pp. 683-697.

<sup>29</sup> M. Fricker, *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford University Press, Oxford 2007.

generazionale non solo sostiene i processi educativi e partecipativi, ma contribuisce a ripensare il ruolo stesso della conoscenza come bene comune e *collettivo*, prodotto attraverso relazioni dialogiche e responsabili.

### 3. Oltre e attraverso: rileggere la *learnification*

We are now living in a fast-changing and complex social, economic and political world to which we need to adapt by increasingly rapidly acquiring new knowledge, skills and attitudes in a wide range of contexts. An individual will not be able to meet life challenges unless he or she becomes a lifelong learner, and a society will not be sustainable unless it becomes a learning society (Yang & Valdés-Cotera, 2011, p. V)<sup>30</sup>.

Pensando ai significati di un intervento quale quello promosso da B-YOUth Forum è fondamentale, però, precisarne la volontà di posizionamento all'interno del dibattito pedagogico contemporaneo. Nello specifico, la volontà del gruppo promotore è stata sin dal principio quella di contrastare, come suggerito da Gert Biesta (2018), il concetto di *learnification*. Con questo si intende collocarsi all'interno di uno dei dibattiti più rilevanti che attraversano le trasformazioni contemporanee del discorso educativo: la tendenza a ridurre l'educazione a un processo neutrale di apprendimento, individualizzato, misurabile e orientato in via prioritaria all'efficienza e alla prestazione. Tale prospettiva configura l'educazione e le strategie ad essa collegate come servizi offerti all'individuo-consumatore, finalizzati principalmente all'acquisizione di competenze funzionali all'adattamento sociale ed economico. In questo quadro, la logica neoliberista<sup>31</sup> rischia di prevalere a scapito della cura per le domande di senso, di valore e di giustizia che storicamente costituiscono la radice e la finalità della formazione. Serve invece un linguaggio capace di raccontare la complessità, la non linearità, l'incertezza che

<sup>30</sup> J. Yang & R. Valdés-Cotera, *Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning*, Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning 2011.

<sup>31</sup> Fra gli altri si vedano: E. Mancino – M. Rizzo, *Educazione e neoliberalismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità*, «McTis», supplemento (2022), pp. 1-162; Encyclopaideia Vol. 27 No. 1S (2023): Special Issue on The Aims of Education in Times of “Learnification”.

spesso caratterizzano l'esperienza educativa<sup>32</sup>. Questo significa anche rivendicare spazi di riflessività, di narrazione, di interpretazione, nei quali l'educazione possa essere compresa come un processo umano, vivo, mai del tutto prevedibile o controllabile.

Biesta, come filosofo e pedagogista attento alle sfide che la società odierna pone all'educazione, con la critica alla *learnification* introduce uno slittamento epistemologico e politico: non solo perché incorre nel rischio di svuotare l'educazione della sua portata trasformativa, ma perché dissolve la responsabilità pedagogica dell'adulto – dell'insegnante, dell'educatore – riducendola a una mera funzione di mediazione dell'apprendimento. Ciò che viene perso, in questo passaggio, è la dimensione relazionale, intersoggettiva, e soprattutto etico-politica dell'educazione: quell'interrogarsi radicale su ciò che è giusto fare con e per l'altro, in vista della formazione di soggetti liberi e capaci di agire responsabilmente nel mondo<sup>33</sup>.

Contrastare la *learnification*, di fatto, significa riconoscerne i limiti: l'apprendimento, da solo, non è mai neutro né sufficiente, e senza una cornice intenzionale e valoriale rischia di diventare un processo puramente adattivo. In altre parole, non ci si può accontentare di dire che un individuo "ha imparato qualcosa", senza chiedersi che cosa, perché, in che modo e a quale scopo. È proprio in queste domande che si gioca il ruolo dell'educazione come pratica di formazione del soggetto. Come afferma Biesta, "la domanda educativa non è mai semplicemente: *che cosa funziona?*, ma: *che cosa è educativo?*"<sup>34</sup>.

Una prima via per contrastare la *learnification* è allora quella di rimettere al centro la finalità educativa dell'insegnamento, recuperando il senso profondo dell'agire pedagogico come azione orientata, responsabile e intenzionale. Quando si educa, si sceglie: si sceglie quale posizione prendere rispetto al tipo di società che vogliamo costruire, al tipo di cittadinanza che vogliamo promuovere, alla visione dell'essere umano che intendiamo coltivare. Questo recupero di intenzionalità comporta

<sup>32</sup> M. Ratotti, *Le competenze tra mercato e democrazia. Riflessioni critiche a partire da C. Laval e G. Biesta*, «Pedagogia e Vita», 1 (2025), pp. 125-131.

<sup>33</sup> P. Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.

<sup>34</sup> G.J.J. Biesta, *The beautiful risk of education*, Paradigm Publishers, Boulder, CO 2013, p. 8.

una ridefinizione del ruolo dell'insegnante, che deve essere riconosciuto come adulto significativo, capace di esercitare un'autorità etica e pedagogica, nel rispetto della libertà dell'altro.

In secondo luogo, è necessario valorizzare la soggettivazione come dimensione costitutiva dell'educazione. Secondo Biesta, insieme alla *qualificazione* (cioè all'acquisizione di conoscenze e competenze) e alla *socializzazione* (cioè all'introduzione nei codici e nelle pratiche culturali di una comunità), la *soggettivazione* più di tutte rappresenta la finalità fondamentale del processo educativo. Essa riguarda la possibilità per l'individuo di emergere come soggetto autonomo, non riducibile a un insieme di competenze, ma capace di pensiero critico, di giudizio, di responsabilità.

In terzo luogo, la *learnification* implica difendere la dimensione pubblica e democratica dell'educazione<sup>35</sup>. Nel momento in cui l'educazione viene privatizzata, mercificata, subordinata a logiche di performatività e misurabilità, si perde il suo valore come bene comune, come pratica collettiva di costruzione del mondo. Biesta ci invita a immaginare l'educazione come spazio di esercizio della democrazia – *citizenship in practice*, come luogo in cui si apprende a convivere con la differenza, a negoziare i conflitti, a prendere parola nello spazio pubblico, educando alla convivenza, al dissenso, alla possibilità di essere con gli altri in modo responsabile e plurale.

A partire dalla lezione di Biesta, B-YOUth Forum è stato progettato per essere spazio, dove la soggettivazione prende forma proprio nella possibilità di esercitare *agency*: dai processi di formulazione di domande, di co-progettazione delle attività di ricerca, fino alla conduzione interviste tra pari e non, o alla presa di parola pubblica in contesti istituzionali con iniziative aperte alla cittadinanza. A queste condizioni, i partecipanti non sono "utenti" di un servizio educativo ma agenti della propria formazione, in grado di riflettere e prendere posizione rispetto a questioni complesse di loro interesse.

In questo orizzonte, anche le missioni stesse dell'università esigono un ripensamento oltre la logica della *learnification* e della mera transmis-

<sup>35</sup> G.J.J. Biesta, *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, a cura di C.C. Montà, FrancoAngeli, Milano 2023.

sione di competenze. Se la prima missione – la didattica – viene intesa non come erogazione standardizzata di contenuti, ma come occasione per attivare soggettività capaci di interrogare il mondo, allora insegnare significa sostenere processi educativi aperti, relazionali e trasformativi. La seconda missione – la ricerca – si configura, a sua volta, come pratica generativa di senso, radicata nella realtà ma capace di metterne in discussione le evidenze, restituendo spessore critico e responsabilità etica che i saperi – soprattutto interdisciplinari – richiedono. Infine, la cosiddetta terza missione – il rapporto con la società, la comunità e il territorio – diventa occasione di apertura da parte dell'università a relazioni dialogiche, plurali e non predeterminate, in cui il sapere si costruisce insieme, nel riconoscimento reciproco dei propri ruoli e delle proprie possibilità.

È in questo spazio articolato, aperto all'incertezza e attraversato da tensioni generative, che l'educazione si rivela per ciò che è: una pratica che non può ridursi a tecnica replicabile, ma che esige una postura riflessiva e creativa, capace di tenere insieme intenzionalità e apertura, responsabilità e rischio. È proprio in questa tensione tra intenzione e imprevedibilità che si gioca – per usare le parole di Biesta<sup>36</sup> – il “rischio bello” dell'educazione.

#### 4. Conclusioni

L'esperienza di B-YOUth Forum consente di interrogarsi profondamente sui ruoli dell'università: il carattere interdisciplinare e intergenerazionale del modello non rappresenta soltanto una cornice metodologica, ma costituisce l'ossatura stessa di una comunità educativa capace di generare senso, appartenenza e trasformazione.

B-YOUth Forum, infatti, può essere letto come l'esperienza di ciò che Biesta<sup>37</sup> definisce “comunità dell'educazione”: uno spazio aperto e dialogico in cui i soggetti, pur nelle loro differenze di età, ruolo, sapere

<sup>36</sup> G.J.J. Biesta, *The beautiful risk of education*, Paradigm Publishers, Boulder, CO 2013.

<sup>37</sup> G.J.J. Biesta, *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, a cura di C.C. Montà, FrancoAngeli, Milano 2023, pp. 148.

e biografia, si impegnano in un percorso condiviso di ricerca sul mondo e su di sé. Si tratta di una comunità che non è data, ma che si costruisce nel tempo attraverso relazioni intenzionali, pratiche situate e processi di negoziazione di significato. È in questo spazio che prende forma la dimensione educativa dell'esperienza, come esercizio collettivo di responsabilità e possibilità. Interdisciplinarietà e intergenerazionalità, in tal senso, si configurano come condizioni costitutive di questa comunità. La prima rompe la compartimentazione del sapere e apre alla complessità; la seconda sfida le gerarchie tradizionali e promuove relazioni di apprendimento reciproco. Entrambe si intrecciano nella figura del facilitatore pedagogico che agisce come mediatore generazionale ed epistemico, prendendosi cura dei processi e delle relazioni, e contribuendo alla costruzione di un ambiente in cui ogni soggetto sia riconosciuto come capace di apprendere, insegnare, e trasformare.

Concepire l'università come comunità dell'educazione significa, allora, abbandonare l'idea di un'istituzione chiusa, autoreferenziale o prestazionale, e assumerla invece come spazio pubblico e democratico, dove si sperimentano forme inedite di apprendimento, di partecipazione e di coesistenza. All'interno di questa cornice, l'esperienza di B-YOuth Forum ha investito sul ruolo trasformativo della ricerca universitaria: da attività riservata a pochi specialisti, in essa si è visto un motore generativo di formazione e orientamento, capace di coinvolgere attivamente i giovani nei processi di creazione di sapere. Questo coinvolgimento diretto ha consentito loro di fare esperienza della conoscenza come processo collettivo, aperto e situato: le competenze acquisite attraverso B-YOuth Forum si sono configurate come vere e proprie competenze di cittadinanza, supportando i giovani a leggere criticamente la realtà, a formulare domande significative, a orientarsi nei processi complessi della contemporaneità e a partecipare attivamente alla vita pubblica.

Un fare ricerca insieme, in chiave interdisciplinare e intergenerazionale, non come tecnica di produzione ma come postura politica, capace di sviluppare forme di *agency* consapevole e responsabile<sup>38</sup>.

Perché, allora, la proposta di un *oltre*? E quali spazi e tempi costru-

<sup>38</sup> G.J.J. Biesta, *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*, Sense Publishers 2011.

ire *attraverso* (per richiamare il titolo del presente contributo)? Questo *oltre* chiama in causa almeno tre implicazioni pedagogiche decisive. Anzitutto, rimettere al centro la dimensione relazionale e dialogica: l'educazione, infatti, non può essere ridotta a un'operazione di trasferimento di competenze. Occorre recuperare la dimensione dell'incontro, dell'ascolto profondo, del conflitto generativo, in linea con le tradizioni dialogiche (cfr. Freire) e democratiche (cfr. Dewey). In secondo luogo, ridefinire tempi e ritmi dell'apprendere, dove contrastare la pressione verso la produttività educativa significa valorizzare momenti di sospensione, indagine e riflessione. Infine, restituire all'adulto la responsabilità pedagogica: oltre la figura del "facilitatore" neutrale e tecnicizzato, si tratta di riconoscere la responsabilità dell'insegnante come adulto che assume una posizione, introduce il mondo, si espone e rende possibile l'incontro formativo stesso. Nella pratica educativa, ciò vuol dire anche aprire alcune direzioni di sviluppo per la ricerca e l'intervento. Un primo ambito può riguardare la valutazione, che necessita di essere ripensata oltre la misurazione standardizzata, privilegiando pratiche narrative e riflessive capaci di restituire la complessità dei percorsi formativi. Allo stesso modo, diventa importante valorizzare metodologie che incorporino linguaggi plurali – artistici, narrativi, partecipativi – in grado di permettere ai giovani di esprimere e dare forma ai propri vissuti.

Tutto ciò rappresenta un atto profondamente politico, perché implica una scelta di campo nei confronti del modello dominante di educazione che oggi prevale nelle società contemporanee. Questa visione, per quanto largamente diffusa e sostenuta da politiche educative, può rivelarsi profondamente impoverente, perché ignora anzitutto il valore della formazione come pratica di libertà. *Libertà* intesa non solo come autonomia nell'acquisire conoscenze, ma come possibilità di sviluppare un pensiero critico, di interrogarsi sul proprio ruolo nel mondo, di scegliere consapevolmente come agire nel tessuto sociale e politico in cui si vive. Andare oltre la *learnification* è difendere l'idea che educare significhi, prima di tutto, prendersi cura dell'umano nella sua interezza, con tutte le sue complessità, fragilità, potenzialità e contraddizioni. È riconoscere che ogni persona necessita di un ambiente educativo che sappia accogliere le sue storie, le sue emozioni, le sue domande. Prendersi cura dell'umano vuol dire anche rispettare i tempi del suo stare nel mondo,

accettare le incertezze, valorizzare momenti di passaggio e stasi, promuovendo una relazione educativa che sia autentica e non strumentale.

### *Acknowledgment*

Il progetto B-YOuth Forum, sottotask 2.1.1.1, appartenente al task 2.1.1 e al WP 2.1, è realizzato all'interno del progetto MUSA – Multilayered Urban Sustainability Action, finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU, PNRR Missione 4 Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli “ecosistemi dell'innovazione”, costruzione di “leader territoriali di R&S”. Si rimanda al sito web <https://festivalgenerazioni.unimib.it/b-youth-forum/> e alla pagina Instagram: <https://www.instagram.com/byouth.forum/>.

*Innovare la formazione degli insegnanti: competenza digitale e learning design nello sviluppo professionale online*

*1. Introduzione*

La transizione digitale sollecita a ripensare la formazione delle competenze degli insegnanti, senza dimenticare le criticità che la scuola sta affrontando e che emergono anche dal confronto con gli altri paesi europei. Il recente rapporto Eurydice riporta che il nostro paese si trova ad affrontare bassi risultati degli studenti nelle *literacy* di base, un tasso di dispersione scolastica degli studenti superiore alla media europea e differenze regionali significative soprattutto tra nord e sud del paese<sup>2</sup>. La questione del post-digitale si pone quindi come cruciale sia per quanto riguarda le competenze necessarie richieste agli insegnanti per innovare e modellare le buone pratiche di insegnamento sia per consentirgli di sviluppare una alfabetizzazione digitale e utilizzare le tecnologie per il loro miglioramento professionale<sup>3</sup>.

Sul piano istituzionale, per favorire un'educazione che risponda ai bisogni emergenti di chi opera nella scuola, è necessario prevedere un ventaglio di competenze che includa: competenze culturali (relative ai diversi saperi disciplinari); competenze pedagogico-didattiche (relative alle strategie di insegnamento); competenze relazionali (con gli alunni

<sup>1</sup> Il contributo è il risultato di un lavoro progettato e condiviso dai due autori. Nello specifico, la stesura dei paragrafi è stata così suddivisa: Matteo Adamoli: 1; 3; Michele Marangi: 2; 4. Le conclusioni sono state scritte da entrambi gli autori.

<sup>2</sup> Eurydice, *Sistemi educativi europei 2024/2025*, INDIRE, Unità italiana di Eurydice, Firenze 2025.

<sup>3</sup> A. Dipace, A. Fornasari, M. De Angelis, *Il post digitale. Società, Culture, Didattica*, FrancoAngeli, Milano 2022.

e la comunità scolastica) che devono far fronte ai rapidi cambiamenti della società<sup>4</sup>.

È inoltre fondamentale considerare che le competenze fondamentali per l'azione educativa e per i processi di formazione a scuola sono caratterizzate da una dimensione cooperativa e collegiale, in cui si manifestano in relazione al contesto in cui sono inserite. Lo scenario attuale a tal riguardo vede il rischio di ridurre l'istruzione a un semplice appendice del mondo del lavoro in cui gli studenti sono catalogati come “fruitori” e le istituzioni scolastiche come “fornitori” in competizione tra loro in un mercato globalizzato, perdendo di vista il loro ruolo fondamentale nella formazione di individui critici e consapevoli, in grado di contribuire alla società in modo responsabile e costruttivo<sup>5</sup>. Esiste quindi il rischio per gli insegnanti di assumere una postura performativa tipica del contesto contemporaneo che inquadra il soggetto e la sua educazione nel modello della *learnification* perdendo il nesso necessario tra l'apprendimento e il mondo<sup>6</sup>. Questa dialettica si riflette anche nei processi di piattaformaizzazione dell'istruzione, in cui le tecnologie digitali, anche se introdotte per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento, vengono utilizzate per promuovere una visione economicista dell'istruzione<sup>7</sup>.

Sul piano didattico le tecnologie vanno intese come artefatti digitali portatrici di *affordance* che mettono al centro il sapere didattico e i processi di mediazione dell'insegnante nelle attività di progettazione, di realizzazione e di valutazione delle conoscenze e delle competenze<sup>8</sup>. Questo significa considerare cruciali la formazione iniziale e lo sviluppo

<sup>4</sup> M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Franco Angeli, Milano 2019.

<sup>5</sup> M. Munro, *The complicity of digital technologies in the marketisation of UK higher education: exploring the implications of a critical discourse analysis of thirteen national digital teaching and learning strategies*, «International Journal of Educational Technology in Higher Education», 15, 1 (2018), pp. 1-20. M. Decuyper, E. Grimaldi, P. Landri, *Introduction: Critical studies of digital education platforms*, «Critical Studies in Education», 62,1 (2021), pp. 1-16.

<sup>6</sup> G. Biesta, *Why 'what works' still won't work. From evidence-based education to value-based education*, «Studies in Philosophy and Education», 29,5 (2010), pp. 491-503. L. Gourlay, *Student engagement, “learnification” and the sociomaterial: Critical perspectives on higher education policy*, «Higher Education Policy», 30 (2017), pp. 23-34.

<sup>7</sup> M. Adamoli, E. Miatto, *La scuola come medium educativo aperto, partecipativo e inclusivo nella rivoluzione digitale*, «Scuola democratica», 13,1 (2022), pp. 193-210.

<sup>8</sup> P. G., Rossi, *Le tecnologie digitali per la progettazione didattica* «ECPS Journal», 10 (2014), pp. 113-133.

professionale degli insegnanti con l'obiettivo di accompagnare gli studenti all'acquisizione di *literacy* strategiche in uno scenario sempre più complesso<sup>9</sup>.

Per indagare questi aspetti dal punto di vista dei docenti, riportiamo i risultati di un questionario somministrato a 2892 insegnanti, volto a valutare le competenze digitali richieste per l'espletamento delle loro funzioni in ambito di expertise. Nello specifico il presente contributo approfondisce l'analisi delle pratiche didattiche innovative nella formazione dei docenti della scuola secondaria sul tema dell'uso didattico delle tecnologie digitali in una logica di *learning design*. Il questionario si inserisce di uno studio più ampio che prende in considerazione l'esperienza di formazione online svolta dall'Università eCampus in modalità sincrona nel periodo compreso tra marzo 2024 e maggio 2025, con la partecipazione di 36.050 docenti iscritti ai corsi formativi abilitanti per il conseguimento di 30, 36 e 60 crediti ECTS.

## 2. Contesto della ricerca

Con il costante incremento dell'offerta di percorsi di formazione e aggiornamento professionale online e con le crescenti opportunità di potenziamento delle competenze didattiche attraverso le tecnologie digitali in ogni fase del processo di apprendimento<sup>10</sup>, i docenti della scuola secondaria si trovano oggi di fronte a una sfida complessa. Da un lato, molti di essi manifestano una certa resistenza nei confronti delle trasformazioni introdotte dall'integrazione sempre più pervasiva delle tecnologie digitali nell'istruzione, percepite come destabilizzanti rispetto alle pratiche tradizionali<sup>11</sup>. D'altro canto, cresce la consapevolezza

<sup>9</sup> R. Trinchero, A. Calvani, A. Marzano, G. Vivanet, *The quality of teachers: training, recruitment, career advancement. What scenario?* «Italian Journal of Educational Research», 25 (2020), pp. 22-34.

<sup>10</sup> S. Lidolf, D. Pasco, *Educational technology professional development in higher education: a systematic literature review of empirical research*. «Front. Educ.», 5, 35, (2020), pp. 1–20.

<sup>11</sup> M. Gui, *L'uso didattico delle ICT*. In: Cavalli, A. & Argentin, G. (eds.) *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto LARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Il Mulino, Bologna 2010.

dell'importanza di adattarsi a tali innovazioni, riconoscendo l'urgenza di ripensare l'attività didattica all'interno di un quadro metodologico rinnovato<sup>12</sup>. Tale processo implica non soltanto l'adozione di nuovi strumenti, ma soprattutto l'assunzione di una mentalità aperta a pratiche flessibili e orientate al futuro, in grado di rispondere alle esigenze di una società in rapido mutamento<sup>13</sup>.

La difficoltà dei docenti a integrare gli strumenti digitali nella scuola trova le sue radici in molteplici fattori, che spaziano dalle competenze individuali alle condizioni organizzative dell'istituzione scolastica<sup>14</sup>. Tra gli aspetti cruciali figura senz'altro la resistenza al cambiamento, spesso dovuta a una familiarità limitata con l'uso delle tecnologie e al timore di svalutare le pratiche tradizionali consolidate<sup>15</sup>. Ulteriore elemento discriminante è rappresentato dalle differenze generazionali: i docenti più giovani si mostrano maggiormente inclini a integrare le tecnologie nella didattica<sup>16</sup>, anche se le pratiche didattiche non sempre coincidono con una piena capacità di gestire le dinamiche digitali, in particolare quelle legate ai social media<sup>17</sup>.

L'indagine ha pertanto indagato la percezione che gli insegnanti hanno dell'innovazione didattica e delle competenze digitali, a partire dal campione costituito dai docenti iscritti a un corso di formazione online organizzato dall'Università telematica eCampus, volto a conseguire i 30 Crediti Formativi Universitari (CFU) necessari per sostenere l'esame di abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria, come previsto dal

<sup>12</sup> P. Ferri, *La scuola 2.0. Verso una didattica aumentata dalle tecnologie*, Spaggiari, Parma 2013.

<sup>13</sup> P. C. Rivoltella, *Scuola, cultura e società. Cambiamento, rivoluzioni e gattopardismo*. In Mariani, A. (ed.) *L'agire scolastico*, ELS - La Scuola, Brescia 2017, pp. 165–184.

<sup>14</sup> M. Ranieri, *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*. Carocci, Roma 2022.

<sup>15</sup> M. Marangi, I. Mauro, *The Influence of Online Education and Secondary School Teachers' Views on Digital Competencies*. In: Ardimento, P., et al. *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online*. HELMeTO 2024. *Communications in Computer and Information Science*, vol 2468. Springer, Cham 2025.

<sup>16</sup> G. Savarese, G., et al, *Percezione e rappresentazione sull'uso delle tecnologie digitali in docenti esperti e novizi: analisi del contenuto delle interviste*. In Cecchinato, G. & Grion, V. (eds.). *Dalle Teaching Machines al Machine Learning*. Padova University Press, Padova 2020.

<sup>17</sup> C. Petrucco, V. Grion, V., *Insegnanti in formazione e integrazione delle tecnologie in classe: futuri docenti ancora poco "social"? «Qwerty»*, 10, 2 (2015), pp. 30–45.

Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri (DPCM) del 4 agosto 2023.

A seguito della pubblicazione del decreto, l'Università telematica eCampus ha strutturato un corso di 180 ore, interamente online e in modalità sincrona, che ha coinvolto insegnanti provenienti da tutta Italia e da diversi ordini di scuola, iscritti per conseguire l'abilitazione o per il cambio di classe di concorso.

Considerata la presenza di sezioni specificamente dedicate alle tecnologie digitali e al loro impiego nella didattica, il campione di docenti partecipanti al corso rappresenta un contesto privilegiato per indagare le percezioni sull'uso delle tecnologie digitali nella scuola italiana. La rilevazione ha inteso verificare, a partire da un campione rappresentativo della comunità professionale docente, gli orientamenti relativi all'uso delle tecnologie in ambito didattico, in linea con la letteratura di riferimento<sup>18</sup>.

La struttura del questionario rispecchia il disegno di ricerca ed è articolata in tre sezioni: la prima raccoglie i dati anagrafici e professionali; la seconda propone domande a scelta multipla e su scala Likert per indagare la percezione e l'interesse verso le modalità di apprendimento online; la terza sezione esplora l'esperienza concreta del corso online seguito, con particolare attenzione all'efficacia, all'utilità e alla trasferibilità delle competenze acquisite.

L'indagine si è proposta alcuni obiettivi principali: rilevare e misurare le percezioni dei docenti riguardo alle tecnologie digitali; valutare le pratiche didattiche digitali; offrire una panoramica sull'uso delle tecnologie nella scuola italiana.

La ricerca assume dunque un duplice significato. In primis, offre ai docenti l'opportunità di riflettere criticamente sulla propria esperienza di formazione interamente online, non limitandosi a una rilevazione di soddisfazione o a una certificazione di apprendimento, bensì stimolando un'analisi del proprio posizionamento rispetto alla formazione

<sup>18</sup> L. C. Foschi, *Indagare l'atteggiamento e le percezioni degli insegnanti verso le tecnologie digitali: costruzione, struttura fattoriale e attendibilità di uno strumento*, in A.A.V.V (a cura di), *Book of Abstracts Sirem, Apprendere con le tecnologie tra presenza e distanza*, Morcelliana, Brescia 2022.

professionale digitale<sup>19</sup>. In secondo luogo, la ricerca esplora le percezioni dei docenti rispetto alla capacità di riflettere sul proprio sapere disciplinare e sulle pratiche didattiche, in relazione all'integrazione delle tecnologie digitali in una prospettiva di learning design<sup>20</sup>.

### *3. Competenze digitali e learning design. Analisi e discussione dei risultati dell'indagine*

Il questionario è stato progettato e somministrato in modo anonimo a 2.892 insegnanti che hanno partecipato alla sesta edizione dei corsi di abilitazione per l'insegnamento tra aprile e giugno del 2025: il 52% degli insegnanti ha partecipato per le abilitazioni dei 30 CFU, il 27,5% per i 60 CFU e il 21% per i 36 CFU. L'analisi finale ha incluso un campione di docenti provenienti da diverse regioni italiane che è composto per il 63,2% da donne e il 35,9% da uomini. Le fasce d'età principalmente rappresentate sono quelle nel range 25-34 anni (36%) e 35-44 (35%), mentre i restanti partecipanti si suddividono tra 45-54 (22,2%) e 55-65 (6,7%). Il 53,4% del campione ha conseguito la laurea magistrale del nuovo ordinamento e il 20,2% una laurea vecchio ordinamento. L'88,22% ha esperienze di insegnamento in atto di cui il 55,5% con un totale di anni di servizio che va dai 2 ai 5 anni mentre solo il 4,72% non ne ha mai avuta. Per quanto riguarda il livello di istruzione, il 66,36% ha maturato questa esperienza in scuole secondarie di II grado mentre il 30,19% in scuole di I grado e solo il 3,3% in scuole primarie. Le aree disciplinari più rappresentate sono quella linguistico-letteraria (32,5%) e matematico-scientifica (27,6%); il 16,2% di loro intendeva abilitarsi nella classe di concorso A22 (Italiano, Storia e Geografia) e il 9,4% nella classe A26 (Matematica).

La progettazione del questionario è stata avviata partendo dall'assunto secondo cui la formazione degli insegnanti spesso risulta insufficiente

<sup>19</sup> P. Raviolo, *Learning design e software design: analogie e interazioni per l'educazione superiore*. In *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*. SIRD, vol. 3, pp. 59–66, Pensa MultiMedia, Lecce 2020.

<sup>20</sup> D. Laurillard, *Teaching as a Design Science. Building pedagogical patterns for learning and technology*, Routledge, London 2012.

te nel fornire loro gli strumenti adeguati ad affrontare le complessità del contesto post-digitale<sup>21</sup>. Numerosi programmi di formazione focalizzano l'attenzione su un approccio strumentale impartendo conoscenze attraverso l'uso della tecnologia, ma trascurando aspetti professionali, pratiche trasformative e riflessioni epistemiche. L'enfasi su un uso strumentale può talvolta portare a trascurare dimensioni critiche, come la capacità di valutare i valori intrinseci e le conseguenze non intenzionali degli strumenti digitali utilizzati.

Diversi studi evidenziano che un numero significativo di futuri insegnanti si laurea senza possedere le competenze adeguate a integrare efficacemente le tecnologie o per affrontare le sfide della digitalizzazione. Le ragioni di tale fenomeno sono attribuibili a due fattori principali: da un lato, le competenze digitali limitate dei formatori stessi e dall'altro, la natura poco definita dei curricula formativi<sup>22</sup>.

Tenendo in considerazione questi aspetti, la componente online dei corsi di formazione in oggetto è stata erogata mediante l'utilizzo della piattaforma *Zoom*, mentre tutti i materiali didattici impiegati durante le lezioni (es. slide, esercitazioni, approfondimenti) sono stati organizzati e resi disponibili sulla piattaforma *Padlet*. La piattaforma di *live streaming* *Zoom* ha offerto ai docenti dei corsi alcune funzionalità fondamentali, tra cui la possibilità di condividere lo schermo, erogare la lezione con audio e video, e interagire con gli studenti tramite una *chat* testuale. La scelta della piattaforma, fondata sulla possibilità di promuovere attività didattiche innovative e di aggiornare le abilità digitali<sup>23</sup>, è stata giudicata appropriata dai partecipanti, che nei risultati del questionario hanno manifestato un atteggiamento generalmente positivo nei confronti della modalità *online* adottata durante la formazione.

I partecipanti hanno espresso un giudizio ampiamente positivo riguardo alla modalità di svolgimento del corso online, ritenendo che ab-

<sup>21</sup> I. Nagel, S. H. Amdam, *Teachers' Professional Digital Competence*, «Encyclopedia», 5,3 (2025), pp. 1-14.

<sup>22</sup> I. Forsler I., E. Bardone, M. Forsman, *The future postdigital classroom*, «Postdigital Science and Education», 7, 3 (2025), pp. 682-689.

<sup>23</sup> M. Adamoli, M. Marangi, *L'università tra contesto digitale e postdigitale: il ruolo dell'Intelligenza Artificiale nei Terzi Spazi, nella didattica e nell'ambito socioeducativo*, «Rivista di Ricerca e Didattica Digitale», 1 (2025), pp. 63-83.

bia facilitato l'accesso alla formazione. La maggioranza ha assegnato un punteggio di 4 o 5 su 5, con il 55,99% che ha optato per il livello massimo di apprezzamento. L'accessibilità e la facilità di fruizione emergono dai risultati del questionario come due fattori chiave (Fig. 1): i partecipanti hanno scelto i corsi principalmente per la tempestività con cui sono stati proposti (43,70%) e per la comodità di frequenza da remoto (28,37%). Altre motivazioni di rilievo includono la ricchezza dei contenuti (7,82%), le tempistiche concentrate previste dal programma (26,82%), la familiarità con l'Ateneo (21,76%) e la coerenza con i propri obiettivi formativi (16,92%).

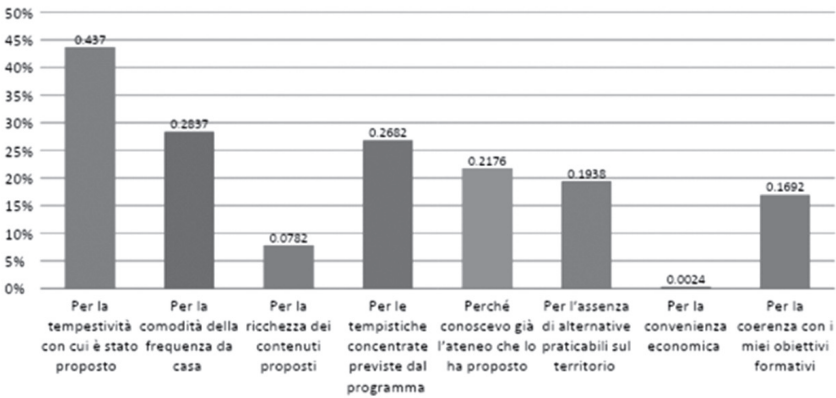


Fig. 1 - Motivi della scelta di un corso blended

Tali dati possono essere correlati alle risposte fornite in merito all'approccio didattico più noto e diffuso tra gli insegnanti (Fig. 2). La maggior parte degli intervistati (64,18%) dichiara di adottare un approccio didattico "misto", ovvero di utilizzare diverse strategie a seconda della classe e del contesto. Ciò suggerisce una propensione alla flessibilità e all'adattamento, piuttosto che un'adesione rigida a un'unica strategia didattica. Gli approcci meno comuni risultano essere quello attivo/interattivo (20,89%), le lezioni frontali (10,03%) e l'approccio esperienziale (4,90%). Inoltre, è interessante notare che la didattica online è stata percepita come adeguata rispetto agli obiettivi del corso, con la maggioranza degli studenti che ha assegnato un punteggio elevato.

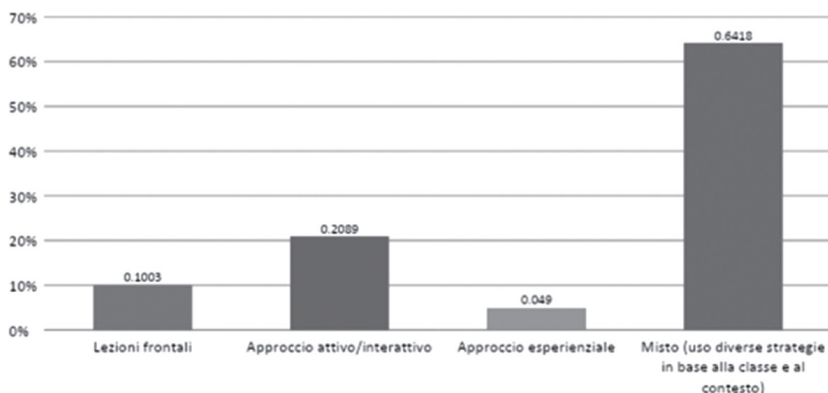


Fig. 2 – Approccio privilegiato nella propria esperienza didattica

Per agevolare gli studenti nel seguire la lezione in *streaming* e nell'accedere ai contenuti anche in maniera autonoma e asincrona, è stato utilizzata la *live board* collaborativa Padlet che può essere considerata a tutti gli effetti una lavagna *online* le cui *affordance* sono adattabili per l'apprendimento a distanza<sup>24</sup>. Nel caso specifico dei percorsi in oggetto, quello che si è venuto a creare è una lavagna digitale all'interno della quale i docenti hanno caricato le varie risorse in modo strutturato per ciascuna lezione. Inoltre, per favorire una interazione continua tra studenti e docenti, ad ogni lezione è stato attivato uno spazio su *Google Form* in cui lo studente poteva interagire con il docente con commenti, domande o riflessioni in qualsiasi momento della lezione. In generale, la scelta di queste tecnologie è stata percepita come positiva dai partecipanti (Fig. 3), che associano l'uso delle tecnologie digitali nella didattica a diversi benefici, in particolare alla promozione dell'innovazione (62,18%) e ad un accesso più ampio ai contenuti e alla didattica (44,12%). Altri aspetti positivi rilevati nell'indagine includono il rendere la didattica più creativa (35,78%), agevolare la scoperta di nuovi contenuti (39,10%) e il favorire la creatività progettuale (40,35%). Inoltre, la progettazione di spazi asincroni (*Padlet*) e quasi-sincroni (*Google Form*) hanno offerto ai partecipanti il tempo necessario per preparare i propri interventi, riducendo l'ansia e

<sup>24</sup> M. Adamoli, *Lo sviluppo professionale dei docenti universitari tra progettazione didattica e ricerca*, Pensa Multimedia, Lecce 2024.

permettendo contributi più riflessivi e organizzati<sup>25</sup>. In misura minore, le tecnologie digitali sono state considerate anche in termini di criticità, in quanto possono indurre maggiore distrazione (4,15%) e stress o ansia per la necessità di continui aggiornamenti (2,39%). Inoltre, una minoranza dei partecipanti ritiene che possano complicare le procedure (1,49%), creare un maggiore distacco nella comunicazione tra docente e studente (1,14%) o complicare le relazioni tra colleghi (0,38%).

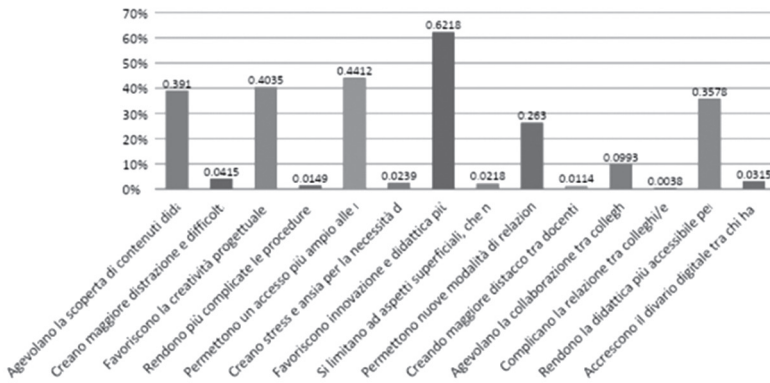


Fig. 3 - Effetti delle tecnologie digitali sulla didattica

La ricerca in ambito accademico sostiene l'ipotesi che i cosiddetti "terzi spazi digitali" possano promuovere occasioni di comunicazione partecipativa, evidenziando al contempo la necessità di un livello di competenza digitale adeguato<sup>26</sup>. Le piattaforme online come forum, videoconferenze e lavagne collaborative sono considerate a tutti gli effetti "aule online" in grado di fornire uno spazio dove insegnanti e studenti possono riunirsi, discutere e costruire idee<sup>27</sup>.

<sup>25</sup> D. Culbreth, F. Martin, *Exploring the role of synchrony in asynchronous, synchronous, and quasi-synchronous online learner engagement*, «Education Tech Research Dev», 73 (2025), pp. 2081-2111.

<sup>26</sup> P. C. Rivoltella, P. G. Rossi, (a cura di), *Nuovo agire didattico*, Scholè, Brescia 2022.

<sup>27</sup> J. Lamb, *Conceiving the Future Classroom Through Learning Futures, Postdigital and Learning Spaces Research*, «Postdigit Sci Educ» 7,8 (2025), pp. 690-698.

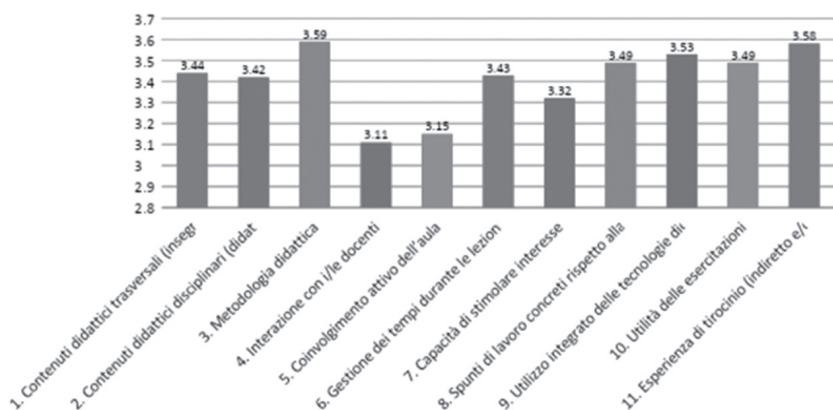


Fig. 4 – Valutazione dell’impatto didattico di differenti aspetti (scala da 1 a 5)

La possibilità di disporre di un archivio digitale su *Padlet* per approfondire i contenuti, anche in modalità asincrona, è stata giudicata estremamente positivamente dai partecipanti (con il 39,79% che ha assegnato un punteggio di 5 su 5), e sono stati inoltre sottolineati i materiali didattici utilizzati come utili per le future pratiche didattiche (con un punteggio medio di 3,6). Alcune dimensioni hanno ricevuto una valutazione inferiore rispetto ad altre, in particolare l’interazione con i docenti (punteggio medio di 3,1) e il coinvolgimento attivo in aula (punteggio medio di 3,1). Nonostante l’adozione di strumenti tecnologici quali *Zoom* e *Padlet* sia stata concepita con l’intento di promuovere l’inclusione degli studenti e di alimentare il loro senso di partecipazione attiva, emerge una percezione che suggerisce una partecipazione che non si è ancora pienamente allineata alle aspettative.

L’interazione e il coinvolgimento rappresentano certamente ambiti su cui è necessario intervenire, in quanto considerati tra le competenze chiave degli insegnanti nella didattica online<sup>28</sup>. Nel complesso, i partecipanti hanno espresso una valutazione prevalentemente positiva nei confronti della formazione online ricevuta (Fig. 4), sottolineando

<sup>28</sup> O. Wohlfart, I. Wagner, *Teachers’ role in digitalizing education: an umbrella review*. «Educational Technology Research and Development», 2022, pp. 339-365. P. C. Rivoltella, (a cura di), *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*, Cortina Editore, Milano 2021.

in particolare la possibilità di coniugare la flessibilità organizzativa con l'ampiezza delle opportunità di apprendimento rese disponibili dall'integrazione delle tecnologie digitali nei percorsi formativi. Tale modalità è stata percepita come particolarmente funzionale alla costruzione di percorsi di studio personalizzabili, in cui l'accesso a contenuti diversificati, sia in modalità asincrona sia sincrona, offre agli studenti la possibilità di adattare i ritmi e le modalità di fruizione ai propri bisogni, incrementando così il potenziale di arricchimento individuale e professionale<sup>29</sup>. Parallelamente, è emerso un riconoscimento diffuso del valore aggiunto derivante dalla varietà di strumenti e risorse forniti dall'ambiente di apprendimento digitale, percepito come capace di ampliare l'orizzonte formativo e di favorire l'autonomia nello studio, nonché di stabilire una maggiore continuità tra momenti formali e informali di apprendimento. Tuttavia, accanto a tali aspetti positivi, sono state rilevate anche alcune criticità, soprattutto in relazione alle dinamiche di interazione e di coinvolgimento attivo fra i partecipanti. Tali criticità suggeriscono la necessità di progettare strategie didattiche più mirate, capaci di stimolare il dialogo, la collaborazione e l'apprendimento partecipato anche all'interno degli ambienti digitali.

#### *4. Prospettive per lo sviluppo professionale online*

Il quadro che emerge dall'indagine fa intravedere un orientamento prevalentemente progettuale nei confronti delle tecnologie digitali. Una larga maggioranza degli insegnanti ritiene che tali strumenti favoriscano l'innovazione didattica e un maggiore coinvolgimento degli studenti, mentre quote non trascurabili sottolineano il loro ruolo nel garantire un accesso più ampio alle risorse e nel facilitare la scoperta di contenuti formativi; solo una minoranza cita i rischi di distrazione, stress da aggiornamento o ampliamento del divario digitale. Quando si chiede agli intervistati come intendono utilizzare le competenze acquisite, la

<sup>29</sup> M. Adamoli, M. Marangi, *L'università tra contesto digitale e postdigitale: il ruolo dell'Intelligenza Artificiale nei Terzi Spazi, nella didattica e nell'ambito socioeducativo*, «Rivista di Ricerca e Didattica Digitale», 1 (2025), pp. 63-83.

maggioranza pone l'accento sulla progettazione didattica e sulla stesura di Unità di Apprendimento, mentre solo una quota minore dichiara di volersi concentrare sull'uso strumentale degli strumenti. Le TIC sono percepite come vettori per concepire percorsi didattici più efficaci, in una logica di Learning Design<sup>30</sup>. Una visione simile è avvalorata dal fatto che molti insegnanti associano le tecnologie alla creatività progettuale; in altri termini, la tecnologia non appare un fine, ma un facilitatore per combinare attività e valutazioni in sequenze coerenti.

Se intendiamo il learning design come un atto deliberato di pianificare pratiche e risorse per raggiungere risultati educativi<sup>31</sup>, il quadro DigCompEdu della Commissione Europea<sup>32</sup> evidenzia che la competenza digitale dei docenti riguarda l'uso consapevole delle tecnologie per innovare la progettazione didattica, non solo in senso strumentale, ma come trasformazione profonda del setting ed dell'interazione con le classi. Il modello HeDiCom<sup>33</sup> ribadisce che la competenza digitale implica valutare e ottimizzare i progetti digitali e adattare la pratica ai bisogni dei discenti, in una logica tipica del learning design. La *digital competence* comporta un uso responsabile delle risorse online e il successo educativo dipende da una pianificazione didattica accurata e modulare, attenta alle differenti esigenze presenti nella classe<sup>34</sup>. Un design dell'apprendimento ben strutturato e l'acquisizione di competenze digitali sono quindi elementi inscindibili dell'innovazione formativa sostenibile.

Una parte consistente degli insegnanti collega le tecnologie a un ampliamento delle risorse e all'accessibilità, in coerenza con il framework dell'Universal Design for Learning (UDL), che postula molteplici modalità di accesso, rappresentazione e espressione, per massimizzare le

<sup>30</sup> J. Dirksen, *Learning Design. Progettare un apprendimento efficace*, Pearson, Milano 2017.

<sup>31</sup> Y. Mor, B. Craft, *Learning Design: Reflections upon the current landscape*. «Research in Learning Technology», Aug 2012.

<sup>32</sup> C. Redecker, Y. Punie, *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union, Luxembourg (2017).

<sup>33</sup> J. Tondeur, S. Howard, M. Zanten, P. Gorissen, I. Neut, D. Uerz, M. Kral, *The HeDiCom framework: Higher Education teachers' digital competencies for the future*. «Educational Technology Research and Development» (2023).

<sup>34</sup> B. García-Baños, F. Cuesta-Soto, E. Del Val, J. M. Catalá, *Teaching Digital Competence in the Instructional Design of a Dialogic Learning Environment*. «Iris Journal of Educational Research» (3) 3, 2024.

opportunità e ridurre le barriere<sup>35</sup>: la digitalizzazione viene percepita come mezzo per allargare le opportunità di apprendimento, in linea con le più recenti linee guida UDL. Al tempo stesso, la quota che teme un ampliamento del divario digitale ricorda che un design inclusivo non elimina la necessità di personalizzazioni e adattamenti sostenibili.

Anche la dimensione relazionale delle TIC è riconosciuta dai docenti. Una quota significativa segnala che le tecnologie aprono nuove modalità di relazione con gli studenti, mentre pochissimi temono un maggiore distacco. Questi dati dialogano con la teoria dei terzi spazi: partendo dalla definizione originale di Bhabha<sup>36</sup>, che concepisce il terzo spazio come luogo ibrido in cui identità culturali opposte possono incontrarsi, diversi autori hanno adattato la nozione al contesto educativo, descrivendo la classe come un luogo di intersezione tra pratiche scolastiche e extracurricolari<sup>37</sup>. In ambito digitale, ambienti social, cloud partecipativi e piattaforme online possono costituire aree dialettiche in cui i significati sono condivisi e dove si sviluppano nuove competenze e potenzialità espressive e narrative<sup>38</sup>, ibridando la dimensione formale con quella informale, secondo le logiche delle tecnologie di comunità<sup>39</sup> e del digital storytelling partecipativo e comunitario<sup>40</sup>. In questi spazi ibridi gli studenti possono portare in classe i propri saperi informali e co-costruire prodotti multimediali con i docenti, stabilendo connessioni significative, unendo la dimensione sincrona e presenziale con quella asincrona dei propri contesti di vita quotidiana<sup>41</sup>. L'interesse espresso da circa un quinto dei docenti per gli approcci interdisciplinari suggerisce l'attenzione a questi spazi di

<sup>35</sup> D. H. Rose, J. W. Gravel, D. T. Gordon, *Universal design for learning*, «The SAGE Handbook of Special Education», 2013.

<sup>36</sup> H. K. Bhabha, *The location of culture*, Routledge, New York 1994.

<sup>37</sup> E. B. Moje, K. N. Ciechanowski, K. Kramer, L. Ellis, R. Carrillo, T. Collazo, *Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse*, «Reading Research Quarterly», 39,1 (2004), pp. 38-70.

<sup>38</sup> J. Potter, J. McDougall, Digital Media, *Culture and Education: Theorising Third Space Literacies*, Palgrave Macmillan, London, UK, 2017.

<sup>39</sup> P. C. Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, Scholé, Brescia 2017.

<sup>40</sup> M. Marangi, M. Rondonotti, *Digital storytelling as a community and participatory dimension*, «Scholé», LX, 2 (2022), pp. 199-212.

<sup>41</sup> C. M. Moran, *Learners without borders: Connected learning in a digital third space*, «Contemporary Issues in Technology and Teacher Education», 18,2 (2018).

confine, in cui discipline e pratiche culturali si intrecciano e dove le gerarchie tradizionali diventano più fluide.

La prospettiva sulla new media literacies<sup>42</sup> arricchisce ulteriormente il quadro: una nuova alfabetizzazione mediale non si limita all'uso degli strumenti digitali, ma include i linguaggi con cui si costruiscono le forme simboliche e arrivare alla comprensione dei significati culturali. Molti docenti considerano assodate le competenze strumentali e ritengono prioritario integrare i media digitali nella progettazione disciplinare e nella valutazione. La forte associazione tra tecnologia e creatività, unita alla percezione diffusa del suo valore culturale, indica la necessità di includere la media education nella formazione iniziale e continua dei docenti.

La volontà diffusa di utilizzare le TIC soprattutto in fase di progettazione e unità di apprendimento suggerisce che i docenti intravedono nella digitalizzazione la possibilità di espandere gli spazi didattici e di diversificare le forme di partecipazione, anche attraverso l'esplorazione di strumenti innovativi. Questa postura appare coerente con un recente studio dell'OECD<sup>43</sup>, basato su revisioni sistematiche e meta-analisi, che evidenzia che la realtà aumentata e virtuale potenzia il ragionamento spaziale e problem solving, facilitando la collaborazione e l'inclusione, soprattutto per gli studenti con bisogni speciali; e che l'intelligenza artificiale offre feedback personalizzati e sostegno alla partecipazione collaborativa. Tuttavia, l'accesso alla tecnologia non è sufficiente a garantire miglioramenti educativi: è necessario un investimento nella formazione dei docenti, nelle infrastrutture e in soluzioni pedagogiche mirate.

## 5. Conclusioni

In sintesi, la visione che si delinea dall'indagine è prevalentemente positiva e proiettata verso il futuro: la maggior parte degli insegnanti considera le TIC catalizzatori di creatività, accessibilità e innovazione, e

<sup>42</sup> P. C. Rivoltella, *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Scholé, Brescia 2020.

<sup>43</sup> S. Forsström, M. Nja, E. Munthe, J. L. Alvarez-Galvan, L. Houldsworth, *The impact of digital technologies on students' learning: Results from a literature review*, OECD Education Working Papers 335, OECD Publishing, Paris 2025.

intende sfruttarle soprattutto per progettare percorsi e unità di apprendimento piuttosto che per un uso puramente strumentale. Le prospettive operative per la messa in pratica degli apprendimenti si articolano lungo due direttrici: da un lato la percezione delle tecnologie come infrastrutture per l'innovazione, la creatività progettuale e l'accessibilità; dall'altro l'esigenza di integrare tali strumenti in pratiche didattiche efficaci, fondate su modelli come il *Learning Design*, l'Universal Design for Learning, la teoria dei terzi spazi e la new media literacy. L'intersezione fra questi paradigmi suggerisce che le tecnologie digitali possano sostenere ambienti flessibili, spazi di co-costruzione della conoscenza e alfabetizzazioni plurali. Tuttavia, affinché l'innovazione sia effettivamente inclusiva e sostenibile, occorre accompagnare l'entusiasmo con percorsi di formazione continua, comunità di pratica e un'attenzione costante all'equità e al benessere. Solo così le prospettive future sulla trasposizione didattica di quanto appreso nel corso frequentato online potranno tradursi in ambienti di apprendimento in cui le tecnologie, i linguaggi e i saperi si intrecciano a beneficio di tutti.

Paola Dal Toso

*Apprendere attraverso esperienze emotivamente  
coinvolgenti: la proposta scout*

*1. Introduzione*

Quando si pensa al ruolo della scuola, per lo più si tende a fare riferimento alla trasmissione di un'istruzione puramente intellettuale. Al riguardo, il pedagogista Gert Biesta denuncia la *learnification*, cioè il voler ridurre la funzione dell'educazione e il ruolo dell'insegnante alla "produzione" di apprendimento, il che comporta di conseguenza che i risultati educativi possono e devono essere misurati. E precisa che «Negli ultimi due decenni si è assistito a una notevole ascesa del concetto di "apprendimento" e a un conseguente declino del concetto di "educazione"»<sup>1</sup>. Biesta chiama "*learnification*" l'idea che ciò che davvero conta in un processo educativo è il fatto che lo studente apprenda. Con convinzione sostiene che non si tratta tanto di riempire una testa rendendola ben piena al fine di produrre un esito atteso, perché il processo educativo vada al di là dell'apprendimento. Infatti, il significato dell'educazione non si esaurisce nell'istruzione, ma consiste in un'indicazione di senso che pone al centro lo sviluppo del soggetto nella sua relazione con tradizioni, culture e pratiche, con gli strumenti utili per esercitare la propria libertà. Al riguardo specifica: «suggerisco di usare la parola "educazione" per indicare un'azione intenzionale o, meglio, un'azione educativa intenzionale»<sup>2</sup>. Poiché ha una dimensione profondamente esistenziale, Biesta sottolinea l'importanza dell'insegnamento inteso

<sup>1</sup> G. Biesta, *La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare*, «Encyclopaideia», vol. 27, 15(2023), p. 12.

<sup>2</sup> G. Biesta, *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente*, Tab edizioni, Roma 2023, p. 37.

non come mera trasmissione di conoscenza e abilità, ma come atto che (re) indirizza l'attenzione degli studenti al mondo, affinché possano vivere consapevolmente all'interno della realtà. È questo un atto chiave per la crescita personale. Occorre aprire orizzonti umani e di conoscenza nuovi e per loro imprevedibili, concorrere a costruire il desiderio di ciò che è desiderabile. Biesta ritiene che «perdiamo facilmente di vista il fatto che i bambini e i ragazzi sono esseri umani che affrontano la sfida di vivere la propria vita, con l'auspicio di viverla bene»<sup>3</sup>. Per questo studioso

Le questioni che riguardano l'educazione sono fondamentalmente questioni esistenziali, ovvero domande sul modo in cui conduciamo la nostra esistenza come esseri umani, su come cerchiamo di vivere la nostra vita “nel” e “con” un mondo che non è stato creato da noi e che non ci offre spontaneamente ciò che desideriamo o che ci aspettiamo<sup>4</sup>.

Dunque, il compito dell'educazione consiste in un'indicazione di senso alla propria esistenza. Biesta suggerisce «l'idea che l'educazione debba essere centrata sul mondo, orientata cioè ad attrezzare e incoraggiare le generazioni future a esistere “nel” e “con” il mondo, e a farlo “pienamente”»<sup>5</sup>. Si tratta di fornire agli studenti conoscenze, abilità e competenze che consentano loro di muoversi e agire nel mondo<sup>6</sup>.

Eppure, nonostante i cambiamenti organizzativi e anche didattici introdotti in ambito scolastico, in genere quanto proposto, è limitato all'apprendimento teorico. Difficilmente, anche per motivi logistici si riesce a proporre agli alunni esperienze attraverso le quali possano in prima persona sperimentare la scoperta, sollecitata dalla curiosità suscitata a sua volta, dal bisogno di trovare risposte a domande.

Ciò presuppone un insegnamento inteso non come pura trasmissione di concetti e conoscenze, ma come atto intenzionale volto a orientare lo sguardo degli studenti sulla realtà, sul mondo nella sua interezza, affinché la loro attenzione sia catturata dagli eventi e dalle richieste che il mondo stesso pone a ognuno ogni giorno.

<sup>3</sup> *Ibi*, p. 34; cfr. anche p. 35.

<sup>4</sup> *Ibi*, p. 46.

<sup>5</sup> *Ibi*, pp. 34-35.

<sup>6</sup> Cfr. G. Biesta, *Il mondo al centro dell'educazione*, cit., pp. 45-46.

## 2. La proposta educativa scout

In sintonia con le finalità educative indicate da Biesta, è la proposta dello scautismo<sup>7</sup>, che va ricordato tra le esperienze che si sviluppano nel contesto del movimento educativo delle Scuole Nuove o Attivismo. Prende avvio ad opera di Robert Stephenson Smith Baden-Powell (1857-1941), che, dopo una brillante carriera militare, a seguito del crescente successo dei suoi libri sullo “scouting”, matura l’idea di metterlo alla prova nel corso di un campo con un gruppetto di ragazzi nel 1907 all’isola di Brownsea e constatata l’entusiasmante riuscita dell’esperimento, nel 1908 pubblica *Scouting for Boys*. La proposta dello scautismo, che in pochi anni si diffonde in tutto il mondo, caratterizzata dalla finalità educativa di

migliorare la qualità dei nostri futuri cittadini, specialmente per quanto riguarda il carattere e la salute; di sostituire l’egoismo con il servizio e di rendere ciascun giovane efficiente, sia nel fisico che nel morale, al fine di utilizzare questa efficienza al servizio della comunità<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Sulla storia dello scautismo, si veda il libro di M. Sica, *Storia dello Scautismo in Italia*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma 2017, giunto alla quarta edizione. Sul faticoso avvio dell’esperienza cattolica, ne dà conto la ricerca di A. Trova, *Alle origini dello scautismo cattolico in Italia. Promessa scout ed educazione religiosa (1905-1928)*, Franco Angeli, Milano 1986; sulla fondazione dell’Associazione Scautistica Cattolica Italiana (ASCI), si può vedere: P. Dal Toso, *Nascita e diffusione dell’Asci 1916-1928*, Francoangeli, Milano 2006. Ulteriori indicazioni bibliografiche in: P. Dal Toso, *Per il centenario dello scautismo cattolico. Una guida bibliografica ragionata*, in “Annali di storia dell’educazione”, 2017, 24, pp. 333-352.

Numerosi sono i contributi sulla valenza educativa della proposta scout. Tra quelli più significativi oltre a quanto scritto da Piero Bertolini (cfr. nota n. 35), si segnalano: R. Massa, *Saggi critici sullo scautismo*, a cura di P. Bertolini, Scout Agesci-Nuova Fiordaliso, Roma 2001; E. Bardulla, *Scautismo e educazione ambientale. L’ambiente naturale strumento e obiettivo della formazione scout*, Cirea-Università degli studi di Parma-FrancoAngeli, Milano 1985; E. Bardulla, *Lo scautismo. Una pedagogia dell’avventura*, in R. Massa (ed.), *Linee di fuga. L’avventura nella formazione umana*, La Nuova Italia, Firenze 1989, pp. 93-117; E. Bardulla (ed.), *Scautismo dal passato al futuro*, Anicia, Roma 2008. Altri studi: N.S. Barbieri, *Una volta scout, sempre scout. Scritti sullo scautismo (2005-2013)*, CLEUP, Padova 2013; S. Coluccelli, *Dialoghi sull’autoeducazione. Lo Scautismo, Maria Montessori e le Scuole attive*, FrancoAngeli, Milano 2022.

<sup>8</sup> Baden-Powell, *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scautismo*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma, 2006, p. 38.

«Il nostro scopo nel fare dei nostri ragazzi dei buoni cittadini è [...] a vantaggio del nostro paese, in modo che esso possa avere una generazione di cittadini seri, risoluti e degni di fiducia»<sup>9</sup>, «sorridenti, ragionevoli, modesti, laboriosi»<sup>10</sup>, i cui sentimenti di concordia e di lealtà, nel “giocare il gioco” della vita rappresentino per esso un vincolo di coesione all’interno e di pace con i paesi vicini<sup>11</sup>. Baden-Powell è convinto che «Così facendo, possiamo sperare di contribuire utilmente a rafforzare la nostra nazione, sia dal lato fisico che da quello morale»<sup>12</sup> e di sviluppare «un’attiva buona volontà [...] in tutto il mondo, e la cooperazione [...] in quanto tutti figli di un unico Padre.

Da ciò dovrebbe discendere il regno della pace sulla terra»<sup>13</sup>.

Questi obiettivi educativi vengono sintetizzati dallo stesso Baden-Powell in quattro punti:

1) la formazione del carattere, intesa come «abituarsi a sapersela sbrigare da sé, allo spirito di osservazione, a scegliere con la propria testa»<sup>14</sup> e sviluppata mediante «il sistema delle pattuglie, la Legge scout, la tecnica scout, [...] la responsabilità affidata al capo pattuglia»<sup>15</sup>;

2) la cura della salute e della forza fisica, «incoraggiando il ragazzo ad una vita attiva ed a curare il suo corpo»<sup>16</sup> «per mezzo di giochi, esercizi fisici, nozioni di igiene personale e di alimentazione»<sup>17</sup>;

3) l’abilità manuale, tesa «alla formazione di persone che sappiano usare le proprie mani»<sup>18</sup>, il che «può aiutare il ragazzo nel formarsi un avvenire»<sup>19</sup> e sviluppata «per mezzo di attività quali pionieristica, costruzioni di ponti, astuzie della vita di campo e varie forme di espressione artistica»<sup>20</sup>.

<sup>9</sup> *Ibi*, p. 23.

<sup>10</sup> *Ibi*, p. 111.

<sup>11</sup> *Ibi*, p. 40.

<sup>12</sup> *Ibi*, p. 127.

<sup>13</sup> Baden-Powell, *Taccuino. Scritti sullo scoutismo, 1907-1940*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma, 2006, p. 181.

<sup>14</sup> Baden-Powell, *Scoutismo per ragazzi*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma, 2006, p. 24.

<sup>15</sup> Baden-Powell, *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scoutismo*, cit., p. 39.

<sup>16</sup> Baden-Powell, *Scoutismo per ragazzi*, cit., p. 24.

<sup>17</sup> Baden-Powell, *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scoutismo*, cit., p. 39.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> Baden-Powell, *Scoutismo per ragazzi*, cit., p. 24.

<sup>20</sup> Baden-Powell, *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scoutismo*, cit., p. 39.

4) il servizio al prossimo, cioè

il mettere in pratica la fede religiosa nella vita di ogni giorno sotto la forma della Buona Azione; questa può essere sia un atto in sé poco importante, sia un servizio per la comunità quale quello in pattuglie di pronto intervento, e di salvamento di vite umane<sup>21</sup>

o in altri servizi per la società.

Rivolgendosi ai ragazzi, Baden-Powell esprime ciò che più sta a cuore, sintetizzando così anche lo scopo dello scautismo:

Il vero modo di essere felici è quello di procurare la felicità agli altri. Cercate di lasciare questo mondo un po' migliore di quanto non l'avete trovato e, quando suonerà la vostra ora di morire, potrete morire felici nella coscienza di non aver sprecato il vostro tempo, ma di avere fatto del vostro meglio<sup>22</sup>.

Va tenuto presente che la proposta educativa scout, nonostante i suoi ormai quasi 120 anni, continua ad avere ampia diffusione e a piacere a bambini/e, ragazzi/e e giovani di tutto il mondo, segno che sa rispondere ancora oggi alle loro esigenze di crescita. Il motivo di tale successo risiede nel fatto che «Lo Scautismo [...] non è una scienza da studiare»<sup>23</sup>, «non è una scuola che abbia un piano di studio ben preciso e programmi di esami»<sup>24</sup>, «non è qualcosa che si possa insegnare descrivendo in una conferenza e definendolo in un libro o in un articolo»<sup>25</sup>. Invece

È un gioco allegro all'aperto, dove uomini-ragazzi e ragazzi possono vivere insieme l'avventura come fratelli più anziani e più giovani, crescendo in salute e in felicità, in abilità manuale ed in disponibilità ad aiutare il prossimo<sup>26</sup>.

<sup>21</sup> *Ibidem*.

<sup>22</sup> Baden-Powell, *Scautismo per ragazzi*, cit., p. 357.

<sup>23</sup> Baden-Powell, *Taccuino. Scritti sullo scautismo, 1907-1940*, cit., pp. 218-219.

<sup>24</sup> *Ibi*, p. 116.

<sup>25</sup> *Ibi*, p. 119.

<sup>26</sup> *Ibi*, p. 219.

### 3. *Apprendere attraverso esperienze coinvolgenti*

«L'avventura è la tonalità emotiva che lo scouting instaura»<sup>27</sup>. È un aspetto tipico e caratterizzante la proposta educativa dello scautismo, è un atteggiamento di proiezione verso l'ignoto, animato dal gusto di esplorare che spinge ad andare oltre la frontiera. È un sistema di giochi e di attività, caratterizzato sia dal rapporto diretto con l'ambiente naturale sia dalla capacità di osservare la realtà e di dedurne comportamenti utili per la propria esistenza.

I bambini, i ragazzi e i giovani “imparano facendo”, privilegiando l'esperienza attraverso l'esercizio continuo di osservazione, deduzione, azione e verifica. Nella proposta educativa scout imparano ad affrontare difficoltà impreviste, ad essere pronti, a non scoraggiarsi, a cooperare per raggiungere la meta, a condividere la fatica e anche il gusto di fare da sé. Nell'ambito di tutto il percorso formativo, ognuno apprende a progettare ciò che vuol essere, a desiderarne la realizzazione e a esserne consapevole. Va precisato che

Per educare in modo efficace, occorre: sperimentare, essere autonomi, giocare per divertirsi, avere riconoscimento, essere accettati, poter sbagliare, sentirsi utili e capaci, ricercati, valorizzati, fare esperienze significative<sup>28</sup>.

È questo in sintesi il senso della proposta educativa scout, la cui caratteristica specifica è l'imparare facendo, dando così primato proprio all'esperienza diretta, personale, vissuta nella natura.

La forza dello scautismo è l'esperienza. Un'esperienza educativa che deve essere rappresentativa degli aspetti fondamentali dell'esistenza umana, ricerca di senso delle esperienze fatte e deve insegnare la fatica e la coerenza vissute con gioia, avventura e servizio, così che ogni ragazzo cresca diventando responsabile non solo di se stesso, ma anche della crescita e della felicità degli altri<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> R. Massa, *L'educazione extra scolastica*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1977, p. 84.

<sup>28</sup> *Patto associativo Agesci*, 1999. Per la definizione dell'interdipendenza tra pensiero e azione: [https://www.agesci.it/?wpfb\\_dl=2082](https://www.agesci.it/?wpfb_dl=2082).

<sup>29</sup> *Ibi*.

Del resto,

Lo scautismo è un metodo attivo: si realizza attraverso attività concrete. Il ragazzo è aiutato dal capo a riflettere su tali esperienze per conoscere se stesso e la realtà, così da poter giungere gradualmente a libere valutazioni critiche e a conseguenti scelte autonome<sup>30</sup>.

Nel metodo scout sono proposte attività concrete al ragazzo che è incoraggiato a imparare attraverso l'esperienza vissuta in prima persona e a saper leggere l'eventuale successo o insuccesso anche alla luce del coinvolgimento personale. È questa l'interdipendenza tra pensiero e azione.

Affinché l'esperienza costituisca realmente occasione di crescita, è fondamentale che il ragazzo sia coinvolto nel “fare”, ma anche nel “pensare”. Nelle attività viene dato spazio alla sua creatività e fantasia, si lascia con fiducia che impari a imparare. Sono proposte esperienze coinvolgenti e, dopo averle vissute, i partecipanti sono aiutati a rileggerle e scoprirne il significato. Questa la preoccupazione dei capi scout:

In un mondo frammentato, in cui anche il sapere rischia di diventare troppo specialistico, dobbiamo cercare di educare all'intero, aiutare i ragazzi a mettere insieme tutti i pezzi e a capire il senso delle esperienze vissute<sup>31</sup>.

I ragazzi

Per crescere hanno bisogno di occasioni in cui essere riconosciuti, nelle loro emozioni e desideri, da uno sguardo amorevole e accogliente. Occorre creare un “clima” in cui ognuno si senta accolto, valorizzato e stia bene: un clima di gioia<sup>32</sup>.

<sup>30</sup> *Ibi*.

<sup>31</sup> D. Ferrara - F. Coccetti, *Introduzione*, in Associazione Guide e Scouts Cattolici Italiani, *Educare oggi Riflessioni sul Patto associativo, 50 anni dopo*, p. 2, in [https://www.agesci.it/?wpfb\\_dl=54518](https://www.agesci.it/?wpfb_dl=54518).

<sup>32</sup> *La sfida di educare, oggi Crescere in un mondo sostenibile, giusto, solidale, aperto alla speranza*, in Associazione Guide e Scouts Cattolici Italiani, *Educare oggi Riflessioni sul Patto associativo, 50 anni dopo*, p. 7 in [https://www.agesci.it/?wpfb\\_dl=54518](https://www.agesci.it/?wpfb_dl=54518).

Pertanto, per gli educatori la sfida del futuro è quella di impegnarsi a riconoscere e accompagnare i ragazzi nelle loro emozioni e desideri<sup>33</sup>. Va riconosciuto che in questi ultimi anni nell'Agesci (Associazione Guide e Scouts Cattolici Italiani) è cresciuta l'attenzione all'educazione delle emozioni. Sempre più si avverte la necessità da parte dei capi di acquisire competenza nel leggere il vissuto emotivo dei ragazzi, che va affrontato e approfondito per poi imparare a gestirlo<sup>34</sup>. Dar spazio alle emozioni implica anche il fare vivere esperienze nell'ambito delle quali c'è l'opportunità di calarsi nei panni dell'altro per comprendere appieno senza pregiudizi: difficoltà, culture, emozioni, sensazioni. Inoltre, è di fondamentale importanza che l'educatore scout rifletta e faccia riflettere su ciò che si vive (esperienze ed emozioni) e insegnare a verbalizzarlo<sup>35</sup>.

#### 4. *La natura ambiente privilegiato*

Nel contesto della natura, un vero e proprio ambiente educativo, si svolgono abitualmente tutte le principali attività scout, dal gioco alla semplice camminata, dal pernottamento sotto la tenda all'applicazione delle numerose tecniche. Anche altre proposte educative, che si inseriscono nell'ambito del movimento delle Scuole Nuove o Attivismo, sono vissute all'aria aperta. In questo senso si potrebbe confrontare lo scautismo con altre esperienze<sup>36</sup>, quali ad esempio, quella della École des Roches da Edmund Demolins, oppure con quella delle Landderziehungsheime di Hermann Lietz o di Gustav Wyneken, creatore della "libera comunità di Wickersdorf", che influenza il gruppo dei Wandervogel.

<sup>33</sup> Cfr. D. Ferrara - F. Coccetti, *Introduzione*, cit., p. 2.

<sup>34</sup> Cfr. Associazione Guide e Scouts Cattolici Italiani, *La sfida di educare, oggi. Il documento e i lavori della Commissione I.R. Atti del Consiglio generale 2021 Speciale "Educare oggi"*, p. 30 in <https://www.agesci.it/wp-content/uploads/2021/12/La-sfida-di-educare-oggi-I-lavori-della-commissione.pdf>.

<sup>35</sup> Cfr. Associazione Guide e Scouts Cattolici Italiani, *La sfida di educare, oggi*, cit., p. 26.

<sup>36</sup> Interessante al riguardo è il confronto tra l'opera educativa di Baden-Powell e Makarenko proposto in R. Massa, *L'educazione extra scolastica*, cit., pp. 76-118. Inoltre, secondo Massa «il metodo di Baden-Powell realizza [...] i principi fondamentali dell'attivismo, nel senso che in esso l'educazione si configura come preparazione alla vita solo in quanto anzitutto si identifica con essa»: *Ibi*, p. 85.

Baden-Powell, [...] considera l'educazione [...] come un invitare e guidare il ragazzo ad esplorare l'ambiente, naturale e umano, in modo che sia egli stesso a coglierne le caratteristiche e gli insegnamenti principali; lo stesso termine di «scoutismo», che in sostanza significa «arte dell'esplorazione», ne rappresenta una evidente applicazione<sup>37</sup>.

### L'esplorazione del mondo implica

sempre [...] un aumento di esperienza ben valido per lo sviluppo dell'intelligenza ed in genere della vita psichica del ragazzo, che ha tutto da guadagnare in un allargamento dell'orizzonte delle sue conoscenze. Vivendo la vita scout, in tutta la sua estensione, il ragazzo si viene a trovare di fronte a problemi e situazioni che altrimenti gli sarebbero state sconosciute e che lo inducono da un lato ad esercitare la sua capacità inventiva e ad applicare il suo gusto per la ricerca e per la scoperta personali e dall'altro, gli fanno comprendere l'utilizzazione pratica di molte nozioni teoriche che ha imparato, o per lo meno gliene fanno sentire la necessità<sup>38</sup>.

### Inoltre,

La conoscenza della natura, per essere veramente educativa, non deve esaurirsi nel freddo studio delle classificazioni e delle nomenclature, ciò che porterebbe ben presto alla noia, ma deve "avere il suo fulcro nel contatto personale con la natura e nell'osservazione": in altri termini, deve risultare dall'attività di un singolo individuo o di un gruppo di individui<sup>39</sup>.

<sup>37</sup> P. Bertolini, *Educazione e scoutismo*, Edizioni Giuseppe Malipiero, Bologna 1957, p. 50. Il testo rivisto grazie anche alla collaborazione di Vittorio Pranzini, è dato alle stampe con altra casa editrice: P. Bertolini - V. Pranzini, *Scoutismo oggi. Il segreto di un successo educativo*, Cappelli, Bologna 1981; successivamente nuovamente aggiornato: Idd., *Pedagogia scout Attualità educativa dello scoutismo*, Nuova Fiordalisi, Roma 2001, II ed. 2011, rist. 2016. In questo contributo si fa riferimento al testo scritto dal solo Bertolini, in quanto le edizioni successive costituiscono un aggiornamento della prima, senza distinzione di quanto scritto dai due autori. In particolare *Pedagogia scout Attualità educativa dello scoutismo* è pubblicato grazie a Pranzini quando è nominato incaricato nazionale Agesci alla stampa non periodica. Indubbiamente, in ambito italiano, il libro di Bertolini costituisce la prima analisi organica della proposta educativa scout, a tutt'oggi ancora attuale.

<sup>38</sup> P. Bertolini, *Educazione e scoutismo*, cit., p. 50.

<sup>39</sup> *Ibi*, p. 58.

Lo stesso Baden-Powell raccomanda agli educatori di non fare ai ragazzi una lezione, ma di incoraggiarli a scoprire le cose da sé, ad esempio, attraverso lo studio della natura, che costituisce il mezzo migliore per allargare lo spirito e il pensiero del ragazzo. Il contatto diretto con tale ambiente offre

un campo veramente sconfinato di ricerca e di osservazione: basti pensare alle innumerevoli possibilità di studiare le abitudini ed il comportamento degli uccelli, dei quadrupedi, dei rettili o degli insetti, di assistere ai loro giochi ed alle loro lotte, di seguire le loro piste e di rilevarne le impronte, di organizzare lunghi appostamenti per riuscire a fotografarli da vicino; e basti pensare a tutte le osservazioni che una foresta, un ruscello, una landa, una collina, una montagna, ecc. permettono di fare.

Ma, la pratica dello scautismo non si limita a suscitare e sviluppare questo gusto dell'osservazione, che del resto ha già un potente valore pedagogico, perché nello stesso tempo invita il ragazzo ad una serie di deduzioni che servono precisamente a rendere più snella la sua stessa intelligenza<sup>40</sup>.

Del resto, ogni ragazzo

sente il bisogno di scoprire i nidi degli uccelli, o le tane delle lepri, di allevare qualche piccolo animale [...]: secondo Baden Powell, è appunto questa tendenza naturale del ragazzo che bisogna sfruttare, facendogli ovviamente comprendere quanto sia [...] interessante vedere per esempio come gli uccelli covino le loro uova o come insegnino ai loro piccoli a nutrirsi e a volare<sup>41</sup>.

La vita all'aperto

rappresenta prima di tutto il mezzo migliore per mettere alla prova e per utilizzare tutte le nozioni acquisite dal ragazzo durante la sua carriera scout; [...], chi dice vita dei boschi, dice necessità di sbrigarsela utilizzando tutte le risorse che questi offrono e di prevenire tutti i loro inconvenienti imparando a conoscerne i vari pericoli.

La vita nel bosco (espressione, questa, che, se lo scautismo è inteso nel suo giusto senso, può essere considerata senz'altro come equivalente a "vita scout")

<sup>40</sup> *Ibi*, pp. 58-59.

<sup>41</sup> *Ibi*, p. 58.

suppone l'arte di piantare la tenda, di lottare contro la pioggia e le conseguenti invasioni di acqua, di costruire dei fuochi scegliendo opportunamente la legna secca più adatta e accendendolo senza l'aiuto del giornale, di vivere intere giornate sfruttando unicamente le risorse alimentari naturali, di cucinare i propri pasti, di farsi il proprio pane e di riuscire ad apprestare, con rami, arbusti, foglie, ecc. quel *mi-minimum* di *comfort* di cui solitamente gli esploratori vanno fieri<sup>42</sup>.

Queste esperienze implicano il saper vivere nella natura, l'“imparare facendo”, per saper affrontare le difficoltà della vita, che il gioco dello scoutismo propone, sia pure “a misura” delle capacità del singolo.

Baden-Powell ritiene che il lavoro del capo educatore consista nel suscitare nel ragazzo l'ambizione di imparare da solo, e infatti,

tutti i suoi sforzi, come i numerosi volumi che egli scrisse per i lupetti e per gli esploratori testimoniano abbondantemente, sono rivolti a suscitare e coltivare nell'animo del ragazzo quel senso di curiosità attiva che, essendogli naturale, è la premessa migliore per sviluppare in lui il gusto di imparare<sup>43</sup>.

Nel grande gioco scout i ragazzi apprendono attraverso l'esperienza, il *learning by doing*.

Il problema dell'autoeducazione è visto sotto una luce particolare, in quanto, se è vero che anche qui esso rappresenta un po' la garanzia che il fatto educativo non si riduca all'imposizione dall'esterno di uno schema rigido e pesante, ma sia qualcosa che sorga prima di tutto dall'interno, è anche vero che esso vi è considerato come il mezzo più idoneo a sviluppare nel ragazzo una disciplina ed una regola, in grado di fargli superare il suo individualismo<sup>44</sup>.

Il principio della autoeducazione ha nello scoutismo una duplice funzione:

condurre ad una educazione dall'interno e di riconoscere le esigenze e gli interessi propri dell'educando, primo fra tutti quello dell'azione e del movimento; in tal modo, l'attivismo può dirsi veramente uno dei principi più importanti

<sup>42</sup> *Ibi*, p. 57.

<sup>43</sup> *Ibi*, p. 48.

<sup>44</sup> *Ibi*, p. 49.

dell'educazione scout. Tuttavia, ben difficilmente si potrebbe comprenderne tutta la portata senza affrontare con sufficiente ampiezza il tema dell'educazione tramite l'esperienza o, ciò che è lo stesso, dell'insegnamento sperimentale. L'attivismo scout, infatti, considerato alla luce del principio dell'autoeducazione, conduce precisamente a questo concetto che, d'altro canto, s'innesta assai bene in tutta la tradizione educativa anglo-sassone.

In primo luogo, esso sta ad indicare [...] l'opposizione radicale dello scautismo a quel tipo di educazione e di insegnamento che dà gran posto all'udire e al ripetere manualisticamente; in secondo luogo, esso si presenta come il fondamento di quella educazione all'arrangiarsi che tanta importanza ha nella formazione dell'uomo<sup>45</sup>.

Lo scautismo si propone di educare il ragazzo ad acquisire la coscienza, la volontà e la capacità di raggiungere la migliore realizzazione di se stesso in quanto persona in relazione ai doveri individuali e sociali. "Estote Parati", prepararsi alla vita è il senso che si deve dare al motto dell'esploratore ed è il significato più vero che bisogna assegnare alla concezione integrale dell'educazione scout.

Straordinaria importanza [...] ha, per quanto riguarda la formazione del carattere del ragazzo, quella capacità di cavarsela in ogni situazione che nasce appunto dal contatto diretto con la realtà concreta. [...] Si sentirà particolarmente ben preparato alla vita chi nella sua gioventù ha imparato a superare le difficoltà più strane nelle situazioni meno facili ad immaginare: lo scautismo offre qui un vasto campo di scelta, dalle difficoltà che l'esploratore deve superare facendo cucina su un semplice fuoco di campo, a quelle, più complesse ancora, che nascono da una grande impresa di costruzione, o dalla necessità di orientarsi senza bussola od altri strumenti. È questa una scuola veramente insostituibile di fiducia in se stessi e di sicurezza che sono il fondamento primo di ogni carattere umano: forte e pieno di risorse<sup>46</sup>.

<sup>45</sup> *Ibi*, pp. 49-50.

<sup>46</sup> *Ibi*, p. 51.

## 5. *Emozioni vissute*

«Lo scautismo propone un'esperienza educativa integrale che vive la natura come ambiente in cui poter sperimentare l'avventura come metafora dell'esistenza umana»<sup>47</sup>.

Dall'incontro ben guidato con l'ambiente naturale, bambini e ragazzi apprendono uno stile personale concreto di rispetto e attenzione alla realtà intorno a sé e all'utilizzo delle risorse. Scoprono la natura attraverso il contatto diretto che si realizza attraverso il rapporto fisico ed emotivo, sono avviati a sperimentare il gusto per le cose belle, lo stupore per il meraviglioso, attraverso l'osservazione delle differenze, il coinvolgimento dei sensi, allo scopo di contemplare e comprendere i suoi equilibri, ritmi e dinamiche. Ne è un esempio il campo estivo, momento privilegiato della squadriglia e della vita di tutto il reparto, risponde alle esigenze dei ragazzi che chiedono autonomia, avventura, condivisione. È un banco di prova per quanto riguarda le capacità tecniche maturate, l'autonomia raggiunta dalle squadriglie, la gestione delle attività, lo spirito di adattamento all'ambiente circostante.

Nel cammino scout, l'hike è un'esperienza indispensabile in cui i ragazzi sperimentano con competenza e responsabilità lo scouting in un clima di avventura nel contatto stretto con l'ambiente. Presuppone più giorni di cammino, il pernottamento in posti diversi e lontani fra loro, uno zaino essenziale e leggero, un percorso interessante, un tema di fondo che lega con un filo logico le giornate tra loro e un significativo itinerario di fede che accompagna l'esperienza.

La route consente di esercitare la pazienza, la tenacia, la sobrietà e di vivere con un atteggiamento di disponibilità e attenzione agli altri. Attraverso l'esperienza della route si assapora la scoperta degli altri e delle cose, il gusto dell'avventura, il contatto con la natura, vivendo le giornate con ritmi nuovi in semplicità ed essenzialità, nella tensione continua al superamento dei propri limiti. Viene vissuta in diversi momenti dell'anno; in particolare la route estiva, progettata e organizzata

<sup>47</sup> Associazione Guide e Scouts Cattolici Italiani, *La sfida di educare, oggi. Il documento e i lavori della Commissione I.R. Atti del Consiglio generale 2021 Speciale "Educare oggi"*, p. 9 in <https://www.agesci.it/wp-content/uploads/2021/12/La-sfida-di-educare-oggi-I-lavori-della-commissione.pdf>.

con cura dai ragazzi supportati attivamente dallo staff, è occasione privilegiata per fare sintesi del cammino compiuto dal singolo e dall'intera comunità.

Almeno una volta al mese, inoltre, gli scout vivono l'esperienza dell'uscita, a contatto diretto con la natura. Costituisce un'occasione privilegiata caratterizzata da emozioni uniche ed è per questo che, nonostante i quasi 120 anni da quando è stata avviata, la proposta scout piace, ha una forza che attrae ancora oggi i ragazzi. Non è solo riscontro successo, ma lascia anche un segno in chi l'ha vissuta. È molto interessante al riguardo leggere le testimonianze riguardanti esperienze vissute da "piccoli" e "ragazzi" ricordate a distanza di ormai venti-trenta. Anzi «sono passati quasi quarant'anni ed ahimè i ricordi si fanno vani, confusi e sommessi. Restano però le emozioni che si sono intrise nel cuore»<sup>48</sup>.

È interessante analizzarle, nonostante siano trascorsi molti anni.

C'è chi riconosce: «Che cosa si prova a rivivere a distanza di 40 anni un'esperienza che allora ci ha emozionati così tanto? Quanto hanno inciso il campo mobile e lo scautismo nella vita successiva di ognuno di noi?»<sup>49</sup>. «Forse per voi che leggete è difficile comprendere le emozioni che abbiamo provato anche solo semplicemente ballando con persone incontrate»<sup>50</sup>.

Nonostante il tempo trascorso, ricordi vivi, momenti irripetibili sono ancora impressi nella memoria. Ecco alcuni esempi: «Una delle cose più affascinanti e sorprendenti che riesce a fare lo scautismo, [...] è quella di permettere a chi decide di seguirne i principi di vivere esperienze che suscitano emozioni uniche»<sup>51</sup>. Lasciano un segno indelebile così che «Di tanto in tanto ritorno con la mente per rivivere con nostalgia quelle emozioni e quelle esperienze che mi hanno fatto crescere e hanno contribuito a farmi diventare la persona che sono oggi»<sup>52</sup>. Sono proprio le attività tipiche dello scautismo, dal gioco alla vita in mezzo alla natura a suscitare una gamma di «emozioni che ancora sono impres-

<sup>48</sup> M. Ceccato - A. Dal Monte (a cura di), *1974-2024 Colore del sole. Mezzo secolo nello scautismo misquilese*, Agesci Gruppo Mussolente I, Digital Team, Fano (PU) 2024, p. 150.

<sup>49</sup> *Ibi*, p. 170.

<sup>50</sup> *Ibi*, p. 223.

<sup>51</sup> *Ibi*, p. 226.

<sup>52</sup> *Ibi*, p. 68.

se nella memoria»<sup>53</sup> e vi «rimarranno per sempre nella mia memoria»<sup>54</sup>. Sono ricordi indecrivibili: «hanno emozionato, incantato e stupito»<sup>55</sup>, tanto che

Riaffiorano disordinati nel tempo, volti, risate, preghiere, falò, portali, tende, zaini, paesaggi, emozioni. Ogni ricordo porta con sé sensazioni e ripercorrendo con la mente quegli anni rivivo le emozioni del tempo<sup>56</sup>.

Risulta veramente difficile elencarle e descriverle: «Il giorno della Promessa è stato emozionante, finalmente il fazzolettone giallo al collo»<sup>57</sup>. A proposito del primo campo estivo trascorso in tenda, lontano dalle comodità di casa: «L'emozione era tanta, fino a quel momento il campo scout era stato per noi solo un'idea, ora era realtà»<sup>58</sup>. «Mi ricorderò sempre il primo risveglio, dopo la prima notte in tenda: noi sopra le nuvole, ad un passo dal sole! Che emozioni!»<sup>59</sup>.

Anche gli incontri con altri gruppi scout a livello nazionale e ancor più internazionale sono ben incisi nel cuore: «Che emozione per noi! A 15 anni, un'esperienza del genere! Incontrare scout di ogni nazione»<sup>60</sup>. Si tratta di un'emozione indecrivibile, è una carica di energia ed entusiasmo. «Ho sempre pensato che chiunque può indossare un'uniforme, darsi delle regole e fare camminate in montagna, ma non saranno mai scout, essere scout è completamente diverso, non è quello che fai, ma l'emozione che provi mentre lo fai e lì in quei giorni negli occhi di tutti, le emozioni erano molto forti»<sup>61</sup>.

Prima di partire per un'impresa impegnativa: «Ricordo la fatica ad addormentarmi la sera prima della partenza. Eravamo [...] tutti emo-

<sup>53</sup> *Ibi*, p. 34.

<sup>54</sup> *Ibi*, p. 68.

<sup>55</sup> *Ibi*, p. 136.

<sup>56</sup> *Ibi*, p. 134.

<sup>57</sup> *Ibi*, p. 242.

<sup>58</sup> M. Legumi (a cura di), *Il Profumo di quel Fuoco. Racconti scout 1970-2010*, Agesci Creazzo I, Sandrigo (Vicenza) 2011, p. 11.

<sup>59</sup> *Ibi*, p. 140.

<sup>60</sup> *Ibi*, p. 142.

<sup>61</sup> M. Ceccato - A. Dal Monte (a cura di), *1974-2024 Colore del sole*, cit., p. 91.

zionati e curiosi di iniziare questo nuovo capitolo»<sup>62</sup>. «Quello che emerse fu un'emozione indescrivibile, devastante, una carica di energia ed entusiasmo»<sup>63</sup>.

Ogni scout ricorda l'emozione provata di raggiungere la tappa di arrivo, durante il campo mobile, nonostante la stanchezza, la condivisione della fatica così che ognuno è pronto a farsi carico delle difficoltà dell'altro sentendole sue, il contatto con la natura. Nel percorso a piedi impegnativo: «Il sole fa capolino e gli occhi che prima puntavano i passi, si alzano e ti esplode dentro un'emozione indescrivibile perché ce l'hai di fronte, quella vetta che ti aspetta, ma ancora è lungo il cammino...»<sup>64</sup>. E poi, «Candidamente bianco, maestoso in tutta la sua bellezza, dirompente... quanta emozione! Ce l'avevamo fatta! È lui.. sì, è proprio lui... il magnifico Monte Rosa!»<sup>65</sup>.

Non da meno è il poter osservare da vicino i movimenti di un animale: «L'emozione poi di vedere per la prima volta una marmotta immobile sopra un masso che ci scrutava e spariva subito dopo allarmata dai passi pesanti degli scarponi sul sentiero»<sup>66</sup>.

La vita all'aperto, a diretto contatto con la natura fa sperimentare

Emozioni rese esplicite dai silenzi, dalle pause, dallo stupore nel contemplare un cuscinetto di saponaria, dall'essere sorpresi dal volo del culbianco, dal darsi la buona notte mai stanchi di contare l'ennesima stella cadente<sup>67</sup>.

E ancora

Ripenso con particolare emozione alle prime notti passate sotto le stelle ad ascoltare i suoni di un bosco ed il crepitio di un falò, imparando nel contempo a sentire i miei pensieri più profondi e ad assaporare quella sensazione di quiete che la natura circostante sapeva donarmi se le dedicavo la giusta attenzione<sup>68</sup>.

<sup>62</sup> *Ibi*, p. 135.

<sup>63</sup> *Ibi*, p. 129.

<sup>64</sup> M. Legumi (a cura di), *Il Profumo di quel Fuoco*, cit., p. 134.

<sup>65</sup> M. Ceccato - A. Dal Monte (a cura di), *1974-2024 Colore del sole*, cit., p. 128.

<sup>66</sup> *Ibi*, p. 134.

<sup>67</sup> *Ibi*, p. 191.

<sup>68</sup> *Ibi*, p. 229.

Tra le esperienze che lasciano un segno, se ben preparate e vissute, ci sono anche quelle di carattere spirituale, a partire dal silenzio dedicato alla contemplazione, a riflessioni, preghiere, celebrazioni nel corso delle quali si percepisce, si fa esperienza del divino: «Sulla vetta di quella cima, attorniato da pochi eletti e sferzato da un freddo vento pungente, posso dichiarare con fermezza di essermi sentito più vicino a Dio che in qualunque altro momento della mia vita»<sup>69</sup>. E ancora nelle escursioni nei boschi «mi sentivo bene a contatto con la natura e più vicina a quel Signore Dio che non trovavo nelle cerimonie che la chiesa di allora proponeva»<sup>70</sup>.

Sono tutte esperienze nelle quali emerge anche nell'opportunità di stare con se stessi l'emozione della ricerca spirituale:

Essere guidati a momenti di riflessione sul proprio cammino, sia di vita che spirituale, immersi nel silenzio, nella natura o durante una veglia alle stelle è molto importante e ti spinge a riflettere e scavare nel tuo io più profondo<sup>71</sup>.

La sensazione di solitudine e di timore in una nottata di preghiera sotto un cielo stellato [...] si trasforma in consapevolezza di sé e comprensione che ognuno di noi è parte integrante dell'Universo<sup>72</sup>.

## 6. Conclusioni

Le testimonianze riportate confermano che la proposta educativa scout mira alla formazione del ragazzo avvalendosi anche della dimensione emotiva<sup>73</sup>. Al riguardo il pedagogista Riccardo Massa scrive:

È questo il motivo centrale di tutto lo scautismo, il contributo fondamentale di Baden-Powell alla storia dell'educazione: l'utilizzazione educativa, co-

<sup>69</sup> *Ibi*, p. 151.

<sup>70</sup> *Ibi*, p. 172.

<sup>71</sup> *Ibi*, p. 254.

<sup>72</sup> *Ibi*, p. 249.

<sup>73</sup> Cfr. R. Massa, *Saggi critici sullo scautismo*, (a cura di P. Bertolini), Edizioni Scout Agesci / Nuova Fiordaliso, Roma 2001, p. 48.

erente e organizzata, dello spirito d'avventura. Tutto quel complesso sistema di bisogni e interessi, di progetti e attività, fondato sulla struttura del ragazzo e dunque capace di promuoverne una crescita, adeguata, può così mettersi in moto svilupparsi con semplicità e articolazione grazie a quella tonalità emotiva. Essa instaura il rapporto educativo in quanto provoca l'immediata risposta del ragazzo<sup>74</sup>.

Le esperienze che il metodo scout offre a ragazze e ragazzi sono coinvolgenti, possono essere proposte e vissute a livello emotivo in modo così incisivo che sono ricordate anche a distanza di parecchi anni, come ricorda un altro pedagista, Cesare Scurati:

Le esperienze che ti tolgono dalla banalità, dalla quotidianità e poi te le ricordi (ad esempio, la veglia alle stelle, il campo, il piantare la tenda, il farsi da mangiare). Questi sono linguaggi forti, perché disegnano nel fondo dell'emotività, dell'affettività, le tracce che restano<sup>75</sup>.

Hanno poi una forte valenza se improntate da una finalità educativa. Sta, quindi, nella responsabilità dell'educatore saper offrire in ambienti adeguati e in particolare, nel contesto della natura, occasioni connotate dal punto di vista emotivo, che potenzialmente possono contribuire alla crescita della persona.

<sup>74</sup> *Ibi*, p. 52.

<sup>75</sup> M. Aglieri - P. Dal Toso, *Cesare Scurati la passione scout di un pedagista*, Edizioni Scout Fiordaliso, Roma 2013, pp. 93-94.

*Oltre l'apprendimento per riscoprirne la generatività*

*1. Introduzione*

L'obiettivo di questo articolo è discutere come, partendo da una lettura critica del costrutto di apprendimento, possano ancora essere rintracciati elementi che ne definiscono il valore generativo, dal punto di vista epistemologico, metodologico e delle pratiche educative. Muoveremo da una triplice analisi critica<sup>2</sup> all'idea di apprendimento, utilizzando come se fosse un *caso di studio* la Teoria dell'apprendimento trasformativo<sup>3</sup>. Kuhn distingue tre modalità fondamentali di critica, ciascuna con caratteristiche e implicazioni epistemologiche distinte. La prima, la critica *intra-paradigmatica* si muove all'interno di un paradigma scientifico consolidato e condiviso. In questa modalità, gli scienziati accettano i presupposti fondamentali, i metodi, gli standard di validazione e gli esempi portati come prova dell'efficacia della teoria. La critica si concentra sulla risoluzione di puzzle - problemi specifici che il paradigma stesso riconosce come legittimi e risolvibili con i suoi strumenti concettuali. È una critica incrementale, cumulativa, orientata al perfezionamento del paradigma esistente piuttosto che alla sua messa in discussione radicale. Kuhn descrive un altro livello di analisi critica, la critica *inter-paradigmatica*. Questa emerge durante le crisi e le rivoluzioni, quando paradigmi

<sup>1</sup> Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, sono da attribuire a Claudio Melacarne i paragrafi *Introduzione* e *Conclusioni*; a Claudia Banchetti i paragrafi *Critica incrementale*. *Allargare gli orizzonti*, *Critica-interparadigmatica*. *Oltre l'apprendimento e Critica per anomalie empiriche*. *Giustificare con i dati*.

<sup>2</sup> T. S. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969.

<sup>3</sup> J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

incompatibili si confrontano per stabilire una sorta di egemonia nella comunità scientifica. Kuhn sostiene che paradigmi diversi sono spesso incommensurabili: non condividono gli stessi standard di valutazione, gli stessi significati dei termini chiave, o persino la stessa percezione dei fenomeni rilevanti. Utilizzeremo per questo livello le critiche mosse dalla filosofia dell'educazione al costrutto di apprendimento, prendendo a prestito le posizioni di Gert Biesta<sup>4</sup>. Infine, utilizzeremo il livello di critica descritto da Kuhn basato sulle *anomalie empiriche*. Le anomalie sono fenomeni che il paradigma dominante non riesce a spiegare o a integrare nelle sue strutture teoriche. La critica per anomalia è contestuale: ciò che conta come anomalia problematica dipende dalla disponibilità di alternative teoriche credibili e dalla sensibilità storica della comunità scientifica. Utilizzeremo i dati di una ricerca empirica per seguire questa terza linea argomentativa. Nelle conclusioni cercheremo di osservare come da queste critiche possiamo ancora trarre spunti interessanti per superare una polarizzazione possibile nella quale dover scegliere se scommettere su uno soltanto dei due poli, *l'apprendimento Vs l'educazione*.

## 2. Critica incrementale. Allargare gli orizzonti

La Teoria dell'apprendimento trasformativo di Jack Mezirow ha rappresentato una pietra miliare negli studi sull'educazione degli adulti dagli anni '70 in poi. Nata da una ricerca sulle epistemologie professionali di gruppi di donne che rientravano ai *community college*, la teoria descrive come gli studenti adulti non si limitano ad applicare vecchie conoscenze a nuove situazioni, ma subiscono cambiamenti fondamentali di prospettiva attraverso la riflessione critica<sup>5</sup>. In questo senso la Teoria dell'apprendimento trasformativo (da ora in avanti TLT) rientra dentro il paradigma

<sup>4</sup> G.J.J. Biesta, *Il mondo al centro dell'educazione: una visione per il presente*, trad. it. L. Parigi – A. Anichini, tab edizioni, Roma 2023.

G.J.J. Biesta, *Oltre l'apprendimento: un'educazione democratica per umanità future*, trad. it. C.C. Montà, FrancoAngeli, Milano 2023.

G.J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, a cura di F. Cappa – P. Landri, trad. it. V. Santarcangelo, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022.

<sup>5</sup> J. Mezirow, *Perspective transformation*, «Adult Education», 28 (1978), pp. 100–110.

delle teorie dell'apprendimento critico/riflessivo che trovano nella tradizione della filosofia e nella pedagogia emancipativa il proprio baricentro teorico<sup>6</sup>. Mezirow identifica fasi specifiche in questo processo: dalla presa di coscienza delle proprie assunzioni, all'esplorazione di nuove possibilità, fino all'integrazione di nuove prospettive<sup>7</sup>. Come evidenziano Marsick e Langer<sup>8</sup>, la Teoria dell'apprendimento trasformativo ha subito un'evoluzione significativa dalle sue origini, incorporando contributi da diverse discipline e prospettive teoriche. Tuttavia, nonostante questa evoluzione, permangono tensioni strutturali che Hoggan e Hoggan-Kloubert<sup>9</sup> identificano come centrali per comprendere sia i limiti che le potenzialità della teoria. Ne esponiamo alcuni sedimentati e discussi nella letteratura. La prima critica mossa alla teoria mezirowiana risiede nel suo marcato razionalismo. La teoria di Mezirow è profondamente radicata nella teoria dell'azione comunicativa di Habermas e sottolinea il ruolo della riflessione critica, del discorso razionale e dell'analisi logica nella trasformazione della prospettiva<sup>10</sup>. Questa prospettiva trascura dimensioni fondamentali dell'esperienza umana: l'emotività, l'intuizione, il corporeo, il pre-riflessivo. Come hanno sottolineato Taylor e Cranton<sup>11</sup>, questo approccio riflette una sorta di pregiudizio occidentale, tipico dell'Illuminismo, che privilegia la cognizione rispetto ad altre prospettive teoriche con cui si descrivono i processi conoscitivi e di apprendimento. Questa critica al razionalismo trova eco nell'approccio di Stephen Brookfield, che in *Becoming a*

<sup>6</sup> J. Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, 2 voll., a cura di G. E. Rusconi, trad. it. di P. Rinaudo, Il Mulino, Bologna 1986.

P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1970.

<sup>7</sup> J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

<sup>8</sup> V.J. Marsick – A.L. Langer, *Overview of transformative learning I: Theory and its evolution*, «Reflective Practice», 21 (2020), pp. 732-743.

<sup>9</sup> C. Hoggan – T. Hoggan-Kloubert, *Critiques and evolutions of transformative learning theory*, «International Journal of Lifelong Education», 41 (2022), pp. 666–673.

<sup>10</sup> S. Collard – M. Law, *The limits of perspective transformation: A critique of Mezirow's theory*, «Adult Education Quarterly», 39 (1989), pp. 99-107. J. P. Newman et al., *Effects of motivationally significant stimuli on the regulation of dominant responses*, «Journal of Personality and Social Psychology», 65 (1993), pp. 165-175.

<sup>11</sup> E.W. Taylor – P. Cranton, *A theory in progress? Issues in transformative learning theory*, «European Journal for Research on the Education and Learning of Adults», 4 (2013), pp. 33-47.

*Critically Reflective Teacher*<sup>12</sup> sviluppa una concezione più sfaccettata della riflessione critica, integrando dimensioni emotive, contestuali e relazionali. Brookfield riconosce che la riflessione critica non può essere ridotta a un puro esercizio razionale, ma deve incorporare la consapevolezza dei propri presupposti emotivi e biografici. Questa prospettiva si allinea con quella di Cranton<sup>13</sup>, che sottolinea l'importanza di adottare un approccio olistico che integri razionalità, emotività e dimensioni spirituali dell'esperienza umana. Gli studi contemporanei sull'apprendimento degli adulti, come documentato in *Handbook of Transformative Learning*<sup>14</sup>, esplorano ancora più il legame tra i processi di apprendimento critico-riflessivo e le dimensioni corporee, la relazione mente e anima piuttosto che concentrarsi esclusivamente sugli aspetti cognitivi. Come ha evidenziato Robert Boyd, la trasformazione può essere definita come un cambiamento fondamentale nella personalità che implica la risoluzione di un dilemma personale e l'espansione della coscienza che si traduce in una maggiore integrazione della personalità<sup>15</sup>. Questa definizione fa appello a fonti extra-razionali come simboli, immagini e archetipi per contribuire alla creazione di significato personale, in netto contrasto con l'enfasi di Mezirow sulla razionalità critica. Una delle sintesi più lucide è probabilmente quella elaborata da Dirkx per il quale gli adulti apprendono e si trasformano attraverso vari canali non razionali, tra cui esperienze spirituali e mistiche, incontri emotivi intensi, espressione creativa attraverso musica, letteratura e arte<sup>16</sup>. Una seconda linea di discussione vede nella teoria di Mezirow una enfasi non più giustificabile scientificamente sull'individuo come soggetto

<sup>12</sup> S. D. Brookfield, *Becoming a Critically Reflective Teacher*, 2ª ed., Jossey-Bass, San Francisco 2017.

<sup>13</sup> P. Cranton, *Understanding and Promoting Transformative Learning. A Guide to Theory and Practice*, 3ª ed., Routledge, London–New York 2023.

<sup>14</sup> E.W. Taylor – P. Cranton (a cura di), *The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research, and Practice*, Jossey-Bass, San Francisco 2012.

<sup>15</sup> R.D. Boyd – J.G. Myers, *Transformative education*, «International Journal of Lifelong Education», 7 (1988), pp. 261-284.

<sup>16</sup> J. M. Dirkx, *Self-formation and transformative learning: A response to «Calling transformative learning into question: Some mutinous thoughts»* by Michael Newman, «Adult Education Quarterly», 62 (2012), pp. 399-405.

E.W. Taylor – A. Laros, *Researching the practice of fostering transformative learning: Lessons learned from the study of andragogy*, «Journal of Transformative Education», 12 (2014), pp. 134-147.

della trasformazione, minimizzando il ruolo delle strutture sociali, delle relazioni di potere e dei contesti culturali. Clark e Wilson<sup>17</sup> hanno fornito una critica particolarmente acuta, sostenendo che la teoria di Mezirow colloca la trasformazione della prospettiva principalmente nell'individuo e non esplora la relazione costitutiva tra gli individui e i contesti socioculturali, politici e storici in cui si trovano. Collard e Law<sup>18</sup> hanno contestato Mezirow sostenendo che sottovalutasse l'importanza dell'azione sociale collettiva come obiettivo dell'apprendimento trasformativo. L'apprendimento non avviene nel vuoto, ma all'interno di contesti specifici, tra persone e relazioni, e questi contesti contribuiscono fondamentalmente alla creazione di significato. La TLT riconosce che l'apprendimento degli adulti avviene in un contesto, ma questi studi sostengono che non riesca a stabilire una connessione tra la conoscenza costruita e il contesto socio-materiale<sup>19</sup>. Una critica simile è registrata da coloro che vedono nella teoria di Mezirow una teoria completamente dis-incarnata. Il corpo come sede di conoscenza, le dimensioni materiali dell'apprendimento, la memoria incarnata sono assenti<sup>20</sup>. Eppure, la ricerca contemporanea nelle neuroscienze e nella fenomenologia del corpo evidenzia come gran parte del nostro apprendimento sia pre-cognitivo e corporeo. Una terza linea di argomentazione critica è descritta da Hoggan e Hoggan-Kloubert<sup>21</sup> che sottolineano l'eccessiva linearità con cui si descrive il processo di acquisizione di prospettive critico-riflessive. La trasformazione è spesso caotica, ricorsiva, caratterizzata da regressioni e salti non sequenziali. Gli adulti possono attraversare diverse forme di riflessione, sperimentare molteplici

<sup>17</sup> M.C. Clark – A.L. Wilson, *Context and rationality in Mezirow's theory of transformational learning*, «Adult Education Quarterly», 41 (1991), pp. 75-91.

<sup>18</sup> S. Collard – M. Law, *The limits of perspective transformation: A critique of Mezirow's theory*, «Adult Education Quarterly», 39 (1989), pp. 99-107.

<sup>19</sup> J. P. Newman et al., *Effects of motivationally significant stimuli on the regulation of dominant responses*, «Journal of Personality and Social Psychology», 65 (1993), pp. 165-175.

C. Melacarne – L. Fabbri, *Transformative Learning and Sociomateriality*, in A. Nicolaides et al. (a cura di), *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation*, Palgrave Macmillan, Cham 2022, pp. 165-180.

<sup>20</sup> V. Gallese, *Embodied simulation: From neurons to phenomenal experience*, «Phenomenology and the Cognitive Sciences», 4 (2005), pp. 429-452.

<sup>21</sup> C. Hoggan – T. Hoggan-Kloubert, *Critiques and evolutions of transformative learning theory*, «International Journal of Lifelong Education», 41 (2022), pp. 666-673.

dilemmi simultanei o subire una trasformazione senza necessariamente sperimentare un singolo evento drammatico e disorientante<sup>22</sup>. Taylor e Laros<sup>23</sup> osservano che l'accumulo di piccoli cambiamenti nel tempo può essere altrettanto trasformativo di una singola crisi, eppure questo processo non si adatta perfettamente al modello di Mezirow<sup>24</sup>. Infine, una critica che parte da una prospettiva transculturale, è quella di Merriam e Bierema<sup>25</sup> che fanno notare come per esempio nelle culture collettiviste, l'interdipendenza e il processo decisionale comunitario possono essere considerati più importanti del pensiero autonomo individuale. Il concetto stesso di dilemma disorientante come catalizzatore di trasformazione è frutto di una cultura occidentale, razionale e illuminista. Per questi motivi Brookfield<sup>26</sup> sottolinea anche l'importanza di riconoscere come le proprie assunzioni culturali plasmino ciò che consideriamo riflessione critica e trasformazione, invitando gli educatori a una consapevolezza culturale più profonda.

### 3. Critica-interparadigmatica. Oltre l'apprendimento

Il testo di Biesta, *Oltre l'apprendimento: un'educazione democratica per umanità future*<sup>27</sup>, fornisce un punto di vista pungente per rileggere/criticare le premesse dell'apprendimento trasformativo<sup>28</sup>. In prima istanza vi sono missioni educative diverse nella 'TLT' e nella prospettiva illustrata da

<sup>22</sup> L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007.

<sup>23</sup> E.W. Taylor – A. Laros, *Researching the practice of fostering transformative learning: Lessons learned from the study of andragogy*, «Journal of Transformative Education», 12 (2014), pp. 134-147.

<sup>24</sup> V.J. Marsick – A.L. Langer, *Overview of transformative learning I: Theory and its evolution*, «Reflective Practice», 21 (2020), pp. 732-743.

<sup>25</sup> S.B. Merriam – L. Bierema, *Adult Learning. Linking Theory and Practice*, Jossey-Bass, San Francisco 2014.

<sup>26</sup> S.D. Brookfield, *Becoming a Critically Reflective Teacher*, 2ª ed., Jossey-Bass, San Francisco 2017.

<sup>27</sup> G. J. J. Biesta, *Oltre l'apprendimento: un'educazione democratica per umanità future*, trad. it. di C. C. Montà, FrancoAngeli, Milano 2023.

<sup>28</sup> J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

Biesta. L'apprendimento trasformativo presuppone che possiamo produrre, educare, formare soggetti critici, emancipati, trasformati. Biesta pur non discutendo mai nei suoi lavori della TLT, mostra che dalla sua prospettiva proprio questo è il problema da dipanare: pensare e descrivere l'educazione come processo orientato alla formazione di un tipo particolare di soggettività (anche se critica o emancipata). Questo legame è interpretato come una contraddizione che rientra nella logica tecnocratica, che si vorrebbe appunto superare. Come scrive esplicitamente l'educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento, senza l'arrivo di esseri nuovi, di giovani<sup>29</sup>. Quando Mezirow parla di trasformazione delle cornici di riferimento, assume che l'educazione possa avere criteri tali da suggerire per esempio alle professioni educative quali cornici siano corrette e possa in qualche modo progettare, ingegnerizzare questo cambiamento. Biesta sostiene al contrario che non si può produrre libertà - la si può solo rendere possibile creando spazi dove essa possa emergere<sup>30</sup>. L'apprendimento trasformativo cade in questa contraddizione: vuole liberare gli studenti dalle prospettive distorte, ma questa liberazione è programmata, prevista e spesso valutata. Come nota Biesta riferendosi ad Arendt se sappiamo in anticipo cosa accadrà, non è vera azione/libertà. L'idea di pianificare il *disorienting dilemma* di Mezirow è emblematica: si vuole orchestrare l'imprevedibile, addomesticare la trasformazione. Biesta è chiaro su questo punto quando sostiene che la fiducia è intrinsecamente senza fondamento, perché se fosse fondata, cioè, se si potesse sapere quel che succederà o come si comporterà la persona in cui si ha fiducia, non sarebbe fiducia. Al suo posto ci sarebbe il calcolo<sup>31</sup>. Nonostante la retorica sociale e critica, l'apprendimento trasformativo resta una proposta centrata sull'individuo che trasforma, grazie ai processi educativi, le proprie prospettive di significato. Biesta sottolinea invece che venire alla presenza come soggetti richiede altri diversi da noi, non solo una ri-

<sup>29</sup> H. Arendt, *Tra passato e futuro. Otto esercizi sul pensiero politico*, trad. it. T. Gargiulo, Garzanti, Milano 1991.

<sup>30</sup> G. J. J. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, Routledge, London-New York 2015.

<sup>31</sup> *Ibidem*.

flessione individuale sulle proprie assunzioni. Venire al mondo non è un processo attraverso cui ci si manifesta al mondo, ma riguarda la possibilità di agire in un mondo popolato da altri che non sono come noi. Di fatto, siamo chiamati a vivere con coloro che non hanno nulla in comune con noi<sup>32</sup>. La riflessione critica di Mezirow è spesso solitaria, introspettiva - esattamente il tipo di razionalismo individualistico che Biesta critica. Manca la dimensione dell'alterità radicale, del confronto con chi non ha nulla in comune con noi. Quando l'apprendimento trasformativo assume che le prospettive distorte debbano essere corrette attraverso il pensiero critico razionale, impone una forma specifica di razionalità come norma universale. Biesta, seguendo Lévinas, suggerisce che questa è una forma di violenza trascendentale: l'altro deve conformarsi ai nostri standard di razionalità per essere riconosciuto come emancipato. Non c'è spazio per forme diverse di conoscenza, spiritualità, tradizione che non si conformino al paradigma critico-razionale occidentale e in questo caso l'avvertenza è che l'educazione non si trasformi in una forma di violenza, nella misura in cui interferisce con la sovranità del soggetto. Per questo motivo nel testo *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*<sup>33</sup> si solleva una domanda radicale: perché tutto deve essere trasformativo? L'ossessione contemporanea per il cambiamento, la trasformazione, l'innovazione è essa stessa una manifestazione della logica capitalista che l'apprendimento trasformativo pretende di criticare. Alcuni apprendimenti possono essere conservazione di tradizioni preziose, affinamento di competenze esistenti, contemplazione senza azione, accettazione dei limiti. Non tutto richiede trasformazione. L'enfasi costante sul cambiamento può essere una forma di violenza contro modi di essere più stabili, tradizionali o contemplativi. Biesta pone una domanda cruciale che l'apprendimento trasformativo evade e che quindi non ne è oggetto diretto di critica. Chi è il soggetto che viene alla presenza? L'apprendimento trasformativo presume di sapere chi lo studente dovrebbe diventare (critico, autonomo, emancipato). Ma questo nega la possibilità che emergano soggetti radicalmente diversi,

<sup>32</sup> G. J. J. Biesta, *Oltre l'apprendimento: un'educazione democratica per umanità future*, trad. it. di C. C. Montà, FrancoAngeli, Milano 2023.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

imprevedibili, che mettano in discussione le stesse categorie dell'educatore. Il problema non è dove siamo, ma chi viene dopo il soggetto - una domanda che l'apprendimento trasformativo non può porre perché ha già deciso chi lo studente deve diventare. Applicare un protocollo di apprendimento trasformativo (*dilemma disorientante* → *riflessione critica* → *prospettiva trasformata*) ignora la singolarità di ogni incontro educativo, la specificità di ogni studente, l'irriducibilità di ogni situazione. Quando il sentiero è chiaro e dato, quando una certa forma di conoscenza apre la via in anticipo, la decisione è già presa, si potrebbe dire che non ce n'è una da prendere; irresponsabilmente, e in buona coscienza, si applica o implementa semplicemente un programma<sup>34</sup>. L'apprendimento trasformativo, nonostante le sue intenzioni emancipatorie, rimane intrappolato in strumentalismo (l'educazione come mezzo per produrre un tipo specifico di soggetto), individualismo (la trasformazione come processo principalmente individuale), razionalismo (la ragione critica come unico criterio di validità), e teleologia (la certezza di sapere verso quale trasformazione gli studenti debbano andare).

Biesta ci invita a pensare l'educazione non come produzione di soggetti trasformati, ma come creazione di spazi dove soggetti unici e imprevedibili possano venire alla presenza in quanto la responsabilità dell'educatore riguarda ciò che verrà, senza la possibilità di conoscerlo in anticipo<sup>35</sup>. La vera domanda educativa non è come trasformiamo gli studenti ma come rendiamo possibile che qualcuno venga alla presenza in modi che non possiamo prevedere né controllare, che emergano come esseri unici e singolari piuttosto che come prodotti di una trasformazione pianificata.

#### 4. Critica per anomalie empiriche. Giustificare con i dati

Per sviluppare questa terza prospettiva critica sulla Teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow, adottiamo l'approccio kuhniiano basato sulle anomalie empiriche: fenomeni che il paradigma domi-

<sup>34</sup> G. J. J. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, Routledge, London-New York 2015.

<sup>35</sup> *Ibidem*.

nante fatica a integrare nelle proprie strutture teoriche<sup>36</sup>. L'obiettivo dello studio non è la confutazione del paradigma trasformativo, ma l'uso di evidenze empiriche per porre a verifica le anomalie e discutere la sua capacità di spiegare l'apprendimento adulto alla luce dei vincoli materiali e istituzionali dei contesti di pratica. A tale scopo, facciamo riferimento a dati provenienti da una ricerca di tipo qualitativo<sup>37</sup> condotta con 271 insegnanti delle scuole secondarie (esperienza professionale: 0-1 anni: 22,9%; 2-4 anni: 36,8%; 5-10 anni: 40,3%; area umanistica: 58%; scientifica: 42%), ai quali è stato chiesto di narrare episodi problematici della pratica professionale dotati di valenza formativa. Le narrazioni sono state analizzate attraverso una il processo di analisi tematica come descritto da Braun e Clarke<sup>38</sup>, al fine di verificare se e come i costrutti chiave del paradigma trasformativo (emancipazione, riflessività critica, trasformazione degli schemi di significato) trovassero riscontro nelle esperienze concrete di apprendimento adulto in un contesto lavorativo<sup>39</sup>.

L'analisi dei dati ha messo in luce due ordini di anomalie che invitano a riflettere su due questioni sulla TLT. La prima: *orientamento adattivo-strumentale*. Le narrazioni raccolte (si veda Tabella 1) restituiscono apprendimenti prevalentemente orientati a un adattamento pragmatico ai vincoli organizzativi e all'efficacia contingente, talvolta casuale. Le traiettorie descritte dai docenti privilegiano un orientamento immediato delle difficoltà senza mettere in discussione prospettive interpretative consolidate. Se utilizziamo la prospettiva di Mezirow, possiamo affermare che nei casi raccolti l'apprendimento strumentale (*problem-solving*) risulta essere prevalente rispetto a quello trasformativo. La TLT presuppone che dinanzi a un dilemma diso-

<sup>36</sup> T. S. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969.

<sup>37</sup> J.W. Creswell – J.D. Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Sage, Thousand Oaks (CA) 2017.

D. Silverman, *Doing Qualitative Research: A Comprehensive Guide*, Sage, London 2008.

<sup>38</sup> V. Braun – V. Clarke, *Thematic Analysis: A Practical Guide*, Sage, London 2021.

<sup>39</sup> Sul piano etico e della protezione dei dati, la scheda non prevedeva nome, cognome o altri identificatori diretti; eventuali riferimenti indiretti (luoghi, persone, date puntuali) sono stati omessi in fase analitica. Non esiste una chiave di ricodifica e i risultati sono riportati solo in forma aggregata.

rientante si attivino meccanismi di riflessione critica sulle prospettive di significato. Ma cosa accade quando le risorse materiali e immateriali (riprendendo dalle narrazioni: potere, precarietà, condizione di novizio, tempi compressi, spazi, norme implicite ed esplicite) incentivano maggiormente risposte adattive rendendo dispendiosa una riflessione critica sulle premesse?

*La seconda anomalia tocca la questione dei fini educativi.* Le narrazioni restituite (si veda Tabella 1) mostrano una sporadicità dell'interrogazione dei fini educativi: laddove la TLT prevede una riflessione sui fini e i presupposti valoriali dell'azione, emerge una razionalità tecnica centrata su mezzi, procedure ed efficienza; i fini restano impliciti o dati per scontati, non vi è racconto che descrive e testimonia una tensione tra l'accaduto e il desiderato, inteso come aspettativa tradita, come delusione per registrare una difficoltà tra la situatività e una visione più prospettica dei fini. La riflessività che i docenti descrivono è per lo più tipizzata come tecnico-pratica (riprendendo le narrazioni: come migliorare l'intervento, come replicare un metodo in una classe), mentre la dimensione epistemico-critica (quali sono i fini? Qual è lo scopo?) risulta sporadica. Se la TLT assume che la trasformazione si attivi attraverso dialogo razionale e riflessione discorsiva nei contesti fortemente normati, l'interrogazione dei fini può altresì risultare poco percorribile o delegittimata. Ne consegue un doppio interrogativo: la TLT tematizza in misura sufficiente l'incidenza di culture professionali e dispositivi istituzionali nel delimitare lo spettro delle domande pensabili? E, più in generale, la trasformazione può essere trattata come processo eminentemente individuale-razionale, oppure richiede condizioni abilitanti collettive e politiche?

Queste anomalie non chiedono solo di estendere lo spettro di analisi della TLT, ma di interrogare il paradigma dell'apprendimento stesso: talvolta la trasformazione passa per dis-apprendimento, presenza non-riflessiva ed *essere-con*<sup>40</sup>.

<sup>40</sup> S. Oliverio, *Educazione al giudizio professionale e dilemmi della pratica docente*, «Pedagogia Oggi», 20 (2022), pp. 40-47.

Tabella 1: analisi dati.

| Tema     | Sintesi narrativa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Unità testuali esemplificative (Unità, ID)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Supporto | <p>La condizione di novizio comporta un carico emotivo significativo. Dalle storie emerge la necessità di avere dispositivi <i>onboarding</i>, materiali e immateriali, che supportino l'ingresso (es: un collega esperto, le indicazioni logistiche, i vari spazi). L'ingresso si dovrebbe contraddistinguere come processo e non come evento.</p> | <p>(ID 257): «Arrivare a scuola con un forte carico di emozioni immaginando il proprio ingresso all'interno di un'aula con studenti inclini all'ascolto e desiderosi di apprendere...tutto questo naturalmente accompagnato da un supporto anche pratico da parte della scuola, un tutor che fornisse indicazioni pratiche su come gestire le prime ore di lezione; così immaginavo il mio primo giorno a scuola.» (ID 216): «Bugiardino per l'insegnante novizio... un/una tutor.» (ID 140): «La mia prima esperienza è iniziata con una supplenza di 2 mesi. Ricordo ancora l'emozione e la voglia di trasmettere la mia passione per la scienza. Avevo mille idee, laboratori, tanta voglia di fare. Appena firmato il contratto vengo letteralmente catapultata in classe, senza testi, account per registro elettronico ecc. [...] Entro e mi ritrovo ragazzi che urlavano, si lanciavano oggetti che ignoravano ogni forma di richiamo... insomma l'inferno. Avendo avuto un'istruzione trasmissiva la mia unica preoccupazione era quella di spiegare per timore di non fare il mio dovere [...] All'epoca non sapevo neanche quali fossero gli argomenti da trattare o come approcciarmi agli alunni. A casa studiavo, preparavo lezioni, esempi concreti, portavo materiale extra...ma nulla funzionava. Ritornavo a casa demoralizzata. Cercavo conforto e istruzioni da colleghi che mi rispondevano: così funziona qua, è inutile perder tempo.»</p> |

|                                               |                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Vocazione vs decostruzione idea classe</p> | <p>La spinta all'insegnamento si intreccia con le transizioni biografiche; la vocazione si traduce in competenza quando incontra procedure chiare e riconoscimento effettivo del ruolo di docente.</p> | <p>(ID 171): «Provenendo dal mondo universitario... non conoscevo le politiche [...] Il mio primo anno di insegnamento mi ha dato tanto, mi ha fatto capire che adoro lavorare con i ragazzi, anche se a volte complicati, e soprattutto mi ha fornito le basi per insegnare dagli anni successivi la mia disciplina.» (ID 151): «Il mio sogno di essere un'insegnante, che ho sempre avuto fin da piccola, ho potuto realizzarlo solo in età avanzata. [...] Quando avevo circa una quarantina di anni, ho deciso di iscrivermi di nuovo all'Università [...] Entrare in classe la prima volta alla mia età non è stato facilissimo (anche se molto emozionante!), perché avevo lasciato la scuola pubblica molti anni prima come studentessa e pensavo che fosse ancora strutturata come quella di una volta. Non ci ho messo molto a capire che avrei dovuto rivedere le mie idee [...] Tuttavia, quello che poteva essere un mio limite si è rivelata una risorsa, perché ho potuto relazionarmi con i miei studenti adattandosi alle loro nuove abitudini, ma tenendo presenti alcuni principi dei miei tempi.»</p> |
| <p>Legittimazione</p>                         | <p>Tra retoriche e prassi organizzative persiste uno scarto: il rispetto per il ruolo docente e la sua legittimazione rendono possibile l'assunzione di responsabilità didattiche.</p>                 | <p>(ID 88): «Dichiarare di aver “imparato ad insegnare” è una affermazione che contrasta con la mia etica e la mia interpretazione del ruolo di docente, peraltro, ancora supplente [...] questa professione è in costante mutamento come mostrano peraltro frequenti step formativi [...] Lo è anche in relazione ai mutamenti sociali piuttosto repentini, lo è in relazione all'utenza mai uguale a se stessa. Si richiede quindi una notevole capacità adattiva e disponibilità al cambiamento. Tutto ciò mi porta a concludere che non posso permettermi di asserire di aver imparato ad insegnare ma di dover “imparare ad insegnare”» (ID 37): «...mi aspettavo organizzazione impeccabile... e “libertà di insegnamento” ... Invece...» (ID 73): «...non ho trovato un riconoscimento maggiore del ruolo... ho trovato supporto in alcuni colleghi...»</p>                                                                                                                                                                                                                                                       |

|                                      |                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Relazione con contesto classe</p> | <p>Il contesto classe funge da co-autore dell'azione: la gestione dell'evento critico (umorismo empatico; riparazione della nota) diventa dispositivo pedagogico che riapre canali comunicativi e fonda un'autorità relazionale più che procedurale.</p> | <p>(ID 235): «Ho iniziato a insegnare a 35 anni [...] Una mattina, durante una lezione di grammatica una ragazza scandì con voce sicura un'offesa verso di me. Ecco beccata! Non tanto lei quanto me medesima che la stavo guardando e l'avevo chiaramente sentita... e ora? Nella frazione esigua di pochi secondi realizzai che un'intimidazione, una nota sarebbero state inutili e deleterie, non solo per me, ma soprattutto per loro: non avrei mai potuto creare un legame, trovare un aggancio da cui cominciare, non avrei mai potuto aver la possibilità di raccontare nulla che li avesse aiutati a crescere, a sentire, ad emozionarsi, a cambiare...la guardai, ricordandomi di me studentessa irrequieta e probabilmente mi riappropriai di quegli occhi lasciati al liceo e le dissi: "Ah.. bene a sapersi!" La classe scoppiò in una risata, lei diventò del colore della felpa che indossava: fuxia. Io presi vita. Da quel momento potevano ascoltarmi e così fu.» (ID 45): «Una delle due seconde aveva conosciuto l'insegnante l'anno precedente e gli alunni le si erano molto affezionati, perciò dal momento in cui ho messo piede in classe, tranne un paio di eccezioni, mi hanno fatto muro, non riuscivo a farmi rispettare in nessun modo, né dimostrandomi disponibile, né esercitando un po' più di autorità, inoltre i tentativi dei colleghi di prendere le mie difese e provare a farmi rispettare un po' mi si ritorcevano contro [...] Il programma procedeva a rilento e io mi sentivo completamente impotente. Un giorno capitò un evento per cui mi dovetti confrontare con una delle alunne che mi creavano più problemi, per un disguido le misi una nota disciplinare da lei ritenuta ingiusta. Parlando con lei, capii che avevo commesso un errore e tolsi quella nota, dimostrandomi disponibile nei suoi confronti.»</p> |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## 5. Conclusioni

Proprio dalle crepe della teoria di Mezirow emerge la possibilità di concettualizzare qualcosa di più radicale: non solo una trasformazione dell'apprendimento, ma il suo superamento. Se Mezirow cerca la trasformazione dentro l'apprendimento, potremmo chiederci se non sia l'apprendimento stesso, come paradigma, a costituire un problema, una sfida. L'apprendimento presuppone sempre una distanza tra un soggetto che apprende e un oggetto da apprendere, tra un non ancora e un già. Questa struttura dualistica potrebbe essere essa stessa limitante. Brookfield<sup>41</sup> esplora questa tensione quando discute i limiti della riflessione critica come paradigma dominante nell'educazione degli adulti. Egli suggerisce che ci sono forme di conoscenza e comprensione che emergono non attraverso la riflessione deliberata, ma attraverso l'immersione pratica, l'intuizione immediata e la presenza non-riflessiva. Il superamento dell'apprendimento non significa regressione o ignoranza, ma piuttosto un movimento verso il dis-apprendimento consapevole. Tradizioni contemplative orientali, ma anche la tradizione fenomenologica ha esplorato stati di consapevolezza che precedono la distinzione soggetto-oggetto. Il non-sapere diventa qui non una mancanza, ma una pienezza: il vuoto fertile da cui può emergere una comprensione non mediata dalle strutture cognitive. Cranton<sup>42</sup> riconosce l'importanza del dis-apprendimento, descrivendo come gli educatori debbano talvolta aiutare gli studenti a disfare assunzioni profondamente radicate prima che possa emergere una nuova comprensione. Il processo di decostruzione è tanto importante quanto quello di costruzione di nuove prospettive, e non è detto che ci debba essere un impegno nella loro ricostruzione programmata. L'essere-con invece dell'apprendere-su ci potrebbe permettere di superare un dualismo, interno/esterno (riflettere sul mondo) e potremmo coltivare modi di essere-con-il-mondo che dissolvono la separazione artificiale tra osservatore e osservato. L'argomentazione trova un riscontro nella nozione di conoscenza par-

<sup>41</sup> S. D. Brookfield, *Becoming a Critically Reflective Teacher*, 2<sup>a</sup> ed., Jossey-Bass, San Francisco 2017.

<sup>42</sup> P. Cranton, *Understanding and Promoting Transformative Learning. A Guide to Theory and Practice*, 3<sup>a</sup> ed., Routledge, London–New York 2023.

tecipativa elaborata da Heron e Reason<sup>43</sup>. Infine, potremmo discutere della possibilità di una accettazione radicale della presenza. Il paradigma dell'apprendimento presuppone sempre un miglioramento, un progresso verso qualcosa di migliore. Mezirow<sup>44</sup> sostiene che il risultato dell'apprendimento trasformativo sia una conoscenza emancipatoria, che libera e potenzia l'individuo. Come sottolineano Cranton e Kasl<sup>45</sup>, gli educatori per adulti possono solo fornire l'ambiente per l'apprendimento; il risultato atteso non può essere imposto agli studenti. Il superamento dell'apprendimento potrebbe invece fondarsi sull'accettazione radicale del presente così com'è, senza agenda di cambiamento. Paradossalmente, questa accettazione non produce stasi ma una trasformazione più profonda, perché non combattuta.

Proprio da questi limiti può emergere un concetto ancora più radicale: quello del superamento dell'apprendimento stesso, inteso come trascendimento delle strutture cognitive che tradizionalmente definiscono il processo educativo. Il superamento dell'apprendimento non nega il valore dell'apprendimento trasformativo di Mezirow, ma lo trascende dialetticamente.

<sup>43</sup> J. Heron – P. Reason, *A participatory inquiry paradigm*, «Qualitative Inquiry», 3 (1997), pp. 274-294.

<sup>44</sup> J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

<sup>45</sup> P. Cranton – E. Kasl, *A response to Michael Newman's "Calling transformative learning into question: Some mutinous thoughts"*, «Adult Education Quarterly», 62 (2012), pp. 393-398.

## Sommario

|           |   |
|-----------|---|
| Abstracts | 5 |
|-----------|---|

### Saggi

|                                                                                                                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Davide Cino, Laura Formenti                                                                                                                                                                  |    |
| <i>Longevity as a formative process: interpreting agency, identity, care, and learning through the lenses of micro-transitions</i>                                                           | 16 |
| Elisabetta Musi, Sofia Carboni                                                                                                                                                               |    |
| <i>Formare per conformare o per creare contesti in cui agire insieme secondo il proprio apporto unico e insostituibile? Rileggere criticamente i processi formativi nei luoghi di lavoro</i> | 29 |
| Furio Pesci                                                                                                                                                                                  |    |
| <i>Verità, bellezza, bontà: “apprendere” nell’era della quarta rivoluzione industriale</i>                                                                                                   | 40 |
| Carlo M. Fedeli                                                                                                                                                                              |    |
| <i>Esperienza e conoscenza</i>                                                                                                                                                               | 52 |
| Francesco Bossio                                                                                                                                                                             |    |
| <i>Insegnamento e relazione educativa nella società contemporanea. Alcune riflessioni fenomenologiche</i>                                                                                    | 66 |
| Carmelo Galioto Allegra, Valeria Burgos Ortiz                                                                                                                                                |    |
| <i>El principio de la calidad integral en la Nueva Educación Pública de Chile: una exploración de sus tensiones y potencialidades pedagógicas</i>                                            | 77 |

|                                                                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Enza Manila Raimondo, Marinella Muscarà<br><i>Il senso dell'esperienza: il ruolo della riflessione e della mediazione didattica nell'apprendimento</i>                            | 104 |
| Matteo Cavalli, Ruggero Rollini, Laura Corazza<br><i>Data sonification: il linguaggio musicale per far parlare la scienza</i>                                                     | 116 |
| Chiara Carla Montà, Maria Ratotti, Elisabetta Biffi<br><i>Apprendere attraverso: l'esperienza di B-YOUth Forum fra pratiche intergenerazionali e interdisciplinari di ricerca</i> | 131 |
| Michele Marangi, Matteo Adamoli<br><i>Innovare la formazione degli insegnanti: competenza digitale e learning design nello sviluppo professionale online</i>                      | 147 |
| Paola Dal Toso<br><i>Apprendere attraverso esperienze emotivamente coinvolgenti: la proposta scout</i>                                                                            | 163 |
| Claudio Melacarne, Claudia Banchetti<br><i>Oltre l'apprendimento per riscoprirne la generatività</i>                                                                              | 181 |



## Annotazioni



## Annotazioni









Stampa:  
MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)



Longevity as a formative process: interpreting agency, identity, care,  
and learning through the lenses of micro-transitions

Formare per conformare o per creare contesti in cui agire insieme secondo il proprio apporto  
unico e insostituibile? Rileggere criticamente i processi formativi nei luoghi di lavoro

Verità, bellezza, bontà: "apprendere" nell'era della quarta rivoluzione industriale

Esperienza e conoscenza

Insegnamento e relazione educativa nella società contemporanea.

Alcune riflessioni fenomenologiche

El principio de la calidad integral en la Nueva Educación Pública de Chile:  
una exploración de sus tensiones y potencialidades pedagógicas

Il senso dell'esperienza: il ruolo della riflessione e della mediazione didattica  
nell'apprendimento

Data sonification: il linguaggio musicale per far parlare la scienza

Apprendere attraverso: l'esperienza di B-YOUth Forum fra pratiche intergenerazionali  
e interdisciplinari di ricerca

Innovare la formazione degli insegnanti: competenza digitale e learning design  
nello sviluppo professionale online

Apprendere attraverso esperienze emotivamente coinvolgenti: la proposta scout

Oltre l'apprendimento per riscoprirne la generatività

ISBN 978-88-382-5489-5



9 788838 254895

€ 18,00