

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2/2023

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 Bellingreri, 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, Università di 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 Lecce; Giorgio Chiosso, Università di Torino; Michele Corsi, Università di Macerata; Giuseppe Dalla Torre†, Università Lumsa di Roma; Fulvio De Giorgi, Università di Modena-Reggio Emilia; Jean-Marie De Ketelaere, 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 Imbert, 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 Laspalas, Universidad de Navarra; Giovanni Massaro, Università di Bari; Gaetano Mollo, Università di Perugia; Maria Teresa Moscato, Università di Bologna; Carlo Nanni†, Pontificia Università Salesiana di Roma; Concepción Naval, Universidad de Navarra; Marian Nowak, Katolicki Uniwersytet Lubelski; Flavio Pajer, Pontificia Università Salesiana di Roma; Marisa Pavone, Università di Torino; Luciano Pazzaglia, Università Cattolica, sede di Milano; Agostino Portera, Università di Verona; Lino Prenna, Università di Perugia; Nelson Pretto, Universidade Federal de Bahia; Andrej Rajske, 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 Vico†, Università Cattolica, sede di Milano; Carla Xodo, Università di Padova; Giuseppe Zanniello, Università di Palermo.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Pedagogia e Vita

Anno 81 (2/2023)

Quali competenze di ricerca per una cultura
dell’educazione?

PeV online – 2/2023
ISSN 0031-3777

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

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna

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

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

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

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

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti tel. 030.2993305 – fax 030.2993317 - e-mail abbonamenti@edizionistudium.it (operativo dal lunedì al venerdì, ore 8.30-12.30 e 13.30-17.30). È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N031103234000000001041 o a Banco Posta IT07P076010320000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati. Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - dcB Brescia.

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

Sommario

Editoriale

7

Approfondimenti

A. Arsena

La serendipità nella ricerca educativa e nell'epoca digitale

10

A. Ventura

Sei 100% italiana? Identikit e competenze del ricercatore-insegnante nel panorama euristico internazionale

18

L. Fabbri, F. Bracci, N. Bosco, M. Capaccioli

Divenire ricercatrici bianche antirazziste e femministe. Sviluppare competenze di pensiero critico-riflessivo, decoloniale e sovversivo

25

C. Simonetti

Quali competenze di secondo livello e quale valorizzazione di competenze euristiche in educazione per i professionisti della formazione?

33

P. Galeri

Pedagogy for sustainability. Competencies, issues and practices for educational research

40

A.G. Lopez

Transdisciplinarietà e situatività nella formazione del ricercatore in educazione

47

M.L. Alga

Ripensare il dispositivo del tirocinio universitario: fare ricerca creando un partenariato formativo di comunità

53

R. Capobianco

Formare il docente-ricercatore per favorire la ricerca-azione nelle aule scolastiche

61

S. Pasta – P.C. Rivoltella

Cittadinanza onlife. Ricerca partecipata, scrittura collaborativa, sviluppo professionale degli insegnanti

76

D. Gulisano

Quali competenze metodologico-didattiche e di ricerca nella nuova professionalità docente? Progettazione e conduzione di un focus group

85

Di Paolo - Zollo

Può la musica sviluppare competenze trasversali e inclusive? Risultati di uno studio qualitativo

93

Recensioni

103

Editoriale

Quali competenze di ricerca per una cultura dell’educazione?

Livia Cadei

Il dibattito pedagogico recente si intrattiene sempre più spesso sulle questioni che attengono la ricerca in educazione, con intento di promuovere un sapere legittimo per la comunità scientifica; al tempo stesso, congruentemente, si sollecita la precisazione delle competenze euristiche nell’esercizio delle professioni educative.

Lo scenario entro il quale attestare l’importanza di una cultura per la ricerca educativa motiva a precisare in che modo e perché essa possa essere promettente ai fini della specifica proposta di osservare, di rappresentare e di prendere parte al mondo. Restiamo infatti persuasi che spetti alla pedagogia il compito di esibire una precisa modalità di indagare la realtà come ambito di studio in grado di guadagnare la propria credibilità, non solo attraverso il rigore delle argomentazioni, ma anche per l’autonomia e l’originalità del proprio pensiero.

Per il ragionamento educativo, cui spetta confrontarsi con il valore probabilistico e provvisorio, ma pure orientativo, delle specifiche argomentazioni significa procedere senza scorciatoie. La ricerca, infatti, può avanzare verso l’acquisizione di una conoscenza rilevante, sebbene non disponga di criteri definitivi per conoscere; questo non implica che non vi siano buone ragioni per credere o fare qualcosa.

La natura stessa delle domande che sollecitano l’educazione rappresenta una sfida per questo sapere verso la possibilità di addomesticare l’incertezza. «Occorre insegnare i principi delle strategie, che permettono di affrontare i rischi, l’inatteso e l’incerto, e di modificare il loro sviluppo, in virtù delle informazioni acquisite in corso d’azione»¹.

La definizione del problema di ricerca apre l’interrogativo del *sapere desiderabile*.

Dopo tutto: perché preferire una questione rispetto ad un’altra?

In qualche modo, si tratta «ancora ed anche per la ricerca in educazione di pensare in modo educativo»² e di assegnare ai processi le attese di elaborazione di modelli intellegibili da sottoporre alla prova della verifica dei fatti (empirici/storici) con un quadro epistemologico che evolve e si arricchisce attraverso un pluralismo metodologico aperto e plurale, fedele al proprio oggetto di ricerca e attrezzato per trasformarlo. Occorre procedere con una razionalità abile a svelare la compatibilità tra gli enunciati ed i vincoli dell’educazione, poiché non è fuorviante ipotizzare che dalle aporie e dagli aspetti problematici propri del discorso educativo, di là da un indebolimento del rigore e della coerenza, possa derivare piuttosto un rafforzamento della pertinenza del peculiare ragionamento. Se è vero che esiste un problema di legittimazione per le nuove prospettive e pratiche di ricerca, si può immaginare una tensione feconda che si sviluppa tra le domande che in qualche modo si “affermano” attraverso l’osservazione dei fenomeni e le risposte che in certo modo si “cercano”, movendo da uno specifico quadro di riferimento.

In questa prospettiva, data per acquisita la conoscenza tecnica, al ricercatore è richiesta la capacità di

esporsi, circostanziando la priorità degli effetti auspicabili, chiarire la propria posizione ideologica ed il metodo prescelto e, sempre se l’oggetto è pertinente, precisare in modo rigoroso i fattori esplicativi che, a suo giudizio, permettono di comprendere meglio l’opzione tra effetti auspicabili e non auspicabili. Si tratta

¹ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 14.

² L. Cadei, *Dal sapere comune al discorso scientifico*, «La Famiglia», 263 (2019), p. 275.

del rigore del procedimento sulla base della messa in luce dei valori. Ciò è necessario in ogni ricerca in cui l'oggetto è un oggetto sul quale si vuole esercitare un cambiamento; è il caso della ricerca pedagogica³.

Va aggiunto inoltre che il cambiamento è inteso come introduzione di un'idea nuova che, messa in atto, deve permettere il miglioramento di una situazione giudicata insoddisfacente. La ricerca allora può fare da vettore per l'innovazione. Essa suppone quindi un processo di riappropriazione, ma anche l'individuazione di un risultato che possa permettere di qualificare l'azione come innovativa. Spesso incoraggiata, per affermarsi e svilupparsi l'innovazione deve inserirsi nel solco di sistemi istituzionali, sociali e politici che la renda operativa. Nessuna innovazione potrà essere infatti integrata se non a partire da processi partecipativi e contributivi. Si afferma il bisogno di una ricerca più sviluppata, più coordinata, più situata, i cui risultati possano essere messi in discussione in spazi pubblici per favorirne l'acquisizione e per chiarire le decisioni che da quelli potranno derivare.

Di fronte alle sollecitazioni verso la produzione di un sapere utile al lavoro educativo, fondato su una rete di affermazioni diverse, che traggia origine sia dall'esperienza sul campo sia dall'indagine, la ricerca in educazione è aperta a nuove relazioni, vale a dire di avviare rapporti sociali di produzione della conoscenza. Ritornano in campo, così, le questioni dei rapporti di forza tra attori coinvolti, il riconoscimento di ciò che può essere considerato come benefico e vantaggioso e in questo senso possiamo qualificare l'innovazione come *pratica impegnata*. L'innovazione presuppone un'assunzione di rischio perché è sempre legata in parte all'invenzione creativa. Non si tratta di imprudenza o avventatezza, ma piuttosto di attivare un continuum nel processo che sollecita il cambiamento. Il rischio connesso all'innovazione attiene proprio agli effetti "sovversivi" in termini di trasformazione delle relazioni e dei processi educativi. Diversamente, l'innovazione rischia di essere utilizzata per una riorganizzazione o un adattamento senza conseguenze. Occorre pensare a una modellizzazione teorica in grado di sostenere una pratica educativa innovativa, che muova da una lucida analisi dei problemi dell'educazione, si interroghi sul ruolo dell'accompagnamento nei processi di cambiamento e sullo spazio riconosciuto alla creatività degli attori e allo sviluppo di una presa di coscienza critica. Sembra urgente perciò far maturare la cultura della ricerca, che in questa direzione apra spazi per la riflessione critica sui processi euristici e da cui può derivare un sicuro vantaggio per la formazione delle persone. La sfida per la pedagogia «è quella di riuscire a tracciare un percorso di ricerca in grado di produrre processi di emancipazione per gli attori implicati, e al tempo stesso, di elaborare nuove forme di sapere legittimo per la comunità scientifica»⁴.

Ogni ricerca rinnova al ricercatore la sfida di fare avanzare le conoscenze e intraprendere un progetto di indagine significa avviare un procedimento critico, che necessita di essere giustificato in tutte le decisioni, in vista della produzione di conoscenze valide e utili.

La formazione delle competenze necessarie nell'ambito della ricerca educativa implica sia l'acquisizione di conoscenze relative al campo dell'educazione e alle peculiarità delle ricerche condotte sia le capacità, le abilità di progettare ricerche diverse, da riferire ad argomenti attuali e di interesse, di realizzarle, di monitorare le azioni volte a raggiungere i risultati proposti, di convalidare le ipotesi, di finalizzare la ricerca intrapresa, di diffondere i risultati, di interpretarne l'impatto e di capitalizzarli. A ciò si aggiunge lo sviluppo di un atteggiamento adeguato, nel rispetto dei principi dell'etica scientifica.

³ L. Cadei, *Questioni di metodologia della ricerca educativa. Intervista al prof. J.-M. De Ketela*, «Pedagogia e Vita», 2 (2007), p. 148.

⁴ L. Cadei, *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*, Unicopli, Milano 2010, p. 141.

Per questo, è interessante indagare quali competenze euristiche siano necessarie ed al tempo stesso quali sappia esibire il professionista dell’educazione e promuovere le capacità di “definire nuove prospettive per interpretare fatti e situazioni e, conseguentemente, prevedere azioni educative”⁵. Guy Le Boterf ritiene la competenza “un insieme riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilizzati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato”⁶.

Sebbene dall’esame delle sue definizioni la competenza risulti concetto articolato, la maggior parte degli studiosi sono concordi nel ritenerla: strettamente connessa all’azione, così che diventa possibile individuarla; collegata da un contesto professionale e alla risoluzione di questioni problematiche; articolata in modo integrato e combinato in risorse cognitive, conative e affettive.

Pertanto, la competenza è una capacità strategica, indispensabile nelle situazioni complesse e non si riduce a conoscenze procedurali codificate e apprese come regole.

Il carattere integrato della nozione di competenza rinvia a diverse capacità che, combinate, permettono di apprendere una situazione nel modo più spontanei e a rispondere in modo più pertinente.

In realtà, la ricerca dovrebbe articolarsi come un processo di pensiero a “spirale induttivo-ipotetico-deduttivo”. È opportuno cioè che “i ricercatori, prima di avere circostanziato l’oggetto di studio, conducano ricerche esplorative di natura induttiva, osservino il campo, familiarizzino con il contesto e, successivamente, individuino l’oggetto di ricerca, le ipotesi pertinenti (esse non sono sufficientemente pertinenti quanto sono poste a priori!) e strutturino un procedimento rigoroso al termine del quale si possa affermare il grado di attendibilità delle ipotesi formulate”⁷.

Con ciò si intende che la ricerca pedagogica necessita di competenze specifiche che implicano un’attenzione originale verso il proprio oggetto.

Chiaramente si tratta di un processo di costituzione del sapere ben più complesso, ma occorre dire, più affascinante rispetto alla realizzazione di compiti codificati, perché offre la possibilità di sviluppare e far accrescere l’articolazione del sapere pedagogico.

Al centro della dinamica, a nostro parere complessa ma vivace, è la possibilità di riferirsi a metodi rigorosi ma che pure non restano neutrali, poiché il processo si alimenta piuttosto della tensione tra coinvolgimento e distacco che il ricercatore competente saprà porre in atto.

⁵ E. Corbi - P. Perillo - F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, Pensa MultiMedia, Lecce 2018, p. 121.

⁶ G. Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Editions d’organisation, Paris 1994, p. 16.

⁷ L. Cadei, *Introduzione all’edizione italiana*, in J.-M. De Ketela - X. Roegier, *Metodologia della raccolta di informazioni, osservazione, questionari, interviste e studio dei documenti. Edizione italiana a cura di Livia Cadei*, Franco Angeli, Milano 2013, p. 17.

Approfondimenti

La serendipità nella ricerca educativa e nell'epoca digitale

Angela Arsenà, Università Telematica Pegaso, angela.arsena@unipegaso.it

Abstract

Le comunicazioni digitali hanno negli ultimi vent'anni cambiato i nostri tradizionali campi della ricerca educativa, che diventano pressoché impossibili da delimitare; hanno modificato le modalità di accesso al campo e le relazioni tra i ricercatori e i loro interlocutori. Ma hanno cambiato anche il modo di cercare e reperire informazioni, scoprire per caso e attribuire valore a queste scoperte casuali (serendipità). In questo saggio si affronta il rapporto tra i ricercatori della cultura educativa, la loro produzione intellettuale e scientifica e, in termini di ideazione ed elaborazione, l'uso delle nuove tecnologie, chiedendosi che ruolo esse giocano nella tensione tra distanziamento critico e identificazione empatica e con quali conseguenze per la rappresentazione, lo studio e la comprensione delle dinamiche educative in atto e in potenza. Dall'altro canto ci si chiede se abbia ancora senso invocare una "cultura educativa lenta" come se essa fosse necessariamente curvata su una maggiore serendipità solo perché dispone di maggior tempo.

Digital communications have in the last twenty years changed our traditional fields of educational research, which become almost impossible to delimit; they have changed the methods of access to the field and the relationships between researchers and their interlocutors. But they have also changed the way of searching and retrieving information, discovering by chance and attributing value to these random discoveries (serendipity). This essay deals with the relationship between researchers of educational culture, their intellectual and scientific production and, in terms of conception and elaboration, the use of new technologies, wondering what role they play in the tension between critical distancing and empathetic identification and what are their consequences for the representation, study and understanding of actual and potential educational dynamics. On the other hand, one wonders whether it still makes sense to invoke a "slow educational culture" as if it were necessarily bent on greater serendipity just because it has more time.

Parole chiave: Serendipità, narratività, social connections, algoritmi, ricerca educativa

Keywords: Serendipity, narrativity, social connections, algorithms, educational research

1. Nomadismo mediale

Nella riflessione epistemologica e filosofica Michel Foucault parla di un perpetuo principio di inquietudine che spinge i ricercatori ad un continuo nomadismo che, solo, può instaurare un dialogo interdisciplinare e una conoscenza dell'umano, una sorta di morale de l'*inconfort* per rendere mobile l'immobilità⁸. Nomadismo in questa precipua accezione significa familiarità con un dibattito scientifico internazionale che sappia e voglia interrogarsi sulla complessità, sui sistemi di adattamento e sul suo carattere processuale e che soprattutto interpreti la contemporaneità come un luogo di transitività e di attraversamenti che generano movimenti e flussi, difficilmente ancorabili a luoghi significativi di identificazione e appartenenza. Questa consapevolezza sta nel cuore della sapienza pedagogica che vede i luoghi educativi, formali e informali, sempre più connotati da una continua migrazione dell'umano e nella quale si esprime il bisogno di movimento imperituro: l'educativo, diceva Edda Ducci, è approdo e partenza⁹, come a dire che la ricerca pedagogica non può esaurirsi in un catasto concettuale fisso e in una definizione geografica, logica, teorica di campi e di specialità,

⁸ M. Foucault, *L'Archéologie du savoir*, Gallimard, Parigi 1969.

⁹ E. Ducci, *Approdi dell'umano*, Anicia, Roma 1992.

specializzazioni e specialismi sempre più angusti (validi per un approccio burocratico e d'archivio stantio), ma essa deve camminare, muoversi e attraversare quello spazio figurato e non figurato che qui può essere denominato come ecosistema/soggetto e/o ecosistema/comunità sempre più frastagliato e cangiante. La dimensione umana, infatti, pare abbia perso la caratteristica della sedentarietà e di un riconoscimento localizzato mentre sembra delineare sempre più modalità fluide di appartenenza e di identificazione.

Tutte queste trasformazioni si riflettono sulle modalità della ricerca e della conoscenza, sul posizionamento sul campo e sulle modellizzazioni teoriche che vengono utilizzate nonché sulla capacità e sulla disponibilità ad uno sguardo adattivo e di scoperta che cerca di trovare le cose là dove non ci si aspettava che fossero e, non ultimo, sulla stessa specificità del sapere pedagogico inteso come sapere della differenza.

Le traiettorie che sono oggetto di studio della scienza pedagogica somigliano straordinariamente ai legami di rete dei network sociali¹⁰.

È una forma nuova e inedita di interdisciplinarità e *transdisciplinarietà*: le aggregazioni si sviluppano sulla base di attrazioni forti e apparentemente transitorie, che fungono invece da punti nodali per la realizzazione di esperienze che, ancorché fugaci, esprimono bisogni ed esigenze, intorno alle quali occorre interrogarsi.

La metafora del Web reticolare e labirintico è soggettiva e oggettiva. Luogo d'elezione per l'esplorazione dell'umano, la Rete relazionale in tutte le sue forme e in tutta la sua variegata fenomenologia, costituisce lo spazio odierno della relazionalità e un campo privilegiato di indagine scientifica «alla ricerca di regolarità, parallelismi, correlazione e – non da ultimo – equilibri ed esagerazioni»¹¹.

La ricerca pedagogica oggi si serve senza soluzione di continuità di dati e misure raccolti in Rete, i cosiddetti *small data*, ovvero le tracce e le impronte che si lasciano nel corso della navigazione virtuale:

i click, le query di ricerca, i contenuti condivisi, i commenti e le recensioni sono solo alcuni dei segni del nostro movimento online, orme che non hanno la forma dei piedi, ma quella dei polpastrelli delle dita delle mani¹².

Gli *small data* sono ormai digitali visibili ad occhio nudo, recuperabili facilmente e che, soprattutto, sono fortemente narrativi: essi raccontano chi siamo oggi. Partendo proprio dalle tracce umane in Rete, la ricerca pedagogica indaga i comportamenti e le relazioni che uomini e donne costruiscono con il supporto della tecnologia, inseguendo, come già negli Anni Ottanta precisava Luciano Galliani, fondamentalmente tre paradigmi: il paradigma semiologico, ovvero l'educazione ai *media*, al loro uso e buon uso; il paradigma tecnologico, ovvero l'educazione con e attraverso i media, nel quale ritroviamo la ricerca sulle forme e i modi dell'*e-learning*; e il paradigma pedagogico, ovvero l'educazione nei *media*¹³.

L'iperconnessione ha radicalmente cambiato la nostra vita sociale e relazionale sino al punto da permettere, per tutti coloro che sono coinvolti nella relazione, di modificarsi, di trasformarsi, andando fuori dal sé, per dirigersi verso l'ulteriorità, verso l'altro e verso l'altrove: le infrastrutture tecno-digitali sono infatti diventate infrastrutture esistenziali ed emozionali, ovvero infrastrutture attraversate, calpestate, da un'umanità che vive un cortocircuito spaziale e temporale, un mescolamento, un nomadismo mediale, senza grandi possibilità di distinzione, del qui con l'altrove, dell'*hic* con l'*alias*, e che si realizza attraverso l'annullamento della distanza fisica in ragione di un'intensificazione dello scambio immediato, della condivisione istantanea, dell'accessibilità. L'evidenza e la percezione dell'esistenza dell'altro o di tutto ciò che è dissimile (culture, individui, realtà religiose o architettoniche) viene risucchiato nell'ordine del simile. In ogni caso l'incontro con l'altro e con l'altrove non richiede più uno spostamento fisico perché essi sono prossimi, contigui a noi. Anzi, l'altrove condivide il nostro stesso spazio: l'altrove cessa quindi di essere un altro dove.

In questo nomadismo teorico e concettuale (pur non muovendoci da casa), che si traduce come apertura mentale e al contempo come disponibilità ad una postura fortemente "situazionale"¹⁴, assume valore e

¹⁰L. Freddi, *La ricerca scientifica al tempo dei social media*, FrancoAngeli, Milano 2017.

¹¹M. Lindstrom, *Small data. I piccoli indizi che rivelano i grandi trend*, Hoepli, Milano 2016.

¹²A. Avallone, *Datastories: seguire le impronte umane sul digitale*, Hoepli, Milano 2023.

¹³L. Galliani, *Multimedialità, interattività e strategie di apprendimento*, «Quaderni di Comunicazione Audiovisiva e Nuove Tecnologie», 9 (1986), pp. 8-31.

¹⁴Si usa qui "situazionale" nell'accezione contemporanea e pedagogica che riconosce, nella situazione nella quale si trova il soggetto attivo e nel dispositivo, i suoi elementi costitutivi per la relazione e che riporta la ricerca educativa e

importanza la categoria della serendipità, ovvero quella capacità che (per fortuna, per sagacia, per intuizione o attitudine) consente di fare per caso scoperte felici, inattese e insperate, soprattutto in campo scientifico e proprio mentre si sta cercando altro¹⁵.

La letteratura è colma di episodi di serendipità, soprattutto nel racconto che va sotto il nome di romanzo poliziesco¹⁶. Del resto, non poteva essere diversamente, se è vero, ed è vero, che la fenomenologia del metodo investigativo è la stessa del metodo scientifico *tout court*.

Carlo Ginzburg parla di paradigma indiziario:

Per millenni l'uomo è stato cacciatore. Nel corso di inseguimenti innumerevoli ha imparato a ricostruire le forme e i movimenti di prede invisibili da orme nel fango, rami spezzati, pallottole di sterco, ciuffi di peli, piume impigliate, odori stagnanti. Ha imparato a fiutare, registrare, interpretare e classificare tracce infinitesimali come fili di bava. Ha imparato a compiere operazioni mentali complesse con rapidità fulminea, nel fitto di una boscaglia o in una radura piena d'insidie¹⁷.

Il cacciatore segue un animale e, sulla base delle tracce lasciate dalla preda, intuisce le sue dimensioni, il suo comportamento e le sue intenzioni. Questi dati vengono poi disposti in modo tale da dar luogo ad una sequenza narrativa:

il cacciatore sarebbe stato il primo a raccontare una storia perché era il solo in grado di leggere, nelle tracce mute (se non impercettibili) lasciate dalla preda, una serie coerente di eventi¹⁸.

Il paradigma indiziario, che si qualifica come paradigma narrativo, non esclude tuttavia che ci si possa imbattere nell'imprevisto, nell'inconsueto, nell'impensato, dando vita a nuovi filoni di indagine e a nuova e inaspettata consapevolezza¹⁹.

Il paradigma indiziario si lega qui alla serendipità: un personaggio come Sherlock Holmes, o Guglielmo da Baskerville di Umberto Eco, oppure Poirot di Agatha Christie, oppure l'Aristotele di Margaret Doody, si immagazzinano in una ricerca approfondita e situazionale per scoprire le impronte. Sono lì, curvati con la lente di ingrandimento e con le loro congettture e mentre uniscono nella loro prassi l'analisi approfondita delle tracce, le loro possibili interpretazioni e la ricerca di un'esauriente spiegazione che sia in grado di unire in una narrazione coerente tutto l'insieme degli indizi trovati, tuttavia si imbattono in qualcosa di inaspettato, che falsifica la teoria iniziale, o la decostruisce, o conferisce ad essa un nuovo, entusiasmante esito.

Come diceva un biologo americano «serendipità è cercare un ago in un pagliaio e trovarci la figlia del contadino²⁰». A quel punto innamorarsi, sposarla e dimenticare l'ago nel pagliaio perché la vita ha assunto nuovi e migliori orizzonti. Ma la serendipità prevede la disponibilità all'inatteso: se Sherlock Holmes scansasse con un piede la prova inedita che si trova dinanzi perché immerso, ossessionato, curvato solo sulle sue impronte, non potrebbe scoprire l'enigma e risolvere il caso. Così, chi cerca l'ago nel pagliaio e non alza la testa per accorgersi dell'incontro inaspettato, non troverebbe la sua felicità.

Nella ricerca pedagogica che affronta le dinamiche relazionali della Rete questo ha ancora più importanza perché ruota attorno a questioni che interagiscono fortemente con la postura della serendipità: la possibilità

l'insegnamento ad un'arena di relazioni in situazione rivestendole di investimenti emotivi, ossia uno spazio che orienta i desideri degli studenti e delle studentesse e vede la conoscenza svilupparsi attraverso il fare curvato in situazione: per una disamina si veda P. C. Rivoltella, *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situati*, La Scuola, Brescia 2013.

¹⁵ Per una disamina: R.K. Merton, *Viaggi e avventure della Serendipity*, il Mulino, Bologna 1992; T. Pievani, *Serendipità. L'inatteso nella scienza*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022; R. Kop, *The Unexpected Connection: Serendipity and Human Meditation, Networked Learning*, «Journal of Educational Technology & Society», XV, 2 (2012), pp. 2-11.

¹⁶ A. Del Monte, *Breve storia del romanzo poliziesco*, Laterza, Bari 1962, p. 38.

¹⁷ C. Ginzburg, *Spie. Radici di un paradigma indiziario*, in U. Eco - Th. A. Sebeok (a cura di), *Il segno dei tre. Holmes, Dupin, Peirce*, Bompiani, Milano 2004, pp. 95-96.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Per il paradigma indiziario si veda: G. Boniolo - P. Vidali, *Filosofia della scienza*, Mondadori, Milano 1999, pp. 281-298; E. Di Nuosco - M. Gervasoni (a cura di), *Conoscere per tracce*, Unicopli, Milano 2005.

²⁰ J.H. Comroe Jr., *Retrospectroscope: missed opportunities*, «American Review of Respiratory Disease», 114 (1976), pp. 1167-1174.

nuova di accedere ad una molteplicità di fonti, di informazioni, di siti e di interlocuzioni in maniera sovrabbondante e in tempi rapidissimi nonché la trasmissione altrettanto rapida di teorie intorno a questo sapere, non possono non intervenire sul “pensiero della serendipity”.

La frequentazione degli ambienti digitali si accompagna allo sviluppo del pensiero induttivo e deduttivo e, soprattutto, allo sviluppo del pensiero abduttivo, strettamente connesso al pensiero divergente, alla creatività e inteso come eminentemente associativo, complesso, immaginativo, ovvero capace di esperire la realtà attraverso più canali percettivi: in questo senso allora la realtà virtuale è luogo d’elezione del pensiero abduttivo a cui si lega la serendipità, la quale si configura come la capacità di trovare ciò che non si cercava proprio attraverso l’intuito di connettere e legare campi diversi tra loro e che non sono in rapporti lineari²¹.

Ma c’è un’altra caratteristica che qualifica l’esperienza gnoseologica in Rete: essa è la velocità e allora non possiamo non chiederci in che rapporto stia quest’ultima con l’ideazione teorica. L’*overload* di informazioni sempre più accelerato può comportare il rischio di un ridimensionamento della dimensione critica?

Al momento, la letteratura scientifica si colloca tra due scuole di pensiero: secondo alcuni autori una grande mole di informazioni rischia di inficiare la natura lenta e prudente della ricerca (quella dimensione che Aristotele già chiamava *fronesis*) comportando minor tempo per analizzare i dati in profondità così che “il fare ricerca” non coincide più con quello spazio aperto laddove è possibile che si insinui lo scarto, la disponibilità e la dimensione dialettica tra il ricercare ciò che si sta cercando e il trovare altro, decostruendo la teoria iniziale²². Secondo altri, invece, il Web è un motore sempre acceso di serendipità proprio perché permette quel continuo nomadismo e quell’accesso indiscriminato a fiumi e cascate di informazione sempre diversificate e in movimento, consentendo un’ibridazione tra le diverse reti sociali. Proprio la natura connettiva della Rete incoraggia la tendenza esplorativa della blogosfera, consentendo di imbattersi in qualcosa di inedito: surfando tra i link è forse più probabile trovare stimoli nuovi che percorrendo i corridoi di una polverosa biblioteca. È proprio il carattere relazionale (sociale) del Web a consentire la messa in rete delle esperienze, rafforzando legami forti e deboli e connettendo gli interlocutori in uno scambio fertile anche dal punto di vista scientifico²³. Le modalità di muoversi nel sociale/virtuale sono molteplici, ma esse possono essere ricondotte, come nella dinamica analogica, ad una prima capacità di stringere relazioni interpersonali che nella letteratura psicosociale viene indicata come *communality* e collegata al possesso di tratti di espressività e affiliazione, mentre una seconda, definita dalla tensione individuale e dalla volontà di imprimere la propria impronta e lasciare la propria orma sul sociale e nel bosco virtuale, viene indicata come *agency*. Tra queste due forme si dispiega la relazione nelle *social connections*: il mondo di internet è diventato villaggio globale, ma proprio come nelle *more* di ogni villaggio gli abitanti si conoscono tutti e si incontrano, almeno una volta al giorno, nella piazza principale o nelle strade e nelle viuzze, nello stesso modo, nel villaggio globale, le agorà virtuali consentono una grande e analoga facilità di incontri, al punto che diventa facile, per chi sta cercando un ago in un pagliaio, imbattersi in altro.

2. Algoritmi e serendipità

Ma è proprio così? Nel nomadismo mediale, oltremodo fruttuoso, si insinua tuttavia una variabile non secondaria: i motori di ricerca che usiamo e che sono sineddoche del Web inteso come motore generale e inesauribile, sempre in movimento e sempre acceso (Luciano Floridi ci mostra che non esiste più differenza tra *online* e *offline* ma viviamo un eterno presente *onlife*²⁴) sono regolamentati da algoritmi istruiti e programmati per fornirci informazioni e suggerimenti sempre più personalizzati in base ai nostri dati e alle nostre abitudini, stabilendo a priori cosa sia opportuno per ciascuno di noi²⁵.

²¹Cfr. N. Paparella - D. Iervolino, *Professioni autoregolamentate*, Guida, Napoli 2013.

²²D. De Kerckhove, *La rete ci renderà stupidi?*, Castelvecchi, Bologna 2016.

²³H. Rheingold, *Perché la rete ci rende intelligenti*, Raffaello Cortina, Milano 2013.

²⁴L. Floridi, *Ethics after the Information Revolution*, Cambridge University Press, Cambridge 2010.

²⁵La questione è antica e si riconduce teoreticamente e storicamente alla critica nei confronti di quella che potremmo chiamare la “pedagogia dell’algoritmo” che tende a inquadrare, incasellare, atrofizzare, sclerotizzare la relazione educativa a vantaggio di una sempre più invasiva tipologizzazione di insegnanti, allievi e allieve, dimenticando l’elemento

Gli algoritmi contano e classificano²⁶.

Classificano e valutano attraverso una costante quantificazione e qualificazione delle nostre esistenze, una sorta di dataismo, come scriveva nel 2013 sul *New York Times* David Brooks coniando questo neologismo²⁷. Come utenti e fruitori della Rete finiamo così fatalmente con l'essere giudicati, incapsulati, incasellati, *zippati* in categorie politiche e sociali delle quali non siamo a conoscenza e da qui profilati e resi raggiungibili da i più vari interlocutori.

Non solo: *gli algoritmi rappresentano l'esito di un progetto e di un processo di programmazione e sono pertanto il risultato dell'intenzionalità dei loro programmati*.

Quindi il modello algoritmico trascina con sé il mondo concettuale e relazionale di chi lo ha creato. Proprio per questo possono anche essere costruiti e pensati a partire da un mondo di dis-valori e di pregiudizi o comunque a partire da un sistema di valori nel quale non ci riconosciamo e che pertanto procurano opzioni per noi pregiudiziali.

La neutralità dell'algoritmo è un falso epistemico²⁸.

Gli algoritmi non sono oggettivi, impeccabili, perfetti, eppure il concetto di virtuale recupera il concetto di virtù che è implicito nel termine latino *virtualis*: la realtà virtuale, per una sorta di pregiudizio collettivo e generalizzato, appare intrinsecamente buona e tutto ciò che propone risulta virtuoso, così come è virtuoso sfruttare appieno le sue potenzialità.

Chi s'installa in un ambiente virtuale non avverte la privazione, non manca di nulla e crede di ottenere tutte le risposte e tutte le consolazioni.

Questa condizione si presenta potenzialmente come un limite per la ricerca. Il rischio è quello di trasformare la Rete da opportunità aperta sul mondo intero ad un recinto limitato ai nostri singoli profili profilati e incasellati.

Non basta: gli studiosi dei processi comunicativi, seguendo la tradizione anglosassone, individuano all'interno della Rete le cosiddette *echo chambers*, camere dell'eco o casse di risonanza, fortemente marcate da istanze di *communality*:

Nella società contemporanea dei mezzi di comunicazione di massa, caratterizzata da forte interattività, [sono] situazioni in cui informazioni, idee o credenze più o meno veritieri vengono amplificate da una ripetitiva trasmissione e ritrasmissione all'interno di un ambito omogeneo e chiuso, in cui visioni e interpretazioni divergenti finiscono per non trovare più considerazione²⁹.

L'esistenza delle *echo chambers* comporta la tendenza ad aggregarsi con persone che hanno le stesse attitudini e interessi. All'interno di queste 'bolle mediatiche' è difficile recuperare la verità dei fatti, perché ciascuno ha selezionato e/o riceve soltanto le notizie e i commenti con i quali concorda a priori.

Il ricercatore/la ricercatrice che inseguiva le tracce della relazionalità e della socialità in Rete insegue *small data* che possono essere il prodotto di queste aggregazioni algoritmiche. Inoltre, egli/ella stesso/a come *user* della Rete è oggetto di *policy* online che lo sospingono docilmente e inavvertitamente verso questo o quel sito in base alle sue precedenti ricerche.

Il rischio è che la ricerca segua un percorso deterministico e già determinato dalla meccanicità algoritmica, senza che ci sia più spazio per la serendipità.

concreto, l'osservazione minuta, l'attenzione alla singolarità che sfugge ad ogni tentativo di generalizzazione e di appiattimento. Per una disamina dei rischi di una visione totalizzante e computazionale dei processi educativi si rimanda a A. Pian, *Insegnanti e allievi. La relazione educativa rimessa in causa*, Armando, Roma 2002, p. 54. Per l'implementazione pratica, teoretica ed educativa di un "algoritmo pedagogico" inteso invece come luogo funzionale di dialogo e comunicazione si veda P.C. Rivoltella (a cura di), *Educare per i media. Strumenti e metodi per la formazione dei media educator*, EduCatt, Milano 2005.

²⁶A. Jean, *Nel paese degli algoritmi*, Neri Pozza, Milano 2021.

²⁷<https://www.nytimes.com/2013/02/05/opinion/brooks-the-philosophy-of-data.html>

²⁸E tuttavia gli algoritmi potrebbero anche essere costruiti a partire da un mondo valoriale che li sostenga e li attraversi con speciale efficacia. Scegliere il mondo valoriale migliore e più umano è compito dell'algoretica. Si veda: P. Benanti, *Oracoli. Tra algoretica e algocrazia*, Sossella Editore, Bologna 2018.

²⁹Neologismo echo-chamber in *Encyclopédia Treccani Online*. Si veda anche: W. Quattrociocchi – A. Vicini, *Misinformation. Guida alla società della disinformazione e della credulità*, FrancoAngeli, Milano 2016, p. 76.

Per inficiare questo rischio occorre forse tornare proprio alla radice di ogni ricerca epistemica ma soprattutto pedagogica, ovvero quella narratività di cui parla Ginzburg.

La realtà educativa, infatti, diceva Aldo Visalberghi, è sostanzialmente un processo unitario che si svolge nel tempo come una relazione interpersonale³⁰. In essa rientrano a pari titolo sia la conoscenza antropologica di tipo empirico o prammatico, ma anche la concezione generale della natura e del destino dell'umanità. Nella sua totalità inscindibile, l'educazione si presenta dunque come un fenomeno sempre rinnovato, in movimento e del quale si può dare esperienza. Il carattere globale e insieme personalizzato di ogni evento o gesto educativo, ha un'evoluzione longitudinale e storica, ideografica e di comprensione, ma soprattutto nomotetica, di spiegazione attraverso confronti trasversali e atemporali. Essa fa uso in particolare del metodo ermeneutico, capace d'interpretare la novità irriducibile di ogni fatto educativo e questa postura, fortemente caratterizzante nella ricerca educativa, dipende dalla natura del fatto educativo stesso, essenzialmente dialogica e relazionale, e peraltro correlata a scelte di valori. Le previsioni pedagogiche appaiono e sono per questo non deterministiche ma solo probabilistiche o di difficile scommessa perché si intrecciano con l'evento soggetto, irriducibilmente libero.

La ricerca educativa, allora, non può servirsi soltanto di *small* (o *big*) *data*, collegando tra loro somiglianze e scartando anomalie, ma ha bisogno di recuperare sempre l'aspetto etico³¹, relazionale e dialogico³² che non appartiene all'algoritmo o alla macchina, ma all'individuo, riportandosi ai suoi bisogni e alla sua voce. In questo senso, però, la dinamica digitale, se attraversata con intenzionalità pedagogica orientata alla cura e alla curvatura educativa, può stupirci e permetterci di attraversare le strade infinite della serendipità legata proprio alla narratività e proprio inseguendo la voce, la singola voce, e non solo e non tanto i meri aggregati algoritmici.

3. La generazione vocale

Negli ultimi anni le note vocali (una funzionalità presente da anni in tutte le app più popolari e diffuse) sono diventate la forma di comunicazione preferita, rendendo il testo scritto limitante. Conosciuti all'inizio come "testi audio" o "note vocali", i messaggi vocali sono utilizzati soprattutto dalla generazione dei più giovani per i quali le brevi registrazioni audio forniscono un'alternativa semplice e meno impegnativa di un messaggio compilato con la tastiera. Non solo: essere in grado di trasferire il tono della voce è una componente importante del fascino esercitato dai messaggi vocali, aiutando a mitigare qualsiasi area grigia di ciò che si sta dicendo. È una formula insomma molto diretta e più colloquiale. Essa va forse proprio nella direzione di lasciare tracce e di stabilire contatti forti, un'esigenza aumentata con l'isolamento vissuto ed esperito talvolta nella relazionalità *social*.

La voce può costituire un balsamo nella relazionalità fredda del digitale e la funzione vocale appare un meccanismo che induce ad una maggiore spontaneità, autenticità e schiettezza³³.

Del resto la modalità fondamentale che collega gli esseri umani è ascoltare una voce: le interazioni che coinvolgono il suono della voce, dal telefono, al video, alla chat vocale, stabiliscono legami sociali più intensi, sebbene le forme di comunicazione "asincrone" come le note vocali, che rischiano di trasformarsi in monologhi monolitici, impedendo la dialogicità immediata, sembra non possano sostituire i vantaggi delle chiamate "sincrone" che ci consentono di cogliere tutti i segnali linguistici entrando in una conversazione fluida, interattiva e reattiva. In ogni caso il messaggio vocale è un'esperienza autenticamente narrativa che si insinua nelle pieghe della convivenza digitale e che evidenzia un bisogno espresso o inespresso, una predisposizione e una postura che collocano la dinamica comunicativa, soprattutto giovanile, lontana dall'eco ridondante delle bolle mediatiche vuote, riposizionandola nelle *more* del dialogo io-tu, e del quale probabilmente nelle *social connections* si avverte ancora la necessità:

³⁰A. Visalberghi, *Pedagogia e scienza dell'educazione*, Mondadori, Milano 1978.

³¹P.C. Rivoltella, *Le virtù del digitale*, Morcelliana, Brescia 2015.

³²S. Turkle, *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*, Einaudi, Torino 2016.

³³E. Illouz, *Intimità fredde. Le emozioni nella società dei consumi*, Feltrinelli, Milano 2007.

Tra qualche anno ripenseremo con nostalgia all’immagine di un vagone della metro pieno di persone che digitano compulsivamente sui loro schermi: lo scenario che avremo sempre più sotto gli occhi sarà quello di telefoni premuti sotto il mento per registrare messaggi o all’orecchio per ascoltare le risposte registrate³⁴.

È chiaro allora che abitare il villaggio globale da ricercatori dell’evento educativo significa “porgere l’orecchio” per ricostruire, intendere, interpretare, decriptare in modalità ermeneutica la voce di ciascuno.

Qui un algoritmo pare non possa aiutarci.

Occorre necessariamente riportarci alla pedagogia dell’ascolto e della lentezza.

A partire da questa dimensione si possono fare scoperte nuove e inattese.

Del resto, anche l’antico cacciatore che attraversava i boschi alla ricerca di impronte, poteva imbattersi nell’orma di un animale la cui forma faceva intendere potesse trattarsi di un lupo. L’antico cacciatore costruiva così la sua ipotesi narrativa, abbracciando l’arma e preparandosi alla difesa.

Ma poi, chissà, ascoltando la voce dell’animale si accorgeva che non di un lupo minaccioso si trattava, ma di un cane che abbaia.

E allora, forse, deponeva l’arma e magari lasciava che l’animale, scodinzolante, lo seguisse sino alla sua dimora, intrecciando una lunga storia relazionale, di amicizia e di collaborazione: sarà proprio il cane, infatti, ad accompagnare l’uomo nel suo millenario nomadismo di pastore, difendendo il gregge e seguendolo ovunque. Ascoltare la voce, allora, può rappresentare ancora un’opportunità nella ricerca educativa contemporanea perché si insinui la serendipità (e con essa lo stupore e con essa la cura educativa) nelle maglie del nomadismo digitale.

Bibliografia

- Avallone A., *Datastories: seguire le impronte umane sul digitale*, Hoepli, Milano 2023.
- Benanti P., *Oracoli. Tra algoretica e algocrazia*, Sossella Editore, Bologna 2018.
- Boniolo G. - Vidali P., *Filosofia della scienza*, Mondadori, Milano 1999.
- Comroe J.H. Jr, *Retrospectroscope: missed opportunities*, «American Review of Respiratory Disease», 114 (1976), pp. 1176-1174.
- De Kerckhove D., *La rete ci renderà stupidi?*, Castelvecchi, Bologna 2016.
- Del Monte A., *Breve storia del romanzo poliziesco*, Laterza, Bari 1962.
- Di Nuoscio E. - Gervasoni M. (a cura di), *Conoscere per tracce*, Unicopli, Milano 2005.
- Ducci E., *Approdi dell’umano*, Anicia, Roma 1992.
- Eco U. - Sebeok Th.A. (a cura di), *Il segno dei tre. Holmes, Dupin, Peirce*, Bompiani, Milano 2004.
- Floridi L., *Ethics after the Information Revolution*, Cambridge University Press, Cambridge 2010.
- Foucault M., *L’Archéologie du savoir*, Gallimard, Parigi 1969.
- Freddi L., *La ricerca scientifica al tempo dei social media*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Galliani L., *Multimedialità, interattività e strategie di apprendimento*, «Quaderni di Comunicazione Audiovisiva e Nuove Tecnologie», 9 (1986), pp. 8-31.
- Illoutz E., *Intimità fredde. Le emozioni nella società dei consumi*, Feltrinelli, Milano 2007.
- Jean A., *Nel paese degli algoritmi*, Neri Pozza, Milano 2021.
- Kop R., *The Unexpected Connection: Serendipity and Human Meditation, Networked Learning*, «Journal of Educational Technology & Society», XV, 2 (2012), pp. 2-11.
- Lindstrom M., *Small data. I piccoli indizi che rivelano i grandi trend*, Hoepli, Milano 2016.
- Merton R.K., *Viaggi e avventure della Serendipity*, il Mulino, Bologna 1992.
- Paparella N.- Iervolino D., *Professioni autoregolamentate*, Guida, Napoli 2013.
- Pian A., *Insegnanti e allievi. La relazione educativa rimessa in causa*, Armando, Roma 2002.
- Pievani T., *Serendipità. L’inatteso nella scienza*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2022.

³⁴A. Avallone, *Datastories*, cit., p. 43

- Quattrociocchi W. – Vicini A., *Misinformation. Guida alla società della disinformazione e della credulità*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Rheingold H., *Perché la rete ci rende intelligenti*, Raffaello Cortina, Milano 2013.
- Rivoltella P.C. (a cura di), *Educare per i media. Strumenti e metodi per la formazione dei media educator*, EduCatt, Milano 2005.
- Rivoltella P.C., *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situati*, La Scuola, Brescia 2013.
- Rivoltella P.C., *Le virtù del digitale*, Morcelliana, Brescia 2015.
- Turkle S., *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*, Einaudi, Torino 2016.
- Visalberghi A., *Pedagogia e scienza dell'educazione*, Mondadori, Milano 1978.

Sei 100% italiana? Identikit e competenze del ricercatore-insegnante nel panorama euristico internazionale

Annamaria Ventura, Università degli studi di Bari “Aldo Moro”, annamaria.ventura1@uniba.it

Abstract

La cucitura dell'abito da ricercatore è un processo altamente delicato e complesso, specialmente in un contesto diverso dal proprio ambiente accademico familiare. L'ingresso nel campo di ricerca si presenta come un vero e proprio 'primo giorno di scuola'. Nonostante le difficoltà legate alla cultura, alla lingua e alla predisposizione del *mindset* del ricercatore, che supera la propria comfort zone per mettersi in discussione, lo stabilire un incontro tra il panorama euristico italiano e quello straniero è una preziosa possibilità di autentica crescita professionale e personale. La cultura dell'educazione e le competenze del professionista euristico saranno oggetto di riflessione di questo contributo partendo da alcune coordinate: il parco *Superkilen* presso *Nørrebro*, un quartiere di Copenaghen. Questa *agorà* interculturale risalta il valore della diversità e si presenta come specchio della complessità sociale attuale; di qui comincia lo storytelling di alcune riflessioni, frutto della mia esperienza come insegnante e ricercatrice, *insider* e *outsider*, nella cultura educativa danese, delineando il profilo del ricercatore professionista e aprendo uno spazio per lo sviluppo del pensiero critico.

Seaming a researcher's suit is a highly delicate and complex process, especially in a context that differs from your own familiar academic environment. Entering the field of research looks like a real 'first day of school'. Despite the difficulties related to the culture, language, and the predisposition of the researcher's mindset, which exceeds its comfort zones to question itself, establishing an encounter between the Italian and foreign heuristic landscape is a valuable opportunity for authentic professional and personal professional growth. The culture of education and the research expert's skills will reflect this paper, by giving the reader some coordinates: Superkilen Park in Nørrebro, a district of Copenhagen. This intercultural agora highlights the value of diversity and presents itself as a mirror of the current social complexity; hence begins the storytelling of some reflections, from my experience as a teacher and researcher, while being an insider and outsider, in the Danish educational culture, outlining the profile of the professional researcher and opening a space for the development of critical thinking.

Parole chiave: Ricercatore; Educazione; Insegnante; Cultura; Competenze

Keywords: Researcher; Education; Teacher; Culture; Skills

Introduzione

Non è stato detto tutto e non lo sarà mai.

Samuel Beckett

L'etimologia della parola 'ricercatore' deriva dal verbo 'ricercare', ovvero "trovare qualcosa di nuovo". Tale definizione è illuminante nel descrivere lo scopo di qualsiasi ricerca in quanto, dal latino *circum*, allude letteralmente al "delimitare con un cerchio, al circoscrivere uno spazio o un ambito entro cui confluire uno sforzo"³⁵, relativamente alla tematica che si sceglie di esplorare. Il prefisso verbale rafforzativo "ri-" sottolinea la ripetizione e la continuità proprie del processo di ricerca. Il viaggio di scoperta dell'elemento di originalità è riconducibile a due fasi molto importanti, quali l'individuazione dell'oggetto di ricerca e la fase esplorativa. La cultura della ricerca definisce l'importanza dello scopo euristico, in quanto la sua validità ed efficacia consente di arricchire la conoscenza scientifica e, soprattutto, di aggiungerne un elemento di innovazione. Onde evitare processi autoreferenziali e/o di scrittura performativa è rilevante individuare la tematica e conseguente domanda di ricerca, che guida come una stella polare il viaggio della scoperta, sulla base di una "stanza delle necessità". Il ricercatore, infatti, decide di intraprendere un percorso di ricerca laddove vi è un

³⁵ <https://www.etimoitaliano.it/2018/08/cercarericerare.html>

bisogno di approfondimento di una specifica conoscenza da diffondere a tutta la Comunità. Tale stanza ha le vesti della nostra Società attuale, incerta e imprevedibile³⁶.

Il lavoro del ricercatore non è mai indipendente, in quanto, fa sempre riferimento ad una conoscenza preesistente, consultabile, ad opera di chi “è venuto prima”; questo punto di partenza è fondamentale per progettare le “coordinate di ricerca” del lavoro futuro e per alimentare il processo collettivo di costruzione della conoscenza aggiungendo “un mattoncino in più”. Non solo, ma occorre ricordare che tutti i soggetti agiscono direttamente nella costruzione ideativa e nella gestione organizzativa del processo di ricerca³⁷.

Questo contributo riflette sull’abito del ricercatore e sue competenze, come professionista euristico, partendo dalle seguenti coordinate: il parco *Superkilen* presso *Nørrebro*³⁸, un quartiere di Copenaghen. *Superkilen*³⁹ è stato progettato come «luogo per favorire l’incontro delle diverse comunità». Il parco si presenta come una *world exhibition* (esibizione mondiale) in quanto contiene aspetti appartenenti e provenienti dalle culture di tutto il mondo, attraverso cui le persone di passaggio possono riconoscersi, attribuendo al luogo un senso di appartenenza. Il riconoscimento della propria cultura, attraverso segni caratteristici e artefatti etnici, importati o copiati (per esempio altalene dall’Iraq, panchine dal Brasile, fontane dal Marocco, cestini dall’Inghilterra ecc.), sviluppa un senso di curiosità verso una cultura diversa dalla propria e pone le basi per un autentico dialogo con l’altro. *Superkilen*⁴⁰ ha, dunque, lo scopo di celebrare le diversità. La particolarità di questo luogo lo rende uno specchio della complessità sociale attuale paragonabile ad una classe scolastica.

L’incontro quotidiano nel parco di *Nørrebro* è lo stesso che avviene in molte delle classi danesi, caratterizzate da un alto livello di multiculturalità, in cui gli insegnanti cercano di consentire il dialogo tra le culture differenti. Anche il principio di costruzione della conoscenza collettiva è un processo che avviene in entrambi i luoghi. Non a caso il senso della “piazza”, si pensi all’agorà nell’antica Grecia, è esattamente quello di consentire l’incontro, di favorire il dialogo all’interno dell’assemblea e/o della Comunità radunata. Da questo punto di vista è necessario riflettere sulla posizione che il ricercatore deciderà di adottare, durante il suo processo di ricerca, all’interno di un contesto educativo scolastico, quale la classe, e l’impatto scientifico della nuova conoscenza nella Società, nel rispetto delle diversità comuni. Tale contributo aspira a delineare, pertanto, l’identikit e le competenze del protagonista della ricerca, con un focus particolare sul ricercatore accademico di stampo educativo.

L’*habitus* del ricercatore è, dunque, l’oggetto del primo paragrafo, in cui si riflette sulla figura dell’insegnante-ricercatore e alleanza tra le due figure. La cucitura di questo abito viene analizzata in campo nazionale ed internazionale, in cui altri fattori come la cultura, la lingua, le tradizioni entrano in gioco, favorendo la crescita del ricercatore che ha deciso di “mettersi in discussione” e di allontanarsi dalla propria *comfort zone*. La presentazione e la definizione di sé ai partecipanti della ricerca è un processo molto delicato che richiede una preparazione a priori e un esercizio di riflessione. Il secondo paragrafo ha l’obiettivo, invece, di delineare le competenze del ricercatore. L’ultimo e terzo paragrafo, infine, si presenta come uno *storytelling* di alcune riflessioni frutto dell’esperienza personale, durante un periodo di ricerca dottorale all’estero, nello specifico in Danimarca, nelle vesti di insegnante-ricercatrice e attraverso l’utile strumento della partecipazione osservativa, elemento chiave della ricerca etnografica.

1. L’identikit del ricercatore

Chi cerca trova.
Proverbio

³⁶ Cfr. Z. Bauman, *The society of uncertainty*, Il Mulino, Bologna 1999.

³⁷ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci Editore, Roma 2007.

³⁸ Secondo la classifica 2021 della rivista Time Out, il quartiere di Nørrebro è stato eletto come “il più bello del mondo”. <https://viaggi.corriere.it/itinerari-e-luoghi/cards/quattro-passi-nei-quartieri-piu-cool-del-mondo-ecco-la-classifica-di-time-out-2021/?img=2>

³⁹ <https://www.visitcopenhagen.com/copenhagen/planning/superkilen-park-gdk707822>

⁴⁰ In questo contributo rappresenta sia il luogo fisico, in cui ho vissuto durante il mio periodo di ricerca estera, sia una metafora, che valorizzi la ricchezza dell’incontro tra la mia cultura e le altre, secondo i fini euristici.

Il ruolo della ricerca appartiene al profilo dell'insegnante in qualità di risorsa per il miglioramento della «pratica professionale dei docenti oltre che per la promozione dell'apprendimento critico da parte degli studenti nella cornice generale della teoria e della pratica scolastiche»⁴¹.

L'approccio euristico non è un plus al processo di insegnamento-apprendimento, bensì esso stesso dovrebbe svilupparsi secondo una prassi di ricerca. La ricerca si presenta, dunque, come una dimensione *d'essere*, più che di fare. Come sosteneva De Landsheere insegnare è un'arte «che deve nutrirsi di ricerca»⁴².

Con il superamento dell'approccio tecnico-razionale relativo alla conoscenza⁴³, la pratica riveste un nuovo ruolo fondamentale. Nel momento in cui l'educazione mira a preparare gli studenti a fronteggiare sfide e problemi della quotidianità, la codificazione, l'analisi, l'elaborazione di ipotesi e di soluzioni prevedono un approccio di ricerca. Non a caso Vanna Iori ricorda quanto l'educazione sia un «comitato strategico, dal quale dipendono la conservazione, l'evoluzione e il rinnovamento» che non potrebbe avvenire senza il processo di ricerca⁴⁴.

La dimensione euristica viene riconosciuta, sul piano nazionale ed internazionale, come competenza qualificante la professionalità educativa, e perciò anche quella insegnante⁴⁵. Nonostante tale parere comune, la figura dell'insegnante-ricercatore è poco diffusa nel panorama scolastico italiano, salvo eccezioni, rispetto pratiche scolastiche internazionali⁴⁶. Proprio per questo motivo il ricercatore accademico ha il compito di rendere manifesta l'importanza della ricerca durante il processo di insegnamento e apprendimento quotidiano. Per raggiungere questo traguardo, il ricercatore diventa un alleato del docente, condivide gli obiettivi della sua ricerca e collettivamente costruisce una nuova conoscenza, che si carica di esempio per il docente sprovvisto di mezzi euristici.

Le due figure, però, presentano alcune differenze. La ricerca quotidiana ad opera del docente differisce da quella accademica, incentrata maggiormente sulla scoperta di nuovi metodi e con un grado di distanza dal contesto scolastico che ne consente l'oggettività e l'efficacia, ma anche la generalizzazione e trasferibilità⁴⁷. Seguendo questo filone il ricercatore accademico produce nuova conoscenza attraverso tre elementi fondamentali: fornire nuove risposte, seguire una metodologia rigorosa e rendere pubblici i risultati⁴⁸. Il fulcro, però, è che nel caso dell'educazione la ricerca deve partire e terminare a Scuola, attraverso un dialogo autentico con gli attori che individuano un problema o descrivono una situazione quotidiana che il ricercatore non conosce, con una ricaduta positiva e il fine del miglioramento delle pratiche educative. I risultati, infatti, oltre che essere pubblici, dovrebbero avere un riscontro effettivo nella pratica. Fare una ricerca socialmente rilevante vuol dire mirare a produrre una teoria utile nella pratica, la quale viene empiricamente validata nel contesto in cui dovrebbe funzionare⁴⁹. Data anche la somiglianza delle due figure, l'alleanza viene rafforzata nel momento in cui si realizza un riconoscimento reciproco delle professionalità e, a seconda della questione in gioco, si decide contestualmente chi in quel momento ha l'*expertise* richiesto a gestire il contesto di apprendimento⁵⁰.

Nel caso, ad esempio, della ricerca etnografica, «è nella natura stessa della ricerca il fatto che un etnografo debba fare affidamento all'aiuto degli altri molto più di quanto non debbano fare gli scienziati di altre

⁴¹ K. Montalbetti, *La ricerca come risorsa per l'insegnante*, «EDETANIA», 52 (2017), pp. 125-143.

⁴² G. De Landsheere, *La formazione degli insegnanti domani*, Armando, Roma 1978.

⁴³ E. Damiano, *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca didattica*, La Scuola, Brescia 2006.

⁴⁴ V. Iori, *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson 2018, p. 4.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Cfr. P. Demougin, *Recherche en éducation et formation des enseignants : quel état des lieux ou quel parcours du combattant ?*, «Tréma», 39 (2013), pp. 1-8. ; J.M. Van der Maren, *Formation à la recherche des enseignants au Québec : un témoignage, le cas de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal*, «Recherche & formation», 59 (2008), pp. 75-89.

⁴⁷ Cfr. F. Piazz, *Ricerca nella scuola e ricerca accademica: l'insegnante ricercatore come Michael Jackson e Calimero*, in M.T. Bertani - A. Orlandoni - F. Piazz (a cura di), *Il ricercatore metodologico disciplinare. I tratti distintivi di una figura professionale*, Editcomp, Bologna 2003.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ *Ibidem*.

discipline»⁵¹. Senza questa alleanza tra Scuola e “olimpo accademico” la ricerca non verrebbe percepita dai pratici come rilevante e, soprattutto, non verrebbe utilizzata nella pratica. È fondamentale, pertanto, sentire la voce dei pratici per capire cosa pensano della ricerca educativa e cosa attendono da essa⁵².

L'identikit del ricercatore prevede, in primis, l'essere *ascoltatore* e poi *osservatore*, *descrittore*, *attore* del processo di ricerca pronto a salpare nel mare della conoscenza. La capacità di ascolto richiede umiltà, riflessione, pazienza e tanta empatia. Le emozioni, infatti, diventano parte integrante dell'atto conoscitivo in quanto non sono aspetti incidentali dell'esperienza umana, e neppure elementi irrazionali; sono componenti intelligenti della cognizione in quanto rendono possibile una più complessa comprensione del fenomeno⁵³. La riflessione viene intesa come uno sguardo che prende in esame le esperienze della mente⁵⁴; pertanto, è importante che il ricercatore mantenga, durante il processo di ricerca, una attitudine meditativa. Il ricercatore è dotato di una autentica capacità comunicativa, di audacia, ma anche di umiltà. Immedesimarsi con gli altri è anche fondamentale per comprendere il “loro punto di vista”⁵⁵.

Sia il docente ricercatore che il ricercatore in sé, non offrono soluzioni bensì, pongono domande, propongono risposte, *feedback* ecc. Tale pratica, in forma di *imprinting* da parte dell'insegnante verso i suoi studenti, innesca e alimenta un senso di curiosità, da parte degli studenti, che attivamente partecipano allo sviluppo della nuova conoscenza alimentando il proprio senso critico.

Consultato “quanto già esiste”, individuato l’oggetto di ricerca, quindi avendo “disegnato il cerchio”, si procede con il delineare il proprio profilo di ricercatore e con l’operazione di *scaffolding*, ovvero di impalcatura della nuova conoscenza. Per rendere possibile tutto ciò, è necessario essere muniti di una speciale cassetta degli attrezzi, o competenze. Secondo la cornice per lo sviluppo delle competenze del ricercatore, l'identikit del ricercatore è arricchito da valori come: curiosità, determinazione, perspicacia, organizzazione, creatività e capacità di costruzione⁵⁶.

2. Le competenze euristiche

Per sviluppare competenze di ricerca, occorre partire dalla costruzione di conoscenze e mobilizzazione di abilità e capacità relative a quattro step fondamentali, ovvero *osservazione*, *progettazione*, *documentazione* e *valutazione*⁵⁷. Il primo passo è quello di effettuare uno *screening* della realtà di interesse. Quali sono le esigenze? Quali sono i problemi? Cosa, come e perché si vorrebbe cambiare?

Osservare consente di raccogliere informazioni riguardo il fenomeno educativo oggetto di analisi, ma anche di esplorare studenti, territorio, setting formativo ecc.⁵⁸. Ogni intervento, affinché sia chiamato “educativo”, richiede anche una progettualità intenzionale⁵⁹, in quanto nulla è lasciato al caso e consente la preparazione ad eventuali imprevisti. Tracciare il processo, i primi cambiamenti e il flusso della nuova conoscenza è compito della documentazione, che conferisce ai dati e ai risultati una visibilità da poter diffondere o generalizzare⁶⁰. La valutazione è l’ultimo step che chiude questo cerchio e consente di aprirne uno nuovo. Senza la valutazione,

⁵¹ Cfr. B. Malinowski, *Argonauti del pacifico occidentale. Il libro che ha rivoluzionato gli studi di antropologia*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 2011, p. 19.

⁵² V. Mazzoni - L. Mortari, *La “banalità” della ricerca educativa. Le attese di educatrici e insegnanti della scuola dell’infanzia*, «Italian Journal of Educational Research», VIII, 14 (2015), pp. 175-189.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ Cfr. F. Willison - K. O'Regan, *Commonly Known, Commonly Not Known, Totally Unknown: A Framework for Students Becoming Researchers*, «Higher Education Research and Development», 26 (2007), pp. 393-409. <https://doi.org/10.1080/07294360701658609>; J. Willison - K. O'Regan - S.K. Kuhn, *Researcher Skill Development Framework (US English Edition)*, «Open Educational Resources», 6 (2018). <https://commons.und.edu/oers/6>

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ E. Gattico - S. Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 1998; M. Postic - J.-M. De Ketela, *Osservare le situazioni educative*, SEI, Torino 1993.

⁵⁹ M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999.

⁶⁰ *Ibidem*.

che richiede un momento di riflessione, il lavoro di ricerca verrebbe vanificato e perderebbe la sua essenza etica.

Il contesto straniero richiede al ricercatore un ulteriore sforzo di comprensione. Durante la ricerca internazionale, infatti, il ricercatore ha il compito di acquisire conoscenze relative al campo dell'educazione del luogo in cui si trova a svolgere la ricerca. Tutto ciò richiede, per esempio, esplorare e comprendere il funzionamento, ma anche le tradizioni e la cultura del sistema educativo, le riforme scolastiche, i modelli pedagogici, ecc. La pedagogia sperimentale è di grande aiuto nell'individuare la tipologia e il metodo di ricerca più appropriato, a seconda del contesto.

Il confronto con una cultura diversa dalla propria consente l'adozione di una nuova prospettiva, di un punto di vista diverso da quello personale che arricchisce la conoscenza e determina innovazione. Tale procedura consente di sviluppare, maggiormente, uno sguardo critico. Intraprendere un percorso di ricerca all'estero richiede, da parte del ricercatore, una buona dose di *flessibilità* e di adattamento alle culture accademiche si dell'istituzione madre sia di quella ospitante. Nonostante le difficoltà e tanti fattori di cui tener conto, come una lingua nuova, l'utilizzo prevalentemente dell'inglese, il dialogo con altri rappresentanti del mondo universitario, le opportunità di crescita personale e professionale sono molteplici.

In primis, l'uscita dalla propria zona di *comfort* consente di affinare la propria capacità di ascolto e di visione del mondo, ma anche di comprensione di un fenomeno educativo. Il processo di conoscenza del campione di ricerca corre parallelamente ad un viaggio di scoperta della propria persona e di un inevitabile cambiamento. Da questo punto di vista la disposizione all'ascolto consente di cogliere fedelmente il modo in cui il fenomeno si dà a conoscere. Il ricercatore assume una "postura passiva" che consiste nel mettere tra parentesi il proprio sé per attivare la svolta decisa verso l'oggetto⁶¹. Carichi di una solida conoscenza, affinando capacità e abilità euristiche, la fioritura del profilo del ricercatore e le sue competenze fioriranno, solamente, attraverso l'esperienza.

3. Lontano dall'Italia

L'ultimo paragrafo si presenta come la condivisione di alcune riflessioni, in seguito ad una esperienza euristica personale vissuta, con la speranza che possa ispirare e alimentare la curiosità di chiunque voglia intraprendere un percorso di ricerca, di tesi, di dottorato all'estero o per chiunque sia alla ricerca della propria Itaca.

Il titolo di questo contributo, infatti, allude ad un episodio di ricerca partecipativa⁶², durante la raccolta di dati etnografici in una scuola internazionale danese. La classe è ricca di studenti appartenenti contemporaneamente a più culture, in quanto figli di genitori di nazionalità diverse. La scelta di questo *fieldwork* (lavoro sul campo)⁶³, è dovuta alla non conoscenza della lingua locale, oggetto di studio durante i mesi di ricerca e ai fini di comprensione della cultura, motivo per cui l'inglese è stato un *medium* indispensabile che ha consentito la comprensione reciproca e favorito il dialogo.

Non è un caso la scelta della parola "campo" per descrivere il luogo di ricerca, in quanto la conoscenza non è altro che un evento di fioritura, di sviluppo della letteratura scientifica e parimenti dell'essere umano, diventando "terreno fertile" per la visita di futuri colleghi.

La sorpresa da parte di uno studente verso l'appartenenza esclusiva alla cultura italiana, da parte della sottoscritta, è stato oggetto di riflessione professionale e personale, durante lo sviluppo della ricerca. In questa occasione il ricercatore "torna bambino" ponendosi alla pari dei partecipanti della sua ricerca, in un campo straniero, aspirando a comprendere "cose nuove".

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² L'ultimo paragrafo riassume alcune riflessioni che fanno parte del lavoro di ricerca dottorale estera condotta in Danimarca (presso Ålborg dal 2021 al 2022 e Copenaghen dal 2022 al 2023) che ha come focus il fenomeno dell'*outdoor education* dal punto di vista della formazione del docente, quindi in ambiente accademico, e da quello dello studente, dunque, a scuola. La partecipazione ha assunto un valore chiave in quanto, come ricercatrice, ho vissuto i contesti e la cultura danese cercando di ampliare l'esperienza per una maggiore comprensione e consapevolezza del fenomeno oggetto di studio.

⁶³ Cfr. F. Gobbo – A.M. Gomes, *Etnografia nei contesti educativi*, CISU, Roma 2003.

La necessità della partenza è dovuta ad un bisogno di profonda comprensione ed esplorazione di un fenomeno tipico dei paesi nordici quale l'educazione fuori dalla classe. Tale filosofia segue la filosofia del *friluftsliv* (vivere all'aria aperta), condizione necessaria ai fini di un benessere psico-fisico e mentale degli individui in fase di formazione⁶⁴. Nonostante la ricchezza della letteratura scientifica, rispetto questa tematica, il limitarsi alla lettura non è sufficiente nel caso si voglia sviluppare nuova conoscenza, una esperienza in prima persona del fenomeno stesso è necessaria.

Vivere un gruppo ed esplorare un fenomeno educativo all'interno del contesto di appartenenza è la chiave della ricerca etnografica. Tale metodo di ricerca qualitativa, specialmente in campo educativo, consente di attuare una ricerca partecipativa in grado di sviluppare reciproche competenze⁶⁵, nel mio caso tra il ricercatore e gli insegnanti. Secondo questo aspetto, mentre il ricercatore è coinvolto nell'esplorare la cultura del gruppo, attraverso l'etnografia, l'insegnante beneficia della sua presenza per migliorare il suo essere ricercatore⁶⁶. Per questo motivo partire e rivestire un ruolo di *outsider* all'interno di una cultura straniera consente un'autentica comprensione del fenomeno e la possibilità di "importare" tale pratica nella propria terra.

Riguardo quest'ultimo processo, è fondamentale un'annessa contestualizzazione del fenomeno sulla base della propria cultura, tradizioni, valori e credenze in campo nazionale. L'impatto dei risultati, nella propria Nazione, richiede un'attenta azione di monitoraggio, soprattutto in occasione di nuovi interventi e nel rispetto dei principi dell'etica scientifica. Per esempio, lo sviluppo che l'*outdoor education* sta avendo in Danimarca risulterebbe differente, in Italia, in cui ci sono forti concezioni legate a "rischi e pericoli" diverse rispetto quelle dei paesi Nordici. Tale riflessione allude all'impossibilità di un "copia e incolla" di un fenomeno educativo da una cultura ad un'altra.

Da un altro punto di vista, l'essere *insider*, quindi familiare a determinate "caratteristiche scolastiche" potrebbe, talvolta, minare l'oggettività descrittiva del ricercatore durante la collezione dei dati. Nella ricerca, il ricercatore non agisce mai come presenza neutra, perché il suo pensiero è frutto di un'esperienza soggettiva⁶⁷. La collaborazione tra *insiders* e *outsiders* mira a co-generare una teoria locale che sarà validata insieme, attraverso l'implementazione di un'azione trasformativa⁶⁸.

Nel mio caso personale, l'essere insegnante ha facilitato notevolmente la comprensione di "fatti educativi" ma, al contempo, ha sollecitato uno sforzo nel non giudicare quanto osservato e sperimentato. L'ultimo consiglio è quello di scegliere, laddove possibile, una tematica di ricerca che susciti l'interesse personale del ricercatore. Lo sposalizio tra la sfera professionale e quella personale consente, o perlomeno facilita, il successo euristico. Una strategia per promuovere la mobilità di ricerca è la partecipazione a conferenze, congressi, tavole rotonde, *summer schools* ecc., spesso promosse e organizzate da storiche società italiane come la Società Italiana di Pedagogia (SIPED) e molte altre.

Conclusioni

La ricerca non si fa "sulle" persone, ma "con" le persone.
Luigina Mortari

Il ricercatore e l'insegnante differiscono l'uno dall'altro ma, allo stesso tempo, si influenzano reciprocamente. L'alleanza tra queste figure professionali è fondamentale ai fini di garantire una *educazione di qualità, equa ed inclusiva* (obiettivo n. 4 dell'Agenda 2030). È opportuno che gli esperti della ricerca consultino gli esperti della pratica, e viceversa. La speranza è quella di creare *connessioni* ancora più forti tra i ricercatori e gli insegnanti, in quanto il principio epistemico non è quello di separare, bensì di creare alleanze⁶⁹.

Il dialogo con gli attori della scuola, da parte del ricercatore, consente lo sviluppo di idee creative per il benessere di tutta la comunità educativa. Le molteplici occasioni di ricerca offrono nuovi stimoli e orizzonti esplorativi, maggiormente se arricchiti da esperienze all'estero, in grado di avviare percorsi di confronto,

⁶⁴ Cfr. A.N. Jordet, *The local environment as classroom*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo 1998.

⁶⁵ P. Magnoler - P. Sorzio, *Didattica e competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*, EUM editore, Macerata 2012.

⁶⁶ Cfr. J.M. Guerrero, *Da docente a ricercatore: una proposta di lavoro*, supplemento alla rivista «EL.LE», (2012), p. 9.; F. Gobbo - A.M. Gomes, *Etnografia nei contesti educativi*, CISU, Roma 2003.

⁶⁷ Cfr. M. Crotti., *La riflessività nella formazione alla professione docente*, «EDETANIA», 52 (2017), pp. 85-106.

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ *Ibidem*.

rispetto e ri-conoscimento reciproco. In questo modo la figura professionale dell'insegnante come ricercatore e del ricercatore-insegnante diventano costruttori di una nuova «cultura sull'educazione»⁷⁰.

Bibliografia

- Bauman Z., *The society of uncertainty*, Il Mulino, Bologna 1999.
- Crotti M., *La riflessività nella formazione alla professione docente*, «EDETANIA», 52 (2017), pp. 85-106.
- Damiano E., *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca didattica*, La Scuola, Brescia 2006.
- De Landsheere G., *La formazione degli insegnanti domani*, Armando, Roma 1978.
- Demougin P., *Recherche en éducation et formation des enseignants : quel état des lieux ou quel parcours du combattant ?*, «Tréma», 39 (2013), pp. 1-8.
- Gobbo F. - Gomes A.M., *Etnografia nei contesti educativi*, CISU, Roma 2003.
- Guerrero J.M., *Da docente a ricercatore: una proposta di lavoro*, supplemento alla rivista «EL.LE», (2012).
- Iori V., *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson 2018.
- Jordet A.N., *The local environment as classroom*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo 1998.
- Gattico E. - Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano 1998.
- Malinowski B., *Argonauti del pacifico occidentale. Il libro che ha rivoluzionato gli studi di antropologia*, tr.it., Bollati Boringhieri, Torino 2011.
- Magnoler P. - Sorzio P., *Didattica e competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*, EUM editore, Macerata 2012.
- Mazzoni V. - Mortari L., *La "banalità" della ricerca educativa. Le attese di educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia*, «Italian Journal of Educational Research», VIII, 14 (2015), pp. 175-189.
- Montalbetti K., *La ricerca come risorsa per l'insegnante*, «EDETANIA», 52 (2017), pp. 125-143.
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci Editore, Roma 2007.
- Pellerey M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999.
- Piazzesi F., *Ricerca nella scuola e ricerca accademica: l'insegnante ricercatore come Michael Jackson e Calimero*, in M.T. Bertani – A. Orlandoni – F. Piazzesi (a cura di), *Il ricercatore metodologico disciplinare. I tratti distintivi di una figura professionale*, Editcomp, Bologna 2003.
- Postic M. - De Ketela J.-M., *Osservare le situazioni educative*, SEI, Torino 1993.
- Van der Maren J.M., *Formation à la recherche des enseignants au Québec : un témoignage, le cas de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal*, «Recherche & formation», 59 (2008), pp. 75-89.
- Willison F. - O'Regan K., *Commonly Known, Commonly Not Known, Totally Unknown: A Framework for Students Becoming Researchers*, «Higher Education Research and Development», 26 (2007), pp. 393-409. <https://doi.org/10.1080/07294360701658609>
- Willison J., O'Regan K., Kuhn S.K., *Researcher Skill Development Framework (US English Edition)*, «Open Educational Resources», 6 (2018). <https://commons.und.edu/oers/6>

⁷⁰ *Ibi*, p. 98.

Divenire ricercatrici bianche antirazziste e femministe. Sviluppare competenze di pensiero critico-riflessivo, decoloniale e sovversivo¹

Loretta Fabbri, Università degli Studi di Siena, loretta.fabbri@unisi.it

Francesca Bracci, Università degli Studi di Firenze, francesca.bracci@unifi.it

Nicolina Bosco, Università degli Studi di Siena, nicolina.bosco@unisi.it

Martina Capaccioli, Università degli Studi di Siena, m.capaccioli7@student.unisi.it

Abstract

L'articolo propone un dialogo tra quadri di riferimento teorico-concettuali ed esperienze situate di docenti universitarie per esplorare come sviluppare identità bianche antirazziste e femministe. Le autrici, donne bianche italiane, suggeriscono alcuni *insight* radicali che il materialismo relazionale, il femminismo postumano e il paradigma trasformativo possono offrire a studiosi/e e professionisti/e in ambito educativo interessati/e a sviluppare competenze di pensiero critico-riflessivo e decoloniale. L'obiettivo è condividere strumenti di navigazione che ci consentano di: (1) divenire consapevoli della nostra collusione perlopiù ignara con diverse forme di razzismo e sessismo interiorizzate e socializzate nell'ambito della cultura patriarcale e suprematista bianca di cui facciamo parte; (2) affermare positivamente le differenze tra persone marginalizzate che vivono lungo molteplici assi di disuguaglianza. Ciò implica riconoscere che nessuna traiettoria emancipativa, per quanto parziale, possa mai essere completamente incorporata o inclusa nelle condizioni di vita socio-economiche dominanti, a cui è legata da un'opposizione critica.

The article proposes a dialogue between theoretical-conceptual frameworks and situated experiences of academics to explore how to develop anti-racist and feminist white identities. The authors, white Italian women, suggest some radical insights that relational materialism, posthuman feminism and the transformative paradigm can offer to scholars and professionals interested in developing critical-reflexive and decolonial thinking skills. The goal is to share scientific tools in order to: (1) become aware of our largely unknowing collusion with various forms of racism and sexism internalized and socialized within the patriarchal and white supremacist culture of which we are a part; (2) positively affirm differences among marginalized people living along multiple axes of inequality. This implies recognizing that no emancipatory trajectory,

¹ È da attribuire a Loretta Fabbri il paragrafo *Riflessioni conclusive*. Francesca Bracci ha scritto *Introduzione*. Martina Capaccioli *I prerequisiti informali della ricerca*. Nicolina Bosco *La ricerca è multiculturale? Riflessioni e distorsioni di una ricercatrice bianca*.

however partial, can ever be fully incorporated or included in the dominant socio-economic living conditions to which it is bound by critical opposition.

Parole chiave: Materialismo relazionale; Femminismo Post-Umano; Apprendimento trasformativo; Pensiero critico-riflessivo; Identità Bianca Antirazzista

Keywords: Relational Materialism; Posthuman Feminism; Transformative Learning; Critical Thinking; White Antiracist Identity

1. Introduzione

Non ci sogneremmo mai di dare indicazioni su come sviluppare identità bianche antirazziste² e femministe³ o divenire consapevoli di assunti distorti e pregiudizi radicati nel nostro privilegio bianco senza condividere alcune esperienze di collusione con e attuazione di discriminazioni e razzismi. In qualità di studiose di processi di apprendimento adulto e docenti in corsi di studio che preparano a professioni educative e di insegnamento, siamo impegnate a opporre resistenza radicale alle forme con cui il dominio si manifesta e a esplorare come trasformare incertezze individuali in soluzioni collettive che funzionino e contribuiscano a rendere il mondo più inclusivo e socialmente coeso. Questo perché crediamo che l'educazione abbia il compito di rivelare la diversità del mondo e dissolvere la coltre bianca, eurocentrica che ha soffocato gli anni e la cultura passati⁴. Allo stesso tempo, non vorremmo indugiare nell'immagine descritta da Sullivan⁵ delle *brave persone bianche* che, non senza pretese autocelebrative, ritengono prioritario prendere ipocrite distanze dalla propria *bianchezza* più che sfruttarla per promuovere giustizia di genere e razziale⁶.

Sviluppare identità bianche antirazziste e femministe è un processo di apprendimento permanente perché il genere e la razza sono costrutti verso i quali abbiamo una cecità culturalmente assimilata⁷. Per esempio, anche se di generazioni diverse, tre delle autrici sono nate a Arezzo, un comune della Toscana, dove la diversità nelle nostre rispettive infanzie è stata avere una migliore amica la cui famiglia era originaria di Napoli o Udine. Abbiamo trascorso i nostri anni scolastici come persone *senza razza* in un mondo etnicamente omogeneo. Genitori, amici, amiche, fratelli, sorelle, vicini di casa, insegnanti erano perlopiù bianchi. La razza era appannaggio di persone *straniere*, in particolare se neri. È stato durante i nostri percorsi di dottorato che abbiamo incontrato colleghi pakistane, vietnamite, palestinesi, nigeriane e abbiamo iniziato a sviluppare una qualche consapevolezza della diversità razziale partecipando a pratiche di interculturalismo quotidiano. Tutte le figure di autorità incontrate nella nostra vita – in università, nelle forze dell'ordine, nelle amministrazioni pubbliche, in politica, nelle strutture sanitarie – sono bianche. In effetti, fino a pochi anni fa nessuno che esercitasse una qualche autorità formale su di noi era diverso dall'essere bianco e, nella maggioranza dei casi, uomo – con l'eccezione dei contesti educativi, scolastici e universitari⁸. I processi di significazione attraverso cui abbiamo attribuito senso alle nostre esperienze sono stati basati, almeno in parte, su premesse distorte riconducibili a ciò che Feagin⁹ definisce *white racial frame*: una visione del mondo appresa non intenzionalmente che fa sembrare le disuguaglianze razziali permanenti, quasi insignificanti, nell'ordine

² S. Brookfield, *Racializing the discourse of adult education*, «Harvard Educational Review», 73, 4 (2003), pp. 497-523; S. Brookfield - M. Hess, *Becoming a White Antiracist: A Practical Guide for Educators, Leaders, and Activists*, Stylus Publishing, Sterling 2021.

³ b. hooks, *Teaching Critical Thinking, Practical Wisdom*, Routledge, New York 2010; R. Braidotti, *Posthuman feminism*, John Wiley & Sons, Hoboken 2022.

⁴ b. hooks, *Teaching Critical Thinking*, cit., p. 2.

⁵ S. Sullivan, *Good white people: The problem with middle-class white anti-racism*, Suny Press, Albany 2014.

⁶ La nozione di *whiteness* o *bianchezza* ha origine negli Stati Uniti nell'ambito degli studi intersezionali ed è inestricabilmente connessa ai costrutti di *identità, differenza, diversità e uguaglianza*.

⁷ M. Alvesson, *Cultural Perspectives on Organizations*, Cambridge University Press, Cambridge 1993.

⁸ Si rimanda agli studi di Thompson; Leathwood e Read; Francis e Skelton.

⁹ J.R. Feagin, *The white racial frame: Centuries of racial framing and counter framing*, Routledge, New York 2013².

naturale delle cose, che rischia di legittimare il mantenimento dello *status quo* e di riprodurre i sistemi di potere dei gruppi dominanti.

Un incidente critico per Francesca è accaduto durante il suo dottorato a New York quando decise di andare ad ascoltare al *New York Times Festival* Chimamanda Ngozi Adichie, scrittrice e femminista nigeriana. Quel giorno, tornata a casa, parlò con grande slancio dell'incontro alla sua coinquilina, Greta, appena arrivata da Lagos dopo il periodo di *spring break* dando per scontato che sarebbe stata altrettanto entusiasta. Greta, invece, piuttosto infastidita le domandò: *perché sei andata a sentire quella piantagrane transfobica?*

L'episodio ha rappresentato un'introduzione al pericolo di pensare che essere una donna nera e, nello specifico, nigeriana comportasse un'esperienza monolitica – come se ogni gruppo umano avesse un qualche tipo di *cultura* dai contorni ben delineati e facili da descrivere. A Francesca non sarebbe mai venuto in mente di ritenere che tutte le donne bianche italiane la pensassero, neanche per certi aspetti, allo stesso modo o fossero un gruppo dotato di una qualche omogeneità interna, eppure aveva attribuito una realtà condivisa basata su melanina, fenotipo e nazionalità.

Come docenti universitarie siamo impegnate a progettare esperienze di apprendimento che supportino futuri educatori, educatrici e insegnanti a divenire consapevoli della propria *bianchezza* e a costruire visioni alternative dell'*umano* generate da persone che sono state storicamente escluse da, o soltanto parzialmente incluse, in questa categoria¹⁰. La valorizzazione della diversità o l'inclusione di prospettive minoritarie non bastano perché implicano assumere ciò che non è bianco come l'*altro esotico*, la tradizione aliena di diversa esperienza razziale che si aggiunge al *centro bianco*¹¹. Così la *razza* rimane un *indicatore per l'altro* ma non per i *bianchi*¹². Il desiderio di rendere visibile l'altro spesso implica legittimare dal centro uno spazio in cui l'Altro può parlare, dove l'Altro può operare o essere visibile, solo grazie alla generosità del centro. Le iniziative che si muovono in questa direzione non possono essere considerate emancipative: sono tentativi condiscendenti da parte del centro bianco di potenziare i margini – quando il potere non può essere dato, solo rivendicato¹³. Come fare a insegnare *ciò che non sei*? Come fare a non puzzare di *colonialismo benevolo* e falsa empatia? Come educare alla libertà?

Questi sono alcuni degli interrogativi che ci stiamo ponendo come studiose e su cui proponiamo alcune riflessioni iniziali nel presente contributo.

I prossimi paragrafi presentano alcune riflessioni *personalì* scaturite dalle osservazioni che le autrici hanno condotto nel corso della propria vita accademica e che si vuole *condividere*, non oggettivizzare. Il risultato è un testo *polifonico*, delle possibili storie da raccontare *plausibili*, più che *vere*, orientate a sottolineare discontinuità e contraddizioni che caratterizzano la sfida di divenire educatrici bianche antirazziste e femministe.

2. I prerequisiti informali della ricerca

Mi trovo davanti all'entrata di un alimentari al cui interno sta lavorando uno dei commercianti con background migratorio che vorrei intervistare per la mia ricerca di dottorato¹⁴. Varco la soglia di entrata e vengo accolta da occhi sospetti. Mi presento e cerco di spiegare il motivo della mia presenza. Sono una nota stonata. Provo a chiedere esplicitamente se è possibile intervistare il proprietario del negozio che in modo sbrigativo mi risponde

¹⁰ R. Braidotti, *Posthuman feminism*, cit., p. 2.

¹¹ S. Brookfield, *Racializing the discourse of adult education*, cit., p. 2.

¹² E. Manglitz, *Challenging White privilege in adult education: A critical review of the literature*, «Adult Education Quarterly», 53 (2003), pp. 119–134.

¹³ S. Shore, *Talking about Whiteness: Adult learning principles and the invisible norm*, in V. Sheared - P. Sissel (a cura di), *Making space: Merging theory and practice in adult education*, Bergin & Garvey, Westport 2001, pp. 42–56.

¹⁴ Lo studio era interessato a indagare se e a quali condizioni le persone che vivono in un quartiere ad alto tasso multietnico apprendono a gestire le differenze etnico-culturali che lo caratterizzano, analizzando apprendimenti e processi di micro-socializzazione emergenti dalla frequentazione di negozi gestiti da commercianti con background migratorio.

di non essere interessato. È una risposta che mi è già stata data da altri commercianti durante il periodo di raccolta dati.

Qualche mese più tardi, passo diversi pomeriggi seduta ai tavolini di una gelateria gestita da un altro commerciante con background migratorio. Questi momenti iniziano ad essere scanditi da un flusso sempre più consistente di conversazioni informali che portano il proprietario dell'attività a condividere con me esperienze e stralci di vita quotidiana utili per rispondere alle mie domande di ricerca. Con il tempo si viene a creare un legame di fiducia culminante con la possibilità di condurre un'intervista.

Questo racconto consente di riflettere sull'esperienza di una dottoranda, novizia alla ricerca, per intercettare una traiettoria di analisi volta a:

- inquadrare la rilevanza scientifica degli aspetti informali del processo di ricerca;
- esplorare in che misura sia possibile incrementare la densità empirica di uno studio quando si accolgono le novità e gli imprevisti emersi in corso d'opera;
- chiamare in causa le cornici di riferimento - potenzialmente influenzate da distorsioni, riduzionismi e semplificazioni culturali - che determinano il modo in cui ci posizioniamo rispetto alla costruzione dell'oggetto di indagine e alle modalità con cui questo viene indagato.

Il punto di partenza è stato il presupposto secondo cui il processo di raccolta dati fosse riconducibile ad una procedura metodologica strumentale, neutra e lineare, il cui successo fosse dipeso dal corretto utilizzo dei protocolli e delle buone pratiche precedentemente appresi¹⁵. Le resistenze dei partecipanti alla ricerca sono il segnale di una realtà complessa che non era stata problematizzata. Inquadrare attraverso una prospettiva tecnicistica l'accesso al campo empirico ha significato non riconoscere le dinamiche che agiscono tra strutturazione del design e destrutturazioni che avvengono nelle situazioni. Da questo punto di vista, la ricerca si sviluppa come processo emergente, orientato anche da logiche situazionali e di contingenza, entro i cui confini è possibile aprire spazi di sperimentazione in cui diviene legittimo fare esperienza di alternative promettenti¹⁶. Ignorare questi aspetti ha comportato anche ignorare alcune impreviste fonti significative di dati. Le informazioni emerse a seguito delle conversazioni informali, che hanno preso vita come strategie d'azione finalizzate alla costruzione delle precondizioni per accedere al punto di vista di alcuni dei partecipanti, sono state trascurate rispetto ai dati raccolti dalle interviste. Eppure, le interazioni con alcuni dei commercianti andavano oltre il tempo di registrazione di un'intervista. Queste non avevano prodotto alcuna forma di dato? Perché non sono state considerate rilevanti quelle conoscenze emerse durante le azioni che la stessa ricerca prevede? Rispetto a quali assunti si attribuiva rilevanza ad una forma di conoscenza piuttosto che a un'altra? Queste questioni vengono accolte dal paradigma post-qualitativo¹⁷ che offre una chiave di lettura attraverso cui dare visibilità a tutte quelle parti del fare ricerca ritenute periferiche, suggerendo che nel processo di ricerca è possibile accogliere anche quegli incontri sorprendenti che costruiscono i saperi¹⁸.

Di fronte ai dilemmi disorientanti delineati nel corso dell'esperienza di raccolta dati si apre un'ulteriore traiettoria di riflessione che incontra le istanze sollevate dal femminismo postcoloniale¹⁹. Le risposte evitanti di alcuni dei commercianti con background migratorio hanno costretto a prendere atto di come le scelte adottate durante le occasioni di contatto con gli esercenti potevano implicitamente riprodurre logiche marginalizzanti tipiche di un'epistemologia "bianca"²⁰. Presupporre che i commercianti fossero disponibili a far accedere entro i confini del proprio spazio di azione, presupporre che questi fossero familiarizzati con le richieste e la tipologia di procedure tipiche della ricerca empirica, così come presupporre che fossero a loro agio nel dedicare tempo e condividere informazioni personali si costituiscono come esempi dove viene sottesa

¹⁵ A.L. Cunliffe - R. Alcadipani, *The Politics of Access in Fieldwork: Immersion, Backstage Dramas, and Deception*, «Organizational Research Methods», XIX, 4 (2016), pp. 535-561.

¹⁶ E.A. St. Pierre, *Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry*, «Qualitative Inquiry», XXIII, 9 (2021), pp. 686-698.

¹⁷ *Ibidem*

¹⁸ L. Fabbri, *L'approccio trasformativo e transdisciplinare alla ricerca educativa*. «Nuova Secondaria», 10 (2018), pp. 84-87.

¹⁹ G.C. Spivak, *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*, Harvard University Press, Cambridge & London 1999.

²⁰ S. Brookfield - M. Hess, *Becoming a White Antiracist*, cit., p. 2.

la pretesa di poter applicare indistintamente un metodo ritenuto universalmente valido. Ciò che si è dato per scontato è la pluralità degli orizzonti culturali che entra in gioco quando si interagisce con i partecipanti alla ricerca. La postura mentale con cui sono stati avvicinati i partecipanti è risultata cognitivamente cieca rispetto alle dimensioni di potere e privilegio che inquadrono le relazioni interculturali²¹. In altre parole, è mancato quel decentramento etnico, che permette di decolonizzarsi per inserirsi in una traiettoria di legittimazione e rispetto delle differenti intenzioni, conoscenze e volontà dei partecipanti alla ricerca. Come ricercatrici bianche, il dibattito portato avanti dalle femministe postcoloniali ci mette in guardia sulle modalità attraverso cui il metodo empirico può essere corresponsabile nella perpetuazione delle logiche di dominio, nella negazione delle asimmetrie di potere, delle sue opposizioni e dei significati che le persone gli attribuiscono²². La richiesta, allora, è quella di sviluppare epistemologie multiple, capaci di gestire l'influenza delle proprie distorsioni²³ e assumere un posizionamento culturalmente umile²⁴.

3. La ricerca è multiculturale? Riflessioni e distorsioni di una ricercatrice bianca

Mi muovo negli spazi dell'università, incrocio culture e mondi diversi e mi domando come il mio essere una giovane ricercatrice bianca influenza il mio modo di fare ricerca. Se incontro una studentessa che indossa il velo mi rendo immediatamente conto di quanto il processo di multiculturalizzazione investa la ricerca, quella privilegiata, quella realizzata assumendo una prospettiva epistemologica bianca. Ma se tale processo si realizza in maniera spontanea, senza la tangibilità dei simboli nei luoghi che abito, riesco a mantenere questa consapevolezza nel mio ruolo di ricercatrice?

Il processo di multiculturalizzazione che attraversa le società si concretizza sempre più nei contesti di lavoro e in quelli educativi²⁵. L'università e le persone che la costituiscono sperimentano e affrontano tale processo quotidianamente, che appare presentarsi in misura maggiore soprattutto negli ultimi anni²⁶. Il campo dell'educazione multiculturale prova a fornire indicazioni teoriche e metodologiche che possono essere adattate e validate nel nostro territorio al fine di comprendere come facilitare processi di apprendimento che valorizzino il capitale sociale e culturale di cui le aule universitarie si arricchiscono. L'impatto che la multiculturalità può generare sulla didattica in aula e lo studio delle strategie per valorizzare le dimensioni etnico-culturali della popolazione universitaria sono gli oggetti di studio che caratterizzano la traiettoria di indagine iniziata circa tre anni fa all'interno del Progetto FORWARD che ci chiamava, come unità di ricerca, a svolgere Formazione e ricerca per lo sviluppo di strategie *community based* per supportare le pratiche di convivenza nei contesti ad elevata complessità multiculturale. I dati empirici raccolti hanno permesso di conoscere e misurare le osservazioni della popolazione studentesca in merito alle capacità che le/i docenti hanno di includerli e coinvolgerli culturalmente. Seppur la realizzazione di tale traiettoria ha permesso di intraprendere percorsi di conoscenza cross-culturale nell'attuazione delle strategie didattiche, si è fatta sempre più presente la riflessione scientifica circa il processo di multiculturalizzazione nella ricerca, che richiede di assumere una prospettiva di lettura e di analisi che permetta di esaminare il modo attraverso il quale viene tematizzata la diversità. La domanda che guida tali riflessioni si può così tradurre: come possiamo decentrare il nostro approccio culturale quando facciamo ricerca? La prospettiva trasformativa facilita la tematizzazione delle distorsioni, in questo caso quelle presenti nelle premesse *epistemologiche, sociolinguistiche e psicologiche*²⁷ di chi

²¹ E. Colombo, *Sociologia delle relazioni interculturali*, Carocci, Roma 2020.

²² B. Pinelli, *Migranti e rifugiate. Antropologia, genere e politica*, Raffaello Cortina, Milano 2019.

²³ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2003.

²⁴ D.K. Mosher et al., *Cultural Humility*, in E.L. Worthington - D.E. Davis - J.N. Hook (a cura di), *Handbook of Humility. Theory, Research, and Applications*, Routledge, New York 2016, pp. 107-120.

²⁵ L. Fabbri - C. Melacarne (a cura di), *Understanding Radicalization in Everyday Life*, McGraw-Hill Education, Milano 2023.

²⁶ N. Bosco, *Valutare la relazione tra le strategie di orientamento culturally responsive in aula e la self-efficacy accademica*, «*Studium Educationis*», 1 (2022), pp. 78-87.

²⁷ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, cit., p. 6.

scrive, permettendo di interrogare i meccanismi attraverso cui costruiamo una conoscenza precostituita, che può essere presente anche nella fase di raccolta e di analisi dei dati. La definizione delle aree da indagare possono intercettare i nostri significati culturalmente assimilati²⁸, ma quanto questi riescono ad attraversare una posizione meno eurocentrica quando coinvolgiamo partecipanti con background migratori?

La prospettiva di analisi che si assume è condizionata dalla nostra cultura di riferimento, che viene applicata e resa esplicita quando ci spieghiamo il mondo e gli eventi che lo caratterizzano. Tali riflessioni si fanno più pratiche quando siamo in grado di riconoscere la diversità culturale poiché diventa concreta. Quanto più la tangibilità di tale processo si materializza, tanto più ne comprendiamo il suo impatto nella ricerca e intraprendiamo un processo di riflessione che ci permette di esaminare gli assunti - anche distorti - che hanno a che fare con il modo in cui identifichiamo "l'altro", che viene concepito ancora più distante quando la diversità culturale viene considerata la principale dimensione da analizzare. In questo caso, la "whiteness research" diventa un paradosso sociale e sottolinea l'orientamento di chi fa ricerca²⁹, il proprio posizionamento centrato sull'uso di una prassi che è privilegiata poiché risente, in maniera positiva, della "bianchezza", ma ha la "pretesa" di analizzare prospettive e significati culturali differenti³⁰.

La prospettiva che così si delinea permette di considerare anche un cambiamento di rotta che contempla a fianco della celebrazione della diversità - che rimane centrale per chi scrive – l'assunzione di una prospettiva critica che riguarda anche le relazioni di potere – tra chi fa ricerca e chi vi partecipa, ad esempio – esaltate maggiormente dalle appartenenze ai gruppi o dai ruoli che viviamo e che costituiscono la nostra identità nelle sue sfaccettature.

4. Riflessioni in corso

I network teorici chiamati in causa rappresentano sfide che, pur posizionandosi come studiose che partecipano ad un dibattito per capire prima ancora che aderire, gli studi sull'educazione non possono non prendere in considerazione. Qualche anno fa sono stata responsabile scientifica di un progetto triennale – FORWARD, *Formazione, ricerca e sviluppo di strategie "Community Based" per facilitare e supportare le pratiche di convivenza nei contesti multietnici*³¹ – finanziato dal Ministero della ricerca e finalizzato alla progettazione e attivazione di azioni di ricerca-formazione orientate a tematizzare la complessità degli elementi che caratterizzano la radicalizzazione. Mi sono accorta che mi stavo comportando come una *brava ricercatrice bianca* che può produrre delle teorie bonificanti dove tutto torna. Dove soprattutto si parla degli altri, di chi si radicalizza. Per altro erano gli anni del terrorismo islamico. Stavo inoltre abitando, nello stesso periodo, in un condominio ad alto tasso multiculturale e dove rappresentavo la sola signora bianca, per di più borghese e intellettuale. Inizialmente mi sono comportata come tale. Per qualsiasi problema c'è l'amministratrice condominiale e il regolamento. È un modo civile di comportarsi, niente di personale, confrontiamoci attraverso il regolamento. Mi dicevo che non sono razzista, è un modo per trovare una strada. Mia figlia mi dice: *il regolamento tiene conto della differenza?* Mi rendo conto che sia stato scritto da condomini banchi che vivono solo tra bianchi che hanno la stessa origine culturale. E questo è stato tra gli incidenti critici che mi ha consentito di aprirmi e mettermi in gioco, di capire i limiti delle prospettive attivate nella ricerca e nella vita quotidiana. Mi ha consentito anche di vedere il mancato impegno nella vita quotidiana, il gap tra ciò scriviamo, teorizziamo e ciò che facciamo come persone che si muovono in contesti

²⁸ L. Fabbri – F. Bracci, *Pratiche di interculturalismo quotidiano. Etnografia di un condominio multietnico*, «Rivista italiana di educazione familiare», XIX, 2 (2021), pp. 107-119.

²⁹ A. Mudambi et al., *Revisiting whiteness pedagogy: Examining the discursive practices of diverse students in an intercultural communication and conflict course*, «Journal of Intercultural Communication Research», LI, 6 (2022), pp. 561-580.

³⁰ A. Labador – D. Zhang, *The "American Dream" for Whom? Contouring Filipinos' and Filipino/a/x Americans' Discursive Negotiation of Postcolonial Identities*, «Journal of International and Intercultural Communication», XVI, 1 (2023), pp. 19-35.

³¹ Progetto FORWARD (ID 85901). Per maggiori informazioni: <https://www.forwardproject.unisi.it/>.

sociali sempre più differenziati. L'impegno è una categoria pedagogica, così come l'intrinseco legame tra educazione e emancipazione. Questo richiede anche lo sviluppo di una dimensione militante.

Allo stesso tempo, come gruppo di ricerca ci accorgemmo che le tradizionali teorie interculturali non erano sufficienti. Dovevamo innanzitutto validare i presupposti che stavano alla base della ricerca. Riconoscere di avere prospettive potenzialmente razziste, perché povere di prospettive inquietanti. Eravamo ricercatori bianchi inconsapevoli del nostro potere e della nostra povertà culturale. Che avevamo bisogno di prendere atto che il tema della multiculturalizzazione richiede un impegno di apprendimento, un'umiltà culturale che in realtà non avevamo. Abbiamo aperto arene dialettiche con studiosi che avevano condotto studi e ricerche e azioni trasformative sul tema della radicalizzazione come costrutto che si apprende nei diversi contesti sociali, come costrutto diversamente distribuito nelle comunità. Quello che emerse e che divenne la nostra ipotesi è che siamo tutti coinvolti in processi di radicalizzazione quotidiana. Un questionario, un'intervista, un'osservazione non sono strumenti neutri, alcuni odorano di razzismo, di sessismo, dì inconsapevolezza oggettivistica.

Il costrutto che utilizzammo è stato quello di *microradicalizzazione*. Le prospettive microradicalizzate sono apprese spesso inconsapevolmente, sono *teorie-in-uso* non allineate con ciò che dichiariamo. *Non sono razzista ma non posso far frequentare a mio figlio una scuola che ha troppi stranieri*. E intanto la scuola che è stata invasa da bambini stranieri rassicura che *tutto sarà come prima, programmi, obiettivi di apprendimento e metodi*. La differenza diventa invisibile.

Per quanto riguarda la ricerca, più facevamo ricerca, in scuole, parchi, quartieri, e più ci sentivamo collusi. Senza categorie teoriche *protettive* la nostra *pancia* parlava. Così con colleghi che in situazioni diverse affrontavano problemi simili e disponibili a lavorare insieme abbiamo pianificato un ciclo di incontri finalizzati al confronto e all'analisi di dilemmi disorientanti, incidenti critici, pratiche promettenti in atto nei diversi paesi. Abbiamo implementato confronti transdisciplinari tra scienziati sociali provenienti da diverse aree culturali, esperienze, ambiti disciplinari, ma tutti impegnati a tematizzare una società ad alto tasso multietnico, hanno condotto il discorso scientifico su framework intersezionali³². E anche il costrutto di intersezionalità, se preso come solo costrutto epistemologico, fa dimenticare la sua origine sociolinguistica. È un paradigma che ci invita a pensare che niente può essere discusso se non si tematizza la razza, il genere, la classe sociale, l'orientamento sessuale come forme di discriminazione che non sono separate.

Per questo, l'internazionalità considera gli effetti che l'intersecarsi tra forme di discriminazioni multiple (per esempio, per genere ed etnia, o per genere e disabilità) può avere sulla storia, sui corpi e sulle esperienze soggettive di individui, gruppi e comunità³³. Le prospettive intersezionali indagano gli effetti derivanti dalla combinazione di più dimensioni di diversità³⁴. Questo dibattito è aperto a chi si propone di vedere i problemi da prospettive, sicuramente sfidanti, ma necessarie. Ci costringono nella loro radicalità a discutere, e ci tolgonon qualche cecità epistemologica e sociolinguistica. Il dibattito continua.

Bibliografia

- Alvesson M., *Cultural Perspectives on Organizations*, Cambridge University Press, Cambridge 1993.
- Bosco N., *Valutare la relazione tra le strategie di orientamento culturally responsive in aula e la self-efficacy accademica*, «Studium Educationis», 1 (2022), pp. 78-87.
- Braidotti R., *Posthuman feminism*, John Wiley & Sons, Hoboken 2022.
- Brookfield S., *Racializing the discourse of adult education*, «Harvard Educational Review», LXXIII, 4 (2003), pp. 497-523.
- Brookfield S. - Hess M., *Becoming a White Antiracist: A Practical Guide for Educators, Leaders, and Activists*, Stylus Publishing, Sterling 2021.

³² K. Crenshaw, *On intersectionality: essential writings*, The New Press, New York 2017.

E. Colombo, *Sociologia delle relazioni interculturali*, cit. p. 5.

³³ *Ivi*.

³⁴ N. Yuval-Davis, *Intersectionality and feminist politics*, «European journal of women's studies», 13, 3 (2006), pp. 193-209.

- Colombo E., *Sociologia delle relazioni interculturali*, Carocci, Roma 2020.
 - Crenshaw K., *On intersectionality: essential writings*, The New Press, New York 2017.
 - Cunliffe A.L. - Alcadipani R., *The Politics of Access in Fieldwork: Immersion, Backstage Dramas, and Deception*, «Organizational Research Methods», XIX, 4 (2016), pp. 535-561.
 - Fabbri L., *L'approccio trasformativo e transdisciplinare alla ricerca educativa*. «Nuova Secondaria», 10 (2018), pp. 84-87.
 - Fabbri L. – Bracci F., *Pratiche di interculturalismo quotidiano. Etnografia di un condominio multietnico*. «Rivista italiana di educazione familiare», XIX, 2 (2021), pp. 107-119.
 - Fabbri L. – Melacarne C. (a cura di), *Understanding Radicalization in Everyday Life*, McGraw-Hill Education, Milano 2023.
 - Feagin J.R., *The white racial frame: Centuries of racial framing and counter framing*, Routledge, New York 2013².
 - hooks b., *Teaching Critical Thinking, Practical Wisdom*, Routledge, New York 2010.
 - Labador A. – Zhang D., *The “American Dream” for Whom? Contouring Filipinos’ and Filipino/a/x Americans’ Discursive Negotiation of Postcolonial Identities*, «Journal of International and Intercultural Communication», XVI, 1 (2023), pp. 19-35.
 - Manglitz E., *Challenging White privilege in adult education: A critical review of the literature*, «Adult Education Quarterly», 53 (2003), pp.119–134.
 - Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2003.
 - Mosher D.K. et al., *Cultural Humility*, in E.L. Worthington – D.E. Davis – J.N. Hook (a cura di), *Handbook of Humility. Theory, Research, and Applications*, Routledge, New York 2016, pp. 107-120.
 - Mudambi A. et al., *Revisiting whiteness pedagogy: Examining the discursive practices of diverse students in an intercultural communication and conflict course*, «Journal of Intercultural Communication Research», LI, 6 (2022), pp. 561-580.
 - Pinelli B., *Migranti e rifugiate. Antropologia, genere e politica*, Raffaello Cortina, Milano 2019.
 - Shore S., *Talking about Whiteness: Adult learning principles and the invisible norm*, in V. Sheared – P. Sissel (a cura di), *Making space: Merging theory and practice in adult education*, Bergin & Garvey, Westport 2001, pp. 42–56.
 - Spivak G.C., *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*, Harvard University Press, Cambridge & London 1999.
 - St. Pierre E.A., *Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry*, «Qualitative Inquiry», XXIII, 9 (2021), pp. 686–698.
 - Sullivan S., *Good white people: The problem with middle-class white anti-racism*, Suny Press, Albany 2014.
 - Yuval-Davis N., *Intersectionality and feminist politics*, «European journal of women's studies», XIII, 3 (2006), pp. 193-209.
- .

Quali competenze di secondo livello e quale valorizzazione di competenze euristiche in educazione per i professionisti della formazione?

Cristiana Simonetti, Università degli Studi di Foggia, cristiana.simonetti@unifg.it

Abstract

La ricerca in educazione come risposta ai bisogni educativi presuppone l'utilizzo, l'acquisizione di conoscenze e la formazione di competenze necessarie per progettare, realizzare, monitorare le ricerche educative in ambito sociale.

Ma quali competenze di ricerca e quali modalità di lavoro per un "professionista di tipo nuovo", per un "professionista di tipo differente", per un "professionista riflessivo" che sia in grado di affrontare l'incertezza e la complessità dell'ambiente sociale ed educativo?

Sono necessarie nuove competenze e nuovi ambiti di competenza che vadano oltre le competenze di primo livello (relazione educativa, progettazione individualizzata, gestione dei contesti, tecniche formative, tecniche metodologiche e formative) verso quelle competenze di secondo livello (lavorare in équipe, riflettere in supervisione, narrare la pratica professionale, sperimentare lo *humor* nella relazione di aiuto, ricercare opportunità di cambiamento, agire eticamente e stabilire relazioni di *tutorship* tra i colleghi), che consentano all'educatore adulto e riflessivo di creare nuove ricerche, di innovare il proprio lavoro educativo rispettando finalità, valori ed impegno educativo.

Research in education as a response to educational needs presupposes the use, acquisition of knowledge and the formation of skills necessary to plan, implement and monitor educational research in the social field.

But what research skills and what working methods for a "new type of professional", for a "different type of professional", for a "reflective professional" who is able to face the uncertainty and complexity of the social and educational environment?

New skills and new areas of expertise are needed that go beyond first-level skills (educational relationship, individualized planning, context management, training techniques, methodological and training techniques) towards second-level skills (teamwork, reflection in supervision, narrating professional practice, experimenting with humor in the helping relationship, seeking opportunities for change, acting ethically and establishing tutorship relationships among colleagues), which allow the adult and reflective educator to create new research, to innovate their educational work respecting aims, values and educational commitment.

Parole Chiave: Competenze di secondo livello; Competenze di ricerca; *Researcher Skill Development Framework*; Professionista della formazione; Professionista riflessivo.

Keywords: Second level skills; Research skills; *Researcher Skill Development Framework*; Training professional; Reflective professional.

1. Le nuove competenze di ricerca per il professionista educatore di "tipo nuovo"

La ricerca in educazione presuppone competenze di ricerca e modalità di lavoro di tipo euristico e nuovi ambiti di ricerca che superino le competenze di primo livello verso quelle di secondo livello e verso l'acquisizione di conoscenze, l'osservazione dei bisogni e la progettazione sempre attuale, non utopistica, di senso, di interesse e di valore, nel rispetto dei principi dell'etica scientifica e dell'impegno educativo. Andare oltre le competenze di primo livello (relazione educativa, progettazione individualizzata, gestione dei contesti, tecniche formative, tecniche metodologiche), significa che, pur riconoscendo importanti e basilari tali abilità, la centralità dell'educazione necessita come risposta ai nuovi bisogni educativi di *nuove competenze* euristiche, pratiche, prassiche secondo nuovi ambiti e nuove modalità di lavoro, che consentono al professionista - educatore di *tipo nuovo* di mantenere condizioni di lavoro sostenibili, attente ai mutamenti ed ai bisogni delle persone, secondo impegno e responsabilità educativa.

Le nuove competenze di secondo livello sono sette e così distinte da L. Cadei et al. (2022)¹:

- 1) Le competenze per il lavoro in team ed in *équipe*;
- 2) La competenza riflessiva e la disposizione al lavoro di supervisione;
- 3) La competenza narrativa;
- 4) La competenza umoristica;
- 5) Le competenze etiche legate alla deontologia professionale;
- 6) La competenza tutoriale;
- 7) Le competenze di ricerca.

Un’importante competenza di ricerca per il professionista dell’educazione è costituita dal *lavoro di équipe e dal lavoro in team* che non rappresentano un’attività opzionale, ma uno strumento irrinunciabile per un intervento professionale qualificato². L’*équipe* è composta da un gruppo di professionisti che collaborano in un lavoro condiviso, in un lavoro educativo che necessita di agire in maniera coordinata e collaborativa verso un unico obiettivo e verso finalità educative e formative. È un lavoro di *équipe* educativa e formativa di alto livello³.

Il lavoro di *équipe* possiede molteplici funzioni: l’informazione reciproca tra gli operatori riguardante le persone, le loro evoluzioni, gli eventi, le problematiche, le soluzioni; la gestione del quotidiano e dell’ambiente; la progettazione e la programmazione delle attività; la verifica in itinere e finale; la negoziazione sulle decisioni e la condivisione; la riflessione critica sul proprio operato, sulle modalità e sulla relazione tra i componenti dell’*équipe*; la formazione e l’aggiornamento continuo, progressivo e permanente; il supporto reciproco tra i membri dell’*équipe* verso il proprio benessere e quello della comunità nei riguardi della quale interviene il professionista dell’educazione⁴.

Le competenze personali dell’educatore in team prevedono degli elementi caratterizzanti e fondamentali per il lavoro di *équipe*: osservare, ricordare, raccontare, collegare i punti di vista, mediare ed argomentare, riconoscere la professionalità dell’altro, conoscere i vari campi del sapere, recuperare conoscenze, formarsi ed informarsi, assumersi responsabilità e saperle gestire, costruire fiducia, disporsi al dialogo e discutere le varie ipotesi di lavoro, negoziare decisioni anche su posizioni divergenti o eterogenee, gestire i conflitti anche all’interno dell’*équipe* stessa, capacità empatica, di supporto e di condivisione⁵.

L’educatore in *équipe* deve chiarire la proposta, ascoltare, osservare, accogliere le reazioni, contenere e rassicurare, motivare a proporre azioni con responsabilità e innovazione trasformativa.

Parlare di *team working* significa considerare il “lavoro di team ed in team” secondo nuove competenze di ricerca che partono da un patto educativo tra persone ed *équipe*. L’*équipe* deve diventare come un “*corpo curante*” per il professionista di “tipo nuovo”. Il corpo è una metafora di un’azione coordinata ed armonica che porta con sé la visione della relazione con i corpi e con le emozioni con un sistema di atteggiamenti e di valori che si “incarnano” con un corpo che va curato, gestito e allenato per rimanere “in salute”. Nasce così la relazione tra corpo curante e corpo educante, che nella relazione di *équipe* significa modellare con competenza, monitorare con costanza ed intenzionalità, lasciando grande libertà di autonomia e di azione all’educatore professionista che tiene conto della centralità della persona con i propri bisogni e le proprie potenzialità emergenti⁶.

La competenza riflessiva è una nuova competenza di ricerca di alto livello per il professionista di “tipo nuovo” che vede l’educatore come un professionista riflessivo in grado di co-apprendere, valutando l’efficacia, la

¹ L. Cadei - D. Simeone - E. Serrelli - L. Abeni (a cura di), *L’altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Morcelliana - Scholè, Brescia 2022, pp. 7 ss.

² D. Simeone, *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d’aiuto*, Vita e Pensiero, Milano 2002, pp. 200 ss.

³ P. Trianì, *La collaborazione educativa*, Morcelliana-Scholè, Brescia 2018, pp. 79 ss.

⁴ E. Serrelli et al., *Teamwork: passato, presente e futuro*, Learning Talk Bicocca Training and Development Centre, Università degli studi Milano-Bicocca, Online 2017, pp. 78 ss.; E. Serrelli, *I Team*, in R. C. D. Nacamulli - A. Lazzazzara (a cura di), *L’ecosistema della formazione. Allargare i confini per ridisegnare lo sviluppo organizzativo*, Egea, Milano 2019, pp. 183 ss.

⁵ L. Cadei et al. (a cura di), *L’altro educatore...*, cit., pp. 95 ss.

⁶ G. Braidi, *Il corpo curante. Gruppo e lavoro di équipe nella pratica assistenziale*, FrancoAngeli, Milano 2001, pp. 123 ss.

sostenibilità e l'applicabilità dei propri schemi di azione all'interno di processi riflessivi, di un pensiero riflessivo, di un pensiero trasformativo che parte da un "dilemma disorientante"⁷.

Le competenze euristiche si esprimono attraverso la riflessione e la riflessività: la riflessione è un lavoro di indagine che va oltre l'introspezione, finalizzato alla verifica della validità di ciò che viene strutturato e pensato oltre la riflessione e verso la Ricerca - Azione⁸. Competenza riflessiva non significa osservare e studiare un mondo oggettivo, fisso e statico, ma dialogare con un sistema in una realtà aperta e di significato, verso una educazione *life long* permanente e ricorrente nel tempo e nello spazio. È questo un "*processo sociale situato*" in contesti di vita e pratiche reali. In tale prospettiva la supervisione per un professionista dell'educazione è una pratica riflessiva, finalizzata allo sviluppo dell'apprendimento trasformativo.

Nella riflessività la supervisione, come dispositivo riflessivo, costituisce la possibilità di apprendere dall'esperienza, dal confronto e dall'integrazione tra teoria e prassi, all'interno del proprio ruolo professionale e collegando apprendimenti teorici e prassi operativa⁹.

La riflessione nel corso dell'azione (*reflection in action*) è differente dalla riflessione sull'azione (*reflection on action*) e secondo Schön (1987; 2006) la vera riflessività avviene quando l'attività educativa del professionista si è conclusa, in un momento di sospensione dell'azione. La supervisione si realizza, quindi, in questo secondo momento e permette all'educatore di acquisire competenze utili per riflettere nel corso dell'azione e al termine dell'azione stessa secondo le categorie della riflessione e della riflessività¹⁰. La supervisione per i professionisti di "tipo nuovo" aiuta e supporta gli educatori a riflettere sul proprio agire professionale, a ricostruire l'esperienza, a identificare i pensieri, a riconoscere le emozioni, a valutare le conseguenze delle azioni intraprese, secondo un pensiero riflessivo che costituisce una fondamentale competenza euristica di ricerca¹¹. Ricerca euristica in un contesto di apprendimento basato sulla supervisione come dimensione educativa e formativa: la supervisione è uno strumento operativo, un impegno etico, una garanzia di rispetto nei confronti dell'utente e della collettività da parte del professionista. La supervisione favorisce la riflessività sull'azione¹².

La *competenza narrativa* è, nell'attività professionale del nuovo educatore, una questione rilevante della professione educativa. I racconti appaiono come produzioni di discorsi determinati da un uso specifico del linguaggio, ma anche come attività originali e creative che permettono una verbalizzazione inedita che rappresenta se stessi, l'altro e il mondo circostante¹³.

La pedagogia narrativa è una nuova competenza di ricerca che interpreta l'*ethos* dei soggetti inseriti nel processo formativo. La narrazione è una "razionalità sensibile" che approda ad una pedagogia delle emozioni. Il professionista di "tipo nuovo", infatti, è chiamato a ricomporre l'incontro-integrazione tra i due approcci della formazione: il razionale e l'emotivo¹⁴. La narrazione è nella natura del pensiero pedagogico: la pratica narrativa rappresenta un'occasione naturale attraverso la quale è possibile dare forma all'esistenza, ricorrendo a codici diversi ed utilizzando una chiave introspettiva e sociale, in modo da rendere noi stessi visibili agli altri, rappresentando allo stesso momento noi stessi¹⁵. Utilizzare le narrazioni costituisce un processo che si forma nel tempo (educazione permanente), come un elemento fondamentale della ricerca educativa che richiede valide competenze da parte del professionista della formazione, in quanto può divenire un potente strumento di comprensione "dell'agire umano"¹⁶. L'esperienza riflessiva ed autobiografica

⁷ J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Cortina Editore, Milano 2016, pp. 121 ss.

⁸ P. Perillo, *Il Paradigma trasformativo e lo sviluppo delle competenze di ricerca per i professionisti dell'educazione della formazione. La Ricerca – Azione Transazionale* in E. Corbi – P. Perillo – F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, Pensa MultiMedia, Lecce 2018, pp. 111 ss.

⁹ D. Simeone, *La consulenza educativa...*, cit., pp. 208 ss.

¹⁰ D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it. di M. Striano, FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 58 ss.

¹¹ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003, pp. 48 ss.

¹² M. Striano, *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2012, pp. 61 ss.

¹³ L. Cadei et al. (a cura di), *L'altro educatore...*, cit., p. 120.

¹⁴ L. Agostinetto, *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*, Pensa MultiMedia, Lecce 2014, pp. 20 ss.

¹⁵ I. Loiodice, *Biografie dell'esistenza: ricordando Jerome Bruner*, «Metis», I, 6 (2016), pp. 4-5.

¹⁶ J. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2006, p. 49.

sottolinea l'esigenza di rileggere i costrutti e i comportamenti che governano la nostra vita e quella del professionista dell'educazione: gli impliciti vivono e si attuano nei comportamenti che il soggetto mette in atto nella realtà e nella comunità di appartenenza come la propria storia personale situata nel tempo e nello spazio. Gli impliciti sono valori, credenze, modi di pensare che determinano le scelte e le azioni del soggetto nelle "trame" delle relazioni che egli intrattiene con il mondo circostante¹⁷.

La relazione tra individuo e contesto risulta fondamentale per il nuovo educatore secondo le nuove competenze di alto livello. L'interdipendenza tra sviluppo umano e contesto risulta necessaria per la comprensione del rapporto tra la persona e la sua storia, assimilando in esso cultura ed ambienti di appartenenza. In *Ecologia dello sviluppo umano*, Bronfenbrenner ha descritto le suddivisioni e le articolazioni dell'ambiente che influiscono sui processi dello sviluppo umano, sistemandone un modello denominato "*Processo-Persona-Contesto-Tempo*" (P.P.C.T.), secondo un'ottica sistematica. I quattro sistemi si sviluppano a partire dal *microsistema* (più vicino alla persona e da lui dipendente), per poi procedere al *mesosistema* (nel quale la persona è coinvolta direttamente e partecipa attivamente), all'*esosistema* (nel quale la persona non è coinvolta direttamente, non partecipa attivamente, ma conosce tali ambiti in maniera indiretta), al *macrosistema* (enti ed istituzioni). Tali sistemi si ritrovano interamente e reciprocamente nel *crinosistema* nel quale la persona si misura e si confronta nel tempo e nello spazio circostante¹⁸. Il professionista della formazione attraverso tali sistemi, attiva processi dinamici che richiedono cambiamenti costanti di ruoli e di attività nelle diverse situazioni ambientali (*transizioni ecologiche*).

Il professionista della formazione con competenze di secondo livello deve possedere anche una *competenza umoristica*, ovvero saper comunicare con leggerezza, in maniera piacevole e divertente, ma non solo: *l'humor* è una cosa seria¹⁹. Il ruolo esercitato dall'umorismo nella comunicazione del professionista della formazione risulta essere di fondamentale rilievo: "il riso è in se stesso un linguaggio e come tutti i linguaggi può dire molte cose"²⁰. Lo *Humor* unisce il pensiero riflessivo e razionale con quello emotivo e del contesto sociale. Esso è finalizzato a facilitare la relazione sociale, a stabilire un rapporto più fluido e disteso tra il professionista della formazione e i suoi utenti.

Il professionista della formazione di "tipo nuovo" possiede *competenze etiche legate alla deontologia professionale* e *competenze tutoriali* che riportano al lavoro di *équipe* e alla relazione tra soggetto, oggetto e comunità, secondo norme e regole di vita oggettive che lasciano spazio alla libertà di azione, secondo responsabilità, autonomia e originalità/creatività, in un ambiente *decondizionato* e *decondizionante*.

La più importante competenza di secondo livello riguarda le *competenze di ricerca* per una cultura dell'educazione. Le competenze di ricerca costituiscono la parte integrante della professionalità educativa e formativa del nuovo educatore. L' "educatore-ricercatore" possiede competenze di ricerca fondate su una cultura della ricerca, intesa come trasformazione delle relazioni e dei processi educativi, come insieme di metodologie e di abilità di ricerca, come valutazione e monitoraggio della ricerca, come innovazione dei processi legati ai saperi professionali e all'agire con competenza nell'organizzazione sociale²¹. Nell'attività di ricerca si considera l'interdisciplinarità, la progettazione partecipata, il lavoro per competenze, i processi partecipativi per una ricerca coordinata, integrata e situata nel tempo e nello spazio. La ricerca-azione considera come elemento fondamentale l'innovazione: la ricerca può fare da vettore per l'innovazione. La competenza di ricerca trae origine sia dall'esperienza sul campo che dalla ricerca in sé: coniugare la pratica impegnata con la ricerca, attraverso un *continuum* nel processo di ricerca educativa che sollecita ed alimenta il cambiamento. Cultura della ricerca, pertanto, come riflessione critica sui processi euristici, considerando lo sviluppo di un "*habitus* di ricerca", una *forma mentis* che permetta al professionista della formazione di rinnovare continuamente conoscenze e competenze, nella piena convinzione che "l'oggetto della conoscenza

¹⁷ L. Perla, *Didattica dell'implicito*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 52 ss.

¹⁸ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 65 ss.

¹⁹ L. Cadei et al., *L'engagement et le désengagement professionnel deséducateurs en structures d'accueil*, in F. Merhan – A. Jorro – J.-M. De ketele (a cura di) *Mutations éducatives et engagement professionnel*, De Boeck, Bruxelles 2015, pp. 37 ss.

²⁰ L.S. Kubie, *The descriptive potential of Humor in Psychotherapy*, «American Journal of Psychiatry», CXXVII, 7 (1970), pp. 861-866.

²¹ L. Cadei - D. Simeone - C. Sità, *S'engager dans le travail éducatif*, in J. – M. De Ketele – A. Jorro (a cura di), *L'engagement professionnel en éducation et en formation*, De Boeck, Bruxelles 2013, pp. 188 ss.

educativa sia soggetto a cambiamenti continui”²². La ricerca come progettazione educativa unisce, pertanto, la metodologia e l’organizzazione della ricerca con la ricerca-azione e con il cambiamento/innovazione. La sfida per la pedagogia consiste nel riuscire a tracciare un percorso di ricerca in grado di produrre percorsi di emancipazione e di elaborazione di nuove forme di sapere e di ricerca per la comunità scientifica e per il suo benessere²³. Gli educatori e i professionisti della formazione, quindi, devono dirigere ed indirizzare la ricerca e il processo formativo verso l’elaborazione critica delle proprie esperienze attive e pratiche dei diversi contesti del vivere quotidiano, nella piena valorizzazione dei saperi e delle competenze nei vari ambiti di ricerca con l’utilizzo di dispositivi riflessivi²⁴. Il vantaggio di sviluppare competenze euristiche per un educatore è quello di riuscire a porre ad oggetto di ricerca la propria pratica professionale, pensando come un “adulto che apprende dalla pratica”²⁵.

Le competenze euristiche di un professionista dell’educazione, intorno alle quali si interessa e si interroga costantemente il dibattito pedagogico.

2. Il professionista riflessivo per una cultura dell’educazione

Il professionista riflessivo utilizza un “framework” di azioni e competenze che aiutano a rendere esplicativi i processi e gli obiettivi di apprendimento, finalizzati a dei percorsi formativi che abilitano e permettono una ricerca educativa di alto livello.

Il *Research Skill Development (RSD) Framework*, articola le competenze di ricerca in “aspetti” (*facets*) che descrivono “ciò che i ricercatori fanno”: *intraprendono e chiariscono; trovano e generano; valutano e riflettono; analizzano e sintetizzano; comunicano e applicano*²⁶.

Il *Framework Researcher Skill Development (RSD7, 2016)*²⁷ aumenta a sette i livelli di autonomia nei diversi aspetti dell’attività di ricerca:

- *PrescribedResearch* (ricerca su mandato) costituita dallo svolgimento di compiti assegnati dal supervisore-formatore al soggetto utente del messaggio formativo;
- *BoudendResearch* (ricerca limitata) per la scelta di metodi e di metodologie tra un numero limitato di azioni;
- *ScaffoldedResearch* (ricerca supportata) costituita da livelli e parametri ben definiti e stabiliti dal supervisore – ricercatore;
- *Self – initiatedResearch* (ricerca auto-avviata) costituita da una ricerca autonoma ed un orientamento del supervisore che si accerta delle direzioni e del percorso intrapreso in base a tempi e risorse;
- *Open Research* (ricerca aperta) costituita dall’auto-motivazione e dall’auto-orientamento del ricercatore sotto la guida del supervisore (scoperta guidata);
- *Adopted Research* (ricerca adottata) costituita da scelte adottate da altri (*leadership*);
- *Enlarging Research* (ricerca espansiva) costituita dallo sviluppo di innovative metodologie di ricerca per ampliare i parametri della ricerca-azione.

RSD Framework, pertanto, come framework di competenze utili e finalizzate ad un processo di apprendimento e di miglioramento “*lifelong*” di tutte le competenze di ricerca di secondo livello per i professionisti dell’educazione, per una cultura dell’educazione.

L’educatore – professionista della formazione segue i principi della “semplessità”: l’azione educativa si sviluppa su funzioni originali per gestire situazioni complesse. La “semplessità” è l’insieme di soluzioni come risposta

²² P. Perillo, *Il paradigma trasformativo e lo sviluppo delle competenze di ricerca per i professionisti dell’educazione e della formazione*, in E. Corbi – P. Perillo – F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, cit., p. 117.

²³ L. Cadei, *Riconoscere la famiglia. Strategie e pratiche di formazione*, Unicopli, Milano 2010, pp. 37 ss.

²⁴ C. Melacarne, *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana. Sull’identità del professionista dell’educazione*, Liguori, Napoli 2011, pp. 36 ss.

²⁵ P. Perillo, *Il paradigma trasformativo e lo sviluppo delle competenze di ricerca per i professionisti dell’educazione e della formazione*, in E. Corbi – P. Perillo – F. Chello (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, cit., p. 121.

²⁶ J. Willison - K. O'Regan, *Commonly Known, Commonly Not Known, Totally Unknown: A Framework for Students Becoming Researchers*, «Higher Education Research and Development», XXVI, 4 (2007), pp. 393-409. <https://doi.org/10.1080/07294360701658609>.

²⁷ J. Willison - K. O'Regan, *RSD7Framework, 2016*; https://library.uwstout.edu/ld.php?content_id=29817893.

alle complessità dei processi: “semplessità come una complessità decifrabile”²⁸. Per l’educatore di “tipo nuovo” significa, pertanto, rendere decifrabile la complessità e considerare come la chiave di lettura e di interpretazione della realtà sia una “semplicità complicata”. La “semplessità” è, pertanto, un modo di vivere e di essere educatori nuovi: “è intelligenza piuttosto che fredda logica; è autonomia e responsabilità piuttosto che autorità”²⁹.

Il professionista della formazione con competenze di secondo livello risulta incerto, “imperfetto”, una figura “liquida” in una realtà complessa e “liquida”, senza punti solidi di riferimento. Ma, secondo Tramma si tratta per l’educatore di “tipo nuovo” di una debolezza strutturale, naturale e “salutare” e costituisce in maniera paradossale la propria forza, se intesa come ricerca sul senso dell’agire educativo, come spinta reattiva, come *motus*, come motivazione verso la soluzione delle complessità e delle problematiche della società attuale, attraverso l’irriducibile pluralità delle esperienze educative (formali, non formali, informali, intenzionali, non intenzionali)³⁰.

Si tratta di un adulto-formatore che vive e si confronta quotidianamente con una realtà in continua evoluzione e cambiamento. L’educazione degli adulti si inserisce nel quadro dell’educazione permanente e assume un aspetto multidimensionale, collegando insieme l’apprendimento non formale con quello formale e lo sviluppo delle attività innate con le nuove competenze, secondo le categorie della *generatività* (saper generare idee e prospettive), del *prendersi cura* (di sé, dell’altro e dell’ambiente) e del *saper socializzare* in maniera empatica³¹. Il nuovo educatore con competenze euristiche integra e coordina i tre sistemi descritti da Houdé: *sistema due* (componente razionale e pensiero ipotetico – deduttivo, pensiero “lento” e riflessivo), *sistema uno* (componente istintiva e pensiero euristico, pensiero “veloce” senza tempi di riflessività), *sistema tre* (sede dell’inibizione) che permette di allontanarsi dagli schemi del sistema uno e due per creare una relazione tra inibizione e creatività³².

Il professionista dell’educazione deve possedere, pertanto, abilità e nuove competenze di secondo livello, promuovere apprendimenti trasformativi ed emancipativi, agire secondo ricerca-azione, ricerca-formazione, mettere in atto processi critico-riflessivi secondo dispositivi metodologici e tecnologici nei quali la ricerca educativa non sia definita a priori, ma come un campo di indagine multi-metodo, multi-paradigmatico, intersezionale. Egli deve creare un “*habitus*” professionale, con un nuovo sapere inserito nel contesto e in relazione tra il “progettato” e “l’agito” per un “agire competente” e per una valida *performance didattica* e di ricerca³³. La cultura dell’educazione deve essere finalizzata “all’umanizzazione” della civiltà, ad “imparare ad essere umani”, in un mondo che cambia rapidamente e attraverso un patto educativo tra culture diverse e generazioni: far “fiorire” le persone e gli adulti di oggi e del futuro³⁴.

La sfida dell’educazione consiste, pertanto, nell’avere professionisti della formazione di “tipo nuovo” che sappiano coniugare l’agire professionale, sostenuto da consapevolezza metodologica e scientifica, con una competenza creativa e innovativa, interpretando i bisogni attuali e proiettandoli verso il futuro con intenzionalità, responsabilità, capacità adattativa e competenze di secondo livello per una cultura dell’educazione e dell’educativo.

Bibliografia

- Agostinetto L., *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*, Pensa MultiMedia, Lecce 2014.
- Berthoz A., *La semplessità*, tr. it. di F. Niola, Codice Edizioni, Torino 2019.
- Braidi G., *Il corpo curante. Gruppo e lavoro di équipe nella pratica assistenziale*, FrancoAngeli, Milano 2001.

²⁸M. Sibillio, *La semplessità. Proprietà e principi per agire il cambiamento*, Morcelliana-Scholè, Brescia 2023, pp. 103 ss.

²⁹A. Berthoz, *La semplessità*, tr. it. di F. Niola, Codice Edizioni, Torino 2019, p. 31.

³⁰S. Tramma, *L’educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2018³, pp. 25 ss.

³¹M.L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 9 ss.

³²O. Houdé, *L’inhibition au service de l’intelligence. Penser contre soi-même*, PUF, Parigi 2020, pp. 15 ss; P.C. Rivoltella (a cura di), *Imparare a resistere. Educazione al pensiero*, Morcelliana-Scholè, Brescia 2023, pp. 28 ss.

³³P.C. Rivoltella - P.G. Rossi (a cura di), *Nuovo agire didattico*, Morcelliana-Scholè, Brescia 2022, pp. 87 ss.

³⁴P. Malavasi, *Insegnare l’umano*, Vita e Pensiero, Milano 2020, pp. 35 ss.

- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 2002.
- Bruner J., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2006.
- Cadei L., *Riconoscere la famiglia. Strategie e pratiche di formazione*, Unicopli, Milano 2010.
- Cadei L. - Simeone D. -Sità C., *S'engager dans le travail éducatif*, in J.-M. De Ketele – A. Jorro (a cura di), *L'engagement professionnel en éducation et en formation*, De Boeck, Bruxelles 2013.
- Cadei L. et al. *L'engagement et le désengagement professionnel des éducateurs en structures d'accueil*, in F. Merhan – A. Jorro – J.-M. De Ketele (a cura di), *Mutations éducatives et engagement professionnel*, De Boeck, Bruxelles 2015.
- Cadei L. – Simeone D. – Serrelli E. – Abeni L. (a cura di), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Morcelliana-Scholè, Brescia 2022.
- De Natale M. L., *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2014.
- Houdé O., *L'inhibition au service de l'intelligence*. Penser contre soi-même, PUF, Parigi 2020.
- Kubie L. S., *The descriptive potential of Humor in Psychotherapy*, «American Journal of Psychiatry», CXXVII, 7 (1970), pp. 861-866.
- Loiodice I., *Biografie dell'esistenza: ricordando Jerome Bruner*, «MeTis», I, 6 (2016), pp. 4-5.
- Malavasi P., *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano 2020.
- Melacarne C., *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana. Sull'identità del professionista dell'educazione*, Liguori, Napoli 2011.
- Mezirow J., *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Cortina Editore, Milano 2016.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.
- Perillo P., *Il Paradigma trasformativo e lo sviluppo delle competenze di ricerca per i professionisti dell'educazione della formazione. La Ricerca – Azione Transazionale* in Corbi E. – Perillo P. – Chello F. (a cura di), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, Pensa MultiMedia, Lecce 2018.
- Perla L., *Didattica dell'implicito*, La Scuola, Brescia 2010.
- Rivoltella P.C. – Rossi P.G. (a cura di), *Nuovo agire didattico*, Morcelliana-Scholè, Brescia 2022.
- Rivoltella P.C. (a cura di), *Imparare a resistere. Educazione al pensiero*, Morcelliana-Scholè, Brescia 2023.
- Schön D. A., *Formare il professionista riflessivo. Per una prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it. di M. Striano, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Serrelli E. et al, *Teamwork: passato, presente e futuro*, Learning Talk Bicocca Training and Development Centre, Università degli studi Milano-Bicocca, Online 2017.
- Serrelli E., *I Team*, in Nacamulli R. C. D. – Lazzazzara A. (a cura di), *L'ecosistema della formazione. Allargare i confini per ridisegnare lo sviluppo organizzativo*, Egea, Milano 2019.
- Sibillio M., *La semplessità. Proprietà e principi per agire il cambiamento*, Morcelliana-Scholè, Brescia 2023.
- Simeone D., *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano 2002.
- Striano M., *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2012.
- Tramma S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2018.
- Trianì P., *La collaborazione educativa*, Morcelliana-Scholè, Brescia 2018.
- Willison J. - O'Regan K., *Commonly Known, Commonly Not Known, Totally Unknown: A Framework for Students Becoming Researchers*, «Higher Education Research and Development», XXVI, 4 (2007), pp. 393-409. <https://doi.org/10.1080/07294360701658609>.
- Willison J. - O'Regan K., *RSD Framework*, 2016; https://library.uwstout.edu/ld.php?content_id=29817893.

Pedagogy for sustainability. Competencies, issues, and practices for educational research

Patrizia Galeri, Università Cattolica del Sacro Cuore, patrizia.galeri@unicatt.it

Abstract

Formare al cambiamento significa riconsiderare la valenza sociale della ricerca attraverso un processo educativo sostenibile per sfidare il presente progettando mondi possibili e tessendo, sistematicamente, socialità e fraternità. La ricerca in educazione può attingere dal costrutto della sostenibilità approcci di ricerca-azione multidisciplinari e corrispondenti al paradigma della complessità e al pensiero sistemico. La pedagogia ha, infatti, il compito di farsi coordinatrice per un'integrazione tra le discipline: l'uso di un raccordo transdisciplinare può permettere il coinvolgimento non solo delle scienze "tradizionali", ma di spingere l'elevata specializzazione raggiunta da ogni disciplina verso una visione olistica ai problemi complessi. Il valore aggiunto dei processi di ricerca in educazione consta della tessitura di reti e di sinergie tra persone, enti e territori in linea con i processi ascritti alla sostenibilità che richiedono coralità e cooperazione, traducibili altresì come "equipaggi" di ricerca per la mobilitazione di competenze personali e sociali.

Education for change means reconsidering the social value of research through a sustainable educational process to challenge the present by designing possible worlds and systematically weaving sociality and fraternity. Research in education can draw from the construct of sustainability multidisciplinary research-action approaches corresponding to the complexity paradigm and systemic thinking. Pedagogy has, in fact, the task of becoming a coordinator for an integration between disciplines: the use of a transdisciplinary connection can allow the involvement not only of the 'traditional' sciences, but to push the high specialization achieved by each discipline towards a holistic view of complex problems.

The added value of research processes in education consists in the weaving of networks and synergies between people, organizations, and territories in line with the processes ascribed to sustainability that require chorality and cooperation, which can also be translated as research "crews" for the mobilization of personal and social competences.

Parole chiave: Pedagogia; Sostenibilità; Ricerca-azione; Competenze; Strumenti partecipativi

Keywords: Pedagogy; Sustainability; Action-research; Competences; Participatory instruments

1. Sustainability for Transition

The link between education, environment and development has become increasingly relevant in recent years in public, political and employment terms, identifying the vision of sustainability as the horizon for local and global well-being. The challenge of sustainability calls upon the world of research in order to identify scenarios, themes, and skills to rebuild the quality of life of human and the planet in a mutual dialogue aimed at "sustaining" the future.

The current perspective of sustainability implies the search for a global balance between man and the ecosystem, and imposes «the thematization of a fundamental aspect of the formation of talents, the custody and preservation of natural and human resources, where (the) technological, socioeconomic and environmental dimensions are closely related, in keeping with the dignity of the person and the prosperity of the peoples of the earth»¹.

¹P. Malavasi, *Educazione e cura della casa comune. Prospettive per la ricerca educativa e formativa*, «Formazione&Insegnamento», XVI, 2 (2018), p. 82.

The Green Deal promoted by the European Commission, starting in 2019, will, in the hope of lawmakers, transform the European Union into a modern, resource-efficient and competitive economy, and, in particular, by identifying the fight against climate change as "the challenge that will define our generation, a political and moral obligation": «We must get the economy, the way we produce and consume, and our Planet back on track»².

Indeed, Europe's ecological transition aims to achieve goals such as: cutting greenhouse gas emissions by 2050, economic growth decoupled from resource use, and the attention to life so that no person and no place are neglected. This will create new opportunities for innovation, investment and employment, increasing the expansion of green jobs and employment opportunities.

There arises, therefore, the relevant scenario of sustainability training to accompany and shape the design, implementation, economics and skilled labor that the market will demand in the now near future.

«It is precisely the heightened awareness of the vulnerability of the development model that characterizes the world in which we live that refers in a very conscious way to the concept of sustainability»³. Professor Alessandrini introduces the theme of vulnerability, economics, gender balances, and glocal visions, qualifying for educational reflection on sustainable planning.

Attention to environmental issues and the stresses of recent decades on sustainability, have fostered the realization that an alternative paradigm is needed, as a heuristic process, on which to engrain lifestyles, international balances to rethink living itself and our "being in the world" in brotherhood with the other tenants of the common house, an incisive metaphor to emphasize the value of dwelling, which unites us with the other living beings of creation.

At the heart of the transition and the sustainable culture is another issue worthy of attention from the world of research: the value and opportunity of the protection of our planet, our living contexts as it has been transposed and proposed both in the various documents that have historically founded the culture of sustainability, and recently in the choice of the Italian legislators who wanted the amendment of Articles 9 and 41 of the Constitution, affirming the protection of the environment, biodiversity and ecosystems⁴ as a constitutional principle. It affirms the indispensable value for our country to protect the home in which we live, to enshrine the right to a healthy environment for future generations, the protection of animals, and to preserve, in economic activities, both health and the environment itself⁵.

The European Union, it is reaffirmed, focuses on (the) ecological transition: in the green economy and digital technologies, it identifies the tools to achieve equitable sustainable development: the heuristic perspective of the green and circular economy, increasingly urgent and necessary in the face of the repercussions of climate change and the demand for new strategies, also calls into question the educational dimension as a process to build skills and educate for shared responsibility in the use of the planet's resources⁶.

Responsibility, which, combined with solidarity and subsidiarity, can orient human action toward safeguarding and caring for the common good, investing pedagogical discourse on educational practices for the activation of active participation and civic engagement.

The opportunities offered by the orientations of the green economy, a sector that is not beyond pedagogical reflection, extend from sectors traditionally linked to environmental content, such as renewable energy, to emerging sectors within green jobs, such as sustainable mobility, sustainable tourism, certification and sustainable finance, and the bioeconomy.

²M. Cavallito, *Parte il Green New Deal europeo. Ma c'è il rischio palude*, in <https://valori.it/green-new-deal-ue/>

³G. Alessandrini, *Educazione alla sostenibilità come "civic engagement": dall'Agenda 2030 alla lezione di Martha Nussbaum*, «Pedagogia oggi», XIX, 2 (2021), pp. 14-15.

⁴P. Galeri, *Turismo sostenibile, ecologia integrale e formazione per un patto educativo con i territori*, «Formazione&Insegnamento», XX, 1 (2022), p. 779.

⁵Cfr. M. Ferrari, *Tutela dell'ambiente e degli animali nella Costituzione: la riforma è legge*, in <https://www.altalex.com/documents/news/2021/10/15/tutela-dell-ambiente-e-degli-animali-nella-costituzione-il-ddl-di-riforma>.

⁶Cfr. R. Zoboli, *Le parole della Laudato si': la condizione umana nel mondo attuale. Una prospettiva economica*, in C. Giuliodori - P. Malavasi (a cura di), *Ecologia integrale Laudato si'. Ricerca, Formazione, conversione*, Vita&Pensiero, Milano 2016, p. 45.

The expression green jobs is linked to the concept of decent jobs⁷, and the value of good, fair work that respects human dignity and the environmental context, along the local/global directions in which an organization operates. «Decent work and economic growth» is, after all, the eighth goal of Agenda 2030⁸. Sustainability at the heart of Environmental Pedagogy contributes as much to the development of public discussion among the sciences as it does to strengthening the presence of pedagogy in the current cultural and socio-political debate.

Through the heuristic choice of scenarios, briefly sketched, it is possible to recover the profound meaning of Environmental Pedagogy and Education for Sustainable Development. Its common mission is to form the person, making him or her capable of taking a critical stance, of choosing the contents and values that constitute the society in which he or she lives, in order to act choices and behaviors in the interest of all communities of living beings, while educating subjects to orient themselves empathetically toward the environment, to re-create a conception of life based on a system of relationships between individuals, communities and active participation.

2. Sustainability: themes and categories

The theme of education and training today implies looking at the various and complex scenarios of contemporary life that question man and challenge society, the economy and the policy for the construction of vital contexts in which bonds are generative of quality and good life, and in which there is a rediscovery of the human. «In a climate of widespread relativism and acceleration of change, pedagogy is invited to reflect on human resources, on training dynamics and professional contexts, and to highlight the dignity of the person and the value of life»⁹.

A new humanism is highlighted, one within which the anthropological and axiological integrity of the person is combined with respect, valorization, and dignity, also in the recognition of rights, as fundamental.

The human being therefore to whom formation should be addressed is not the one who exists with the other only on a formal, legal, and economic level, but the carrier of the qualifying expressions of the true, the good and the beautiful. He or she cannot be "a castaway" in the globalized and contemporary world, but is the man "placed in the garden", the janitor as the testamentary exegesis of Genesis offers us¹⁰.

Education for sustainability consequently requires the category of hope through which to design and act: «We are accustomed to the probable, to what our minds assume will happen, statistically speaking. Instead, we often lack the vision of the possible, which is sometimes confined to the world of utopia»¹¹. The possible, on the other hand, is the realm where to hope, design and teach the human¹², where to understand relationality, realize dreams, apply fraternity and ecological care, imagine possible worlds where the balance between the infinite parts of the global system becomes a supporting element.

Education for sustainable development, decisive to a culture of ecological transition, can mark change, redefine an anthropology from the self to the we, in which the feeling of caring becomes imperative and a guarantee for fruitful coexistence in a today's globalized world. Integral ecology, which urges a vision of change, takes on the challenge of contemplating the world in order to discern, and at the same time entrusts education with the action of building convivial living and working environments in which the good-being-for-well-being is for all and not a privilege for the few. This implies a reflection on the issues of justice, harmony, sobriety, human agency, communities, and institutions charged with activating educational governance and integrated policies.

⁷ For more information on the text, see: P. Poschen, *Decent Work, Green Jobs and the Sustainable Economy: Solutions for Climate Change and Sustainable Development*, Routledge, Londra 2015.

⁸ UN, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations, New York 2015.

⁹ P. Malavasi, *Insegnare l'umano*, Vita&Pensiero, Milano 2020, p. XI.

¹⁰ Genesi 2,15.

¹¹ A. Spadaro, *Una nuova immaginazione del possibile. Sette immagini di Francesco per il post Covid-19* in <https://www.laciviltacattolica.it/articolo/una-nuova-immaginazione-del-possibile/>

¹² Cfr. P. Malavasi, *Insegnare l'umano*, cit., pp. 25 ss.

Change that must be the result of the conscious and pedagogical cultivation of a universal fraternity¹³. Themes of utmost relevance today in a context in which, after the "pandemic war", conflicts and political contrasts are multiplying, proposing a model of hatred between peoples as opposed to a model of designing the encounter, between people and with nature, and democratic participation, that beats in the beating heart of sustainability.

Educating to brotherhood, enculturation, as an encounter and exchange between cultures, the sharing of goods, reciprocity and the proactivity of citizenship are scenarios of problematization and reflection that belong to pedagogical science as the Professor Pati reminds us: «Pedagogy, because of its specific tendency to the prospect of unprecedented organizational and operational modalities of the elements involved by and in the formative relationship, identifies problems and formulates questions»¹⁴.

This is also the mature time to step out, through a sustainable educational process, from one's individuality to challenge the present by designing possible worlds and weaving, systematically, sociality and fraternity¹⁵.

The theme of dialogue, as an educative encounter and communication, prompts the search, today, for the inculturation of new forms, new traces. Resilience and restart are two terms that, redundantly, are proposed as if they were nudging to support educational and decision-making processes aimed at a new governance. Educating for the future becomes imperative, rethinking the value of the possible that is the sphere in which to hope and design new human horizons, reaffirming that the theme of sustainability is also the construction of competent relationships, connections, and empathic emotions toward the environment *lato sensu*, incorporating it into one's own horizon of meaning in order to grasp it and welcome it with attitudes of reciprocity. Widespread relativism and accelerating change invest pedagogy to reflect on the resources of the human, formative dynamics and to emphasize the dignity of the person¹⁶.

Pedagogy is called upon to show change, to outline the worldview, calling to the task of making development possible and performing personal and community fulfillment.

3. Competencies at the service of sustainable change

Everything is connected, and on the issues of sustainability, among the various scientific communities belonging to different disciplinary fields, there are deep attunements, epistemological entanglements, acculturative pathways, co-construction of new meanings and activation of practices adapted to the new needs and dreams of today's world.

Education, as the basis of exchange, is therefore strategic for reconciling and dialoguing among these innumerable communities; it is dialogue/debate that can become a tool for welcoming the other, discernment and a vehicle for actions and feelings of closeness and brotherhood among people. We reaffirm with conviction that precisely the person, and the formative investment in him or her, represents the main resource for promoting responsible actions and developing social sentiments, man being an active subject of the reality he lives and a subject open to relationship and confrontation with the other for the care of the common home. Research in education can draw from the construct of interdisciplinary sustainability and research-action approaches, corresponding to the complexity paradigm and systemic thinking. Indeed, pedagogy has the task of becoming a coordinator for an integration between disciplines: the use of transdisciplinary linkage can allow the involvement of not only the "traditional" sciences, but it can also push the high specialization achieved by each discipline toward a holistic view to complex problems.

Khon's text *How Forests Think. Anthropology Beyond the Human*, turns out to be meaningful. It highlights how the traditional Western viewpoint of analysis, which has the effect of separating us from the rest of the world, falters in the face of complexity whose understanding requires thinking and articulation that moves through different disciplinary approaches and cultural gazes between the global north and south¹⁷. In the age of the

¹³ Cfr. T. Giovanazzi, *Patto educativo, generazioni, ecologia integrale*, in P. Malavasi (a cura di), *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il villaggio per la terra*, Pensa multimedia, Lecce-Brescia 2020, p. 158.

¹⁴ L. Pati, *Il bisogno di educazione, oggi, per costruire il futuro*, «Pedagogia e Vita», 2 (2021), p. 14.

¹⁵ Cfr. Francesco, *Fratelli tutti*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2020.

¹⁶ Cfr. P. Malavasi, *Insegnare l'umano*, cit., p. 30.

¹⁷ E. Kohn, *Come pensano le foreste. Antropologia oltre l'umano*, Nottetempo, Milano 2013.

Anthropocene¹⁸ and Wasteocene¹⁹, the question remains that of the attitude of the human in relation to the planet and the rest of its inhabitants²⁰. The invitation is to change the paradigm, as indeed ecological and systemic thinking urges, to incorporate into our horizon of meaning the entire living matrix of our planet. Poetic is the expression used by Professor Coccia «It is not just a matter of welcoming into anthropology non-human life, but of showing that anthropology - human thinking about the human - is given only because thinking is first and foremost an event and an activity that belongs to all living things. Just like life»²¹.

It emerges, across the board, that for the epochal change invoked, it is basic to rediscover the true meaning of dialogue and freedom, and this is possible only by learning to think and live as one species sharing the responsibility of inhabiting the Earth. Such a paradigm shift may facilitate the setbacks of the global economic crisis from the perspective of a sustainable future²².

In the wake of thinking that connects and welcomes the other from oneself as intersubjective action, challenge, and ontological tension, it is heuristically useful to the theme of sustainability to explore the concept of gift as «voluntary exchange between people who care about the same goal»²³.

The theme of the gift, of giving, highlights how educating to ecological consciousness requires training generations in feelings and empathy, breaking the disarming veil of indifference and social amnesia that characterizes many of our communities and institutions. In altruism, the philosopher Singer identifies the means to improve the world and bypass the hyper-individualism and self-centered vision that characterizes us²⁴.

The sustainable scenario suits pedagogy, which, as Cadei proposes, «is configured as a discipline of vigilance to meaning, in the service of education, in a problematic world»²⁵. It promotes conscious and responsibly shared actions in a research plan that drives innovation²⁶.

Innovation that for sustainability translates into the rethinking of competencies as highlighted in *GreenComp The European sustainability competence framework*²⁷ in a lifelong learning dimension and through behaviors to support critical thinking, initiative taking, respect for nature and understanding of the impact that everyone's daily actions and decisions have on the environment and global climate.

It becomes strategic to revisit the theme of sustainability education by connecting the lifelong- lifewide - lifedeep learning strands, to become lifelong, person-accompaniment, and tension to learn in every context. The depth of values and choices for a full development of the person called to participate integrally in the educational commitment. Design requires, through performant interventions of skills reskill and upskill, to consolidate effective learning practices and to consider interdisciplinary approaches. It requires an active methodology capable of soliciting critical thinking, activating soft skills, entrepreneurial skills by benefiting from field experiences that solicit and support reflexivity between the thought and the acted.

Implementing sustainable educational design in this sense means applying pedagogical mediation to manage the complexity of territorial instances and actors, through the construction of cooperative work, through

¹⁸ The term was coined by Crutzen, the reference is found in the text: P.J. Crutzen, *Benvenuti nell'Antropocene!*, Mondadori, Milano 2005.

¹⁹ The concept of Wasteocene with clear reference to the era of waste and waste that the most technologically advanced countries have triggered with respect to the use of the environment, but also of human relationships, is highlighted in the recent text M. Armiero, *L'era degli scarti. Cronache dal wasteocene, la discarica globale*, Einaudi, Torino, 2021.

²⁰ E. Coccia., *L'io è una foresta*, in the preface to the italian edition of the text by E. Khon, *Come pensano le foreste. Antropologia oltre l'umano*, cit., p.13.

²¹ *Ibi*, p. 19.

²² For further information: V. Shiva, *Il pianeta di tutti. Come il colonialismo ha capitalizzato la terra*, Feltrinelli, Milano 2020.

²³ H. Rosso - E. Tempel - V. Melandri, *Il libro del fund raising. Etica, strategie e strumenti della raccolta fondi*, Etas, Bologna 2004, p. XXI.

²⁴ Cfr. P. Singer, *Il meglio che puoi fare: come l'altruismo efficiente sta cambiando le idee sul vivere eticamente*, University Press, Yale-U.S.A. 2018, p. 124 ss.

²⁵ L. Cadei, *Pedagogia, nuovo umanesimo e democrazia: la ricerca educativa verso il bene comune*, «Pedagogia e Vita», 2 (2021), p. 20.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ G. Bianchi – U. Pisiotis - M. Cabrera Giraldez, *GreenComp The European sustainability competence framework*, Punie, Y. And Bacigalupo, M. editor, Luxembourg 2022.

listening and openness to the other, of everyone with everyone, in tune with the logic and dynamics of cosmogenesis and the ecological paradigm²⁸. A multi-inter-transdisciplinary and articulate approach capable of capturing the irreducible complexity of issues and perspectives addressed is combined with the breadth of intercultural visions and global governance processes.

The education in question trains, likewise, the reticular awareness of "being part of a whole" to foster mental dynamics and implementation processes of glocal scope.

The heuristic beginning is already indicated with the design thrust given by European investment plans, such as in Italy the PNNR: the sectors to which to apply the brief suggestions outlined are those of the green professions, by way of example only, we cite the sector of professional training of the figures of Financial Advisors Financial Planners and sustainable investments; mobility managers; energy managers; sustainable tourism workers, and environmental lawyers.

Not to be forgotten is the world of schools and the entrepreneurial role they can act in local governance, being the first nursery of future citizens and continuously promoting civic agency actions.

Sustainability, transition, and education are closely joined in the horizon of understanding the present, recovering good practices and axiological dimensions of the past in order to imagine future scenarios under the banner of well-being for all and everyone.

The road is still long, but the path is already marked.

Bibliography

- Alessandrini G., *Educazione alla sostenibilità come "civic engagement": dall'Agenda 2030 alla lezione di Martha Nussbaum*, «Pedagogia oggi», XIX, 2, (2021), pp.13-21.
- Armiero M., *L'era degli scarti. Cronache dal wasteocene, la discarica globale*, Einaudi, Torino 2021.
- Bianchi G. - Pisiotis U. - Cabrera Giraldez M., *GreenComp The European sustainability competence framework*, Punie, Y. and Bacigalupo, M. editor, Luxembourg 2022.
- Cavallito M., *Parte il Green New Deal europeo. Ma c'è il rischio palude*, in <https://valori.it/green-new-deal-ue/>
- Cadei L., *Pedagogia, nuovo umanesimo e democrazia: la ricerca educativa verso il bene comune*, «Pedagogia e Vita» 2, (2021), pp.18-27.
- Coccia E., *L'io è una foresta*, in Prefazione all'edizione italiana E. Khon, *Come pensano le foreste. Antropologia oltre l'umano*, Nottetempo, Milano 2013.
- Crutzen P.J., *Benviennuti nell'Antropocene!*, Mondadori, Milano 2005.
- Khon E., *Come pensano le foreste. Antropologia oltre l'umano*, Nottetempo, Milano, 2013.
- Ferrari M., *Tutela dell'ambiente e degli animali nella Costituzione: la riforma è legge*, in <https://www.altalex.com/documents/news/2021/10/15/tutela-dell-ambiente-e-degli-animali-nella-costituzione-il-ddl-di-riforma>.
- Francesco, *Fratelli tutti*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2020.
- Galeri P., *Turismo sostenibile, ecologia integrale e formazione per un patto educativo con i territori*, «Formazione&Insegnamento», XX, 1 (2022), pp.777-785.
- Giovanazzi T., *Patto educativo, generazioni, ecologia integrale*, in Malavasi P. (a cura di), *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il villaggio per la terra*, Pensa multimedia, Lecce-Brescia 2020.
- Giuliodori C.- Malavasi P., *Ecologia integrale Laudato si'. Ricerca, Formazione, conversione*, Vita&Pensiero, Milano 2016.
- Loiodice I., *Bisogno di formazione in età adulta: teorie, pratiche e metodologia per il lifelong learning*, in A. Mariani (a cura di), *25 saggi di pedagogia*, Franco Angeli, Milano 2011.

²⁸ Cfr. I. Loiodice, *Bisogno di formazione in età adulta: teorie, pratiche e metodologia per il lifelong learning*, in A. Mariani (a cura di), *25 saggi di pedagogia*, Franco Angeli, Milano 2011, pp. 318-319.

- Malavasi P., *Educazione e cura della casa comune. Prospettive per la ricerca educativa e formativa*, in «Formazione&Insegnamento», XVI, 2 (2018), pp. 81-92.
- Malavasi P., *Insegnare l'umano*, Vita&Pensiero, Milano 2020.
- Pati L., *Il bisogno di educazione, oggi, per costruire il futuro*, «Pedagogia e Vita», 2 (2021), pp. 13-17.
- Poschen P., *Decent Work, Green Jobs and the Sustainable Economy: Solutions for Climate Change and Sustainable Development*, Routledge, Londra, 2015.
- Rosso H. - Tempel E. - Melandri V., *Il libro del fund raising. Etica, strategie e strumenti della raccolta fondi*, Etas, Bologna 2004.
- Shiva V., *Il pianeta di tutti. Come il colonialismo ha capitalizzato la terra*, Feltrinelli, Milano 2020.
- Singer P., *Il meglio che puoi fare: come l'altruismo efficiente sta cambiando le idee sul vivere eticamente*, University Press, Yale-U.S.A. 2018.
- Spadaro A., *Una nuova immaginazione del possibile. Sette immagini di Francesco per il post Covid-19* in <https://www.laciviltacattolica.it/articolo/una-nuova-immaginazione-del-possibile/>
- UN, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations, New York 2015.

Transdisciplinarietà e situatività nella formazione del/della ricercatore/ricercatrice in educazione

Anna Grazia Lopez, Università di Foggia, annagrazia.lopez@unifg.it

Abstract

Le domande che la contemporaneità pone al mondo della formazione sollecitano il ricercatore, che opera in ambito educativo, ad avere uno sguardo *transdisciplinare* e *situato*. Il *primo* rimanda alla complessità dell’esperienza educativa che va indagata attraverso un confronto costante con una pluralità di discipline, non solo umanistiche; il secondo, lo sguardo *situato*, ci ricorda che l’esperienza da indagare va compresa a partire dalla sua *storicità*, perché legata al tempo, allo spazio in cui si esprime e agli attori coinvolti, ma anche dal “*punto di vista*” del ricercatore e le sue suggestioni extrascientifiche. *Transdisciplinarietà* e *situatività* presuppongono l’utilizzo da parte del ricercatore di un’oggettività *dinamica*, la cui comprensione è frutto di una costruzione *intersoggettiva* tra studiosi che, confrontandosi, elaborano nuove mappe cognitive per nuovi saperi e nuove prassi e che riconoscono il valore dello *scambio*, come dispositivo utile a un agire etico responsabile di chi fa ricerca.

The questions that the contemporary world poses to the world of education urge the researcher, who works in the educational field, to have a transdisciplinary and situated gaze. The first refers to complexity of the educational experience which must be investigated through a constant comparison with a plurality of disciplines, not just the humanities; the second, the situated gaze, reminds us that the experience to be investigated must be understood starting from its historicity. because it is linked to the time, the space in which it is expressed and the actors involved, but also from the "point of view" of the researcher and its extra-scientific suggestions. Transdisciplinarity and situation presuppose the use by the researcher of a dynamic objectivity, the understanding of which is the result of an intersubjective construction between scholars who, by comparing themselves, elaborate new cognitive maps for new knowledge and practices and who recognize the value of exchange, as a useful device for responsible ethical action by those who do research.

Parole-chiave: Transdisciplinarietà; Complessità; Intersoggettività; Situatività; Oggettività dinamica

Keywords: *Transdisciplinarity; Complexity; Intersubjectivity; Situativity; Dynamic objectivity*

1. Transdisciplinarietà e situatività

La complessità delle questioni che la ricerca educativa deve affrontare in una società come quella contemporanea, che non solo ha dimostrato di non essere in grado di mantenere le promesse di un futuro segnato dal progresso¹ ma neppure di riuscire a offrire nuovi orizzonti di possibilità e di cambiamento, comporta una revisione delle categorie cui fa riferimento la pedagogia e una più generale riflessione su quelle idealità che sono a suo fondamento e da cui scaturisce la sua funzione liberatrice ed emancipatrice².

A questo si aggiunge la necessità di comprendere le ricadute che hanno le nuove emergenze sulle possibilità di emancipazione delle donne e degli uomini come il ruolo ricoperto dai *social media* nella costruzione dell’identità dei giovani, la necessità di trovare modi nuovi per sensibilizzare ed educare alla pace, le nuove forme di sfruttamento che si nascondono dietro la parola lavoro, ma anche l’utilizzo delle biotecnologie e il ruolo che rivestono nella ridefinizione del concetto di umano, la sostenibilità, le nuove povertà, la

¹ Ricordiamo tra gli altri: F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1981; U. Beck, *La società del rischio*, Carocci, Roma 2000; Z. Bauman, *La società dell’incertezza*, Il Mulino, Bologna 2014; Z. Bauman *Retrotopia*, Laterza, Roma-Bari 2017.

² Cfr. tra gli altri: G.M.Bertin - M.Contini, *Educazione alla progettazione esistenziale*, Armando, Roma 2004; P. Bertolini, *Educazione e politica*, Cortina, Milano 2003; F. Cambi, *Metateoria pedagogica*, Clueb, Bologna 2006; Id, *Manuale di filosofia dell’educazione*, Laterza, Roma-Bari 2005.

mercificazione del corpo. Questioni nuove e per certi versi destabilizzanti che convivono con altre “vecchie” e ancora irrisolte: come la dispersione scolastica, l’inclusione delle donne, degli immigrati e degli anziani, la relazione di corresponsabilità tra famiglia e scuola³.

Un oggetto di indagine così ampio e complesso da necessitare, da parte del ricercatore/ricercatrice, la capacità di lavorare con studiosi ed esperti di altre aree disciplinari nell’ottica della co-costruzione delle ipotesi e delle procedure investigative da seguire e di assumere, di conseguenza, una postura *transdisciplinare*, aperta nei confronti dei saperi e dei dispositivi metodologici appartenenti alle altre scienze – non solo umanistiche – che possono agevolare l’opera di *decodificazione* dell’esperienza educativa, di *contestualizzazione* della stessa in considerazione delle sue coordinate temporali e spaziali, di *prefigurazione* di ambiti di operatività nuovi. Scrivono Gianluca Bocchi e Mario Ceruti

Sempre di più, emerge come decisiva per tutte le innovazioni scientifiche e tecnologiche la capacità di un individuo o di un gruppo di contaminare i propri campi di ricerca e i propri interrogativi con temi, stili, prospettive eterogenee provenienti da campi di tutt’altro genere, anche psicologici, immaginativi, estetici, artistici, ‘metafisici’⁴.

D’altra parte, la dimensione *transdisciplinare* è propria dell’identità della pedagogia che ha come oggetto di studio l’essere umano con le sue plurime differenze e la cui esperienza, per essere compresa, ha bisogno del contributo di più saperi appartenenti sia alle scienze umane che quelle “esatte”. Il che significa che chi si occupa di ricerca in ambito educativo deve imparare a superare i confini simbolici che separano i saperi disciplinari e immaginare (e realizzare) interconnessioni tra scienze appartenenti ad ambiti diversi anche lontani tra loro ma che possono trovare nel confronto e nella condivisione la possibilità di forme nuove di ibridazioni e di risposte inedite alle emergenze educative di cui si è detto. Il che significa, ancora, fare i conti con il carattere *situato* della ricerca e dunque con la sua *non neutralità* rispetto sia agli interessi *economici* e *politici* che possono decidere le piste di indagine, sia alla soggettività di chi fa ricerca che, a partire dal ruolo sociale, dall’identità sessuale, dalla storia professionale, dagli interessi culturali e dai valori che ispirano il suo agire formula in modo del tutto personale, quindi dal proprio “punto di vista” e dal modo di osservare i fenomeni, gli obiettivi di ricerca, producendo uno “spostamento di ottica” che conduce alla formulazione di ipotesi nuove e al riconoscimento del valore dello “scarto” che richiama anche

a uno stile, nella ricerca nella riflessione e nell’operatività, improntato all’inattuale e alla valorizzazione del residuo, dello *scarto*, nei termini suggeriti dall’epistemologia dalla complessità che, privilegiando le connessioni, smonta e rifiuta le gerarchie e le contrapposizioni (tra centrale e periferico, tra superiore e inferiore...). Nei termini, anche, suggeriti dalle cosiddette “scienze esatte”, che hanno da tempo scelto di rinunciare alla loro storica esattezza, cristallina e pietrificata, per assumere la ricchezza opaca, tortuosa ma piena di articolazioni e imprevedibili possibilità, dello *scarto*, appunto⁵.

Uno scarto che valorizza il “punto di vista” di chi fa ricerca e che è condizionato dal *ruolo* che la disciplina ricopre nella comunità scientifica – nel nostro caso della pedagogia; dalle *rappresentazioni mentali* e *sociali* che il/la ricercatore/ricercatrice ha dell’oggetto da investigare; dal *linguaggio* utilizzato dalla sua comunità scientifica (come ad esempio l’uso che si fa della metafora e che, secondo Evelyn Fox Keller, contribuisce alla costruzione delle teorie presenti nel mondo)⁶ e che è rappresentativo della “cultura” di quella comunità; dai *valori* sia individuali – ovvero del ricercatore – sia del gruppo di appartenenza.

Jean Piaget affermava che l’oggettività è «un’illusione antropocentrica»⁷ che si fonda sull’idea di poter guardare la realtà in modo distaccato, di poterla osservare come se fosse altro da sé. Un atteggiamento che «svalutava, metteva fra parentesi, la vita e i conflitti tra le idee: il ruolo degli individui, con i loro corpi, le loro

³ M. Muscarà - S. Olivieri, (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia*, ETS, Pisa 2016.

⁴ G. Bocchi - M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano 2004, p. 25.

⁵ M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza*, Clueb, Bologna 2009, p. 14.

⁶ Cfr. L. Preta (a cura di), *Immagini e metafore nella scienza*, Laterza, Roma-Bari 1992; E. Fox Keller, *Sul genere e la scienza*, Garzanti, Milano 1987.

⁷ J. Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Boringhieri, Torino 1973.

convizioni, i loro pregiudizi le loro ossessioni, le loro identità politiche, etniche, culturali, le loro relazioni, le vicende grandi e piccole delle loro esistenze»⁸.

Un'illusione, dunque, quella di cui parla Piaget, che trascura il ruolo del/della ricercatore/ricercatrice, il/la quale può condurre l'indagine a partire da una sua prospettiva. Ed è a partire da questa prospettiva che il/la ricercatore/ricercatrice o osserva alcune cose e non altre *oppure* lascia che sia l'oggetto osservato «a parlare»⁹. L'orientamento *situato* mette in discussione la cosiddetta neutralità della scienza, riconoscendo anche ciò che Franco Cambi individua come «suggerimenti extra-scientifiche» ovvero le ideologie, i valori, i modelli filosofici ecc.»¹⁰, che influenzano le strutture epistemologiche delle discipline. L'approccio situato fa sì che si dia valore all'esperienza concreta, quotidiana che integra e non annulla quel sapere della scienza teorico, formale, astratto. Accettare l'esistenza del «punto di vista» non significa rifiutare *tout court* le categorie a fondamento della scienza moderna perché altrimenti si rischia di ragionare in termini dicotomici (maschio/femmina; identità/alterità; ragione/corporeità), ma accogliere un modo di fare scienza e di produrre cultura che cerca di comprendere la realtà in tutto il suo dispiegarsi. Lo sguardo *situato* del/della ricercatore/ricercatrice riconosce il valore di ogni elemento dell'esperienza educativa nel modo più comprensivo ed inclusivo possibile collocandolo e interpretandolo all'interno di una rete di significati.

Pertanto, la ricerca educativa non può fare a meno di considerare la *soggettività* di chi fa ricerca e le sue relazioni con il mondo, che sono poi quelle che permettono una riflessività aperta e antidogmatica¹¹ sull'oggetto della ricerca; e la *comunità* all'interno della quale si realizza e che chiede a chi fa ricerca la capacità di lavorare insieme, costruendo relazioni interpersonali che stimolano il confronto delle idee e l'elaborazione di mappe cognitive via via sempre più segnate dalla *transdisciplinarietà* e *intersoggettività*¹².

2. Dalla situatività dello sguardo all'oggettività dinamica

L'esigenza di un approccio situato è conseguenza di un mutato assetto epistemologico della scienza, per il quale il concetto di verità si è fatto più *probabilistico* e dal riconoscimento dell'*intersoggettività* intesa come superamento/ricomposizione della dicotomia oggettività *epistemica* e soggettività *esistenziale*.

Il pensiero femminista, a partire dagli anni Novanta, nella sua riflessione sulla natura non neutrale della scienza moderna¹³, ha proposto in alternativa il concetto di oggettività *dynamica* in opposizione all'oggettività *statica* che corrisponde a quella propria delle scienze esatte. L'oggettività dinamica, secondo Fox Keller

è definibile come quell'operazione di conoscenza che sfrutta l'esperienza soggettiva (quella che Piaget chiama «consapevolezza di sé») nell'interesse di un'obiettività ancora più efficace. [...] L'obiettività riconosce nella differenza tra sé e l'altro da sé l'occasione di un'affinità più profonda e più articolata. E già la battaglia per districare il sé dall'altro da sé è fonte di conoscenza potenziale della natura sia dell'altro sia di se stessi¹⁴.

Pertanto, l'oggettività *dynamica* richiede una postura *allocentrica* nei confronti dell'oggetto indagato. Tale forma di percezione presuppone che il ricercatore metta da parte i suoi pensieri, per volgere la sua attenzione all'oggetto. In altre parole «la percezione allocentrica consente [...] in contrasto con la percezione dominata

⁸ G. Bocchi - M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, cit., p. 24.

⁹ Cfr. E. Fox Keller, *In sintonia con l'organismo: la vita e l'opera di Barbara McClintock*, Castelvecchi, Roma 2017.

¹⁰ F. Cambi (a cura di), *Formare alla scienza*, Armando, Roma 2007, p. 26.

¹¹ G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma 1995.

¹² Per intersoggettività si intende «lo studio della relazione interpersonale che ha luogo tra due soggetti ovvero due esseri umani, due persone che possono essere diverse per genere, per età, per appartenenza sociale. L'intersoggettività osserva, da un punto di vista fenomenologico, la relazione interpersonale. Il richiamo alla dimensione fenomenologica è importante poiché l'atteggiamento del fenomenologo è quello del ricercatore che arriva alle esperienze soggettive colte nella loro profondità d'essere» (V. Boffo, *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*, Apogeo, Rimini 2011).

¹³ Cfr. D. Haraway, *Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*, Feltrinelli, Milano 1985; E. Donini, *La nube e il limite. Donne, scienza, percorsi nel tempo*, Rosenberg&Sellier, Milano 1990.

¹⁴ E. Fox Keller, *Sul genere e la scienza*, Garzanti, Milano 1987, pp. 140-141.

dal bisogno o dall'egoismo (la percezione autocentrica) una comprensione più completa, più "globale" dell'oggetto in quanto se stesso»¹⁵.

Ciò comporta una "descrizione fedele all'esperienza", che non mira all'individuazione delle relazioni causa-effetto ma, piuttosto, nel rispetto del fenomeno così come si presenta, cerca di stabilire una relazione empatica che consenta all'oggetto "di parlare di sé". Dunque, se l'oggettività *statica* è dominata dal «principio di separazione»¹⁶ nel caso dell'oggettività *dinamica* viene chiesto a chi fa ricerca sia di *distanziarsi* sia di stabilire una *relazione empatica*, in quanto l'empatia garantirebbe una ulteriore forma di conoscenza, quella che l'oggettività statica della scienza moderna ha escluso.

Il concetto di *dynamicità*, dunque, prevede *distanziamento* e *relazionalità* come aspetti che non sono in opposizione tra di loro ma che agiscono contemporaneamente¹⁷. Di conseguenza, la relazione tra soggetto (ricercatore/ricercatrice) e oggetto non è gerarchica ma fondata sul dialogo, sulla reciprocità e sulla co-costruzione della conoscenza.

Mentre nel concetto statico di oggettività prevale il principio di separazione, in quello dinamico al soggetto è richiesto allo stesso tempo sia di separarsi dal mondo per evitare quella fisionomia che impedirebbe l'acquisizione di conoscenza, sia di mantenere una relazione empatica con esso, perché l'empatia garantirebbe un altro livello conoscitivo. In questo concetto dinamico di oggettività, demarcazione e relazionalità non sono in opposizione ma agiscono contemporaneamente¹⁸.

Si deve in altre parole cercare consapevolmente l'incontro con l'altro. Questa vicinanza all'altro, il suo coinvolgimento consente al/alla ricercatore/ricercatrice di accedere ad aspetti dell'altro altrimenti non conoscibile. Nel caso dell'oggettività *dinamica* il rigore scientifico è garantito dal coinvolgimento degli attori che partecipano alla ricerca e dunque dal/dalla ricercatore/ricercatrice e da coloro che sono coinvolti nell'esperienza indagata.

Nell'oggettività dinamica la vicinanza con l'oggetto d'indagine, il partecipare al suo vissuto, non è considerato elemento inquinante un'ipotetica oggettività statica, ma è fonte di ricchezza, poiché rende accessibili zone dell'esperienza ricche di significato senza comprendere le quali non si può parlare di conoscenza attendibile della realtà, in particolare quella umana¹⁹.

Rifacendoci a quanto affermato da Massimo Baldacci il rigore nella ricerca di orientamento fenomenologico-ermeneutico non è garantito dalla *controllabilità empirica* – principio che deriva dalla convinzione che l'osservazione può essere una procedura neutrale e che una teoria per essere scientifica deve essere controllabile *empiricamente* – o dalla *consequenzialità logica* – per cui a partire da certe premesse si giunge deduttivamente alla formulazione di alcune ipotesi – ma da costrutti quali "riferimento a una base empirica" e "coerenza". Anche se queste, secondo Baldacci, non possono dirsi del tutto sufficienti²⁰, ciascuna è mossa da una esigenza di accuratezza. Per questo, è opportuno pensare al rigore come a un'esigenza *razionale* che è immanente nelle diverse forme metodologiche della ricerca pedagogica, ma nessuna la esprime in modo esaustivo²¹. Può essere utile individuare e condividere uno schema procedurale alla base dell'agire investigativo e che Baldacci identifica nell' "algoritmo" del *pensiero riflessivo*.

Il *pensiero riflessivo* aiuta ad affrontare situazioni confuse, poco chiare e che possono rivelarsi, alla fine, problematiche. Si può considerare il *pensiero riflessivo* un pensiero opposto a quello di senso comune, perché più rigoroso, seppure l'uno non esclude l'altro: spesso si fa riferimento al pensiero di senso comune (fatto di credenze, di pregiudizi) ma quando questo pensiero non riesce a rispondere a quelle situazioni ambigue di cui si diceva sopra che si passa al pensiero riflessivo²².

¹⁵ *Ibi*, p. 143.

¹⁶ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2009, p. 132.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibi*, p. 132.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano 2001.

²¹ *Ibidem*.

²² *Ibidem*.

L’oggettività dinamica è contraria, dunque, a qualsiasi forma di cristallizzazione del sapere e della pratica scientifica, perché cerca di giungere a una verità che non è assoluta, oggettiva, ma è frutto della co-costruzione e negoziazione di *orizzonti di significato*. Di conseguenza, anche la teoria, scrive Franca Pinto «prendendo le distanze da norme e modelli statici, si costruisce all’interno della varietà delle esperienze storiche, sociali e culturali, più collegata al soggetto (e al tempo, alla società e alla storia) e alle prassi dalle quali emerge e alle quali guarda senza mai separarsene»²³.

3. Conclusioni

La scienza moderna ci ha insegnato che lo sguardo che occorre avere sui fenomeni naturali e antropici deve rispettare i caratteri della *neutralità*: è il fare “distaccato” del ricercatore, il suo guardare la realtà oggettivandola, a rendere valida qualsiasi ipotesi scientifica. Il paradigma della complessità, invece, ci ha mostrato che non è possibile fare generalizzazioni e neppure è possibile interpretare la realtà a partire da un solo “punto di vista”. Piuttosto è opportuno procedere attraverso un processo di co-costruzione che vede coinvolti più punti di vita per mezzo dei quali giungere a una «oggettività forte», come scrive Sandra Harding²⁴, che diventa in tal modo espressione della cultura delle comunità scientifiche e dei sistemi categoriali differenti di cui ciascun ricercatore/ricercatrice è veicolo ed è frutto di una condivisione che valorizza la *parzialità*, permettendo di assumere modalità di lettura dei fenomeni naturali e antropici nuove e “coraggiose”²⁵. Un esempio di ricerca educativa che valorizza la condivisione e co-costruzione dei saperi è quella *partecipativa* che prevede: *partecipazione, azione e ricerca*. *Partecipazione*, perché, ispirandosi a principi democratici si fonda sul coinvolgimento attivo dei ricercatori e di coloro che operano “sul campo”; *azione*, perché la ricerca è volta al cambiamento; *ricerca*, perché produce delle conoscenze che, di fatto, incidono sul cambiamento. Nella ricerca *partecipativa* il ricercatore non si limita semplicemente ad accrescere le conoscenze che ha circa una teoria ma utilizza la collaborazione con gli educatori/insegnanti e studiosi di altre discipline, per poterla trasformare e approfondire. Ciò comporta la partecipazione di tutti i componenti del gruppo coinvolto nella ricerca, chiamati sin dalla prima fase, quella esplorativa, a parteciparvi in modo attivo.

Si verifica in tal senso un *apprendimento riflessivo* che scaturisce proprio dalla sua articolazione: il gruppo problematizza, riflette, valuta. In questo andirivieni di azioni cognitive e metacognitive si scoprono e si esplicitano schemi di pensiero, credenze, teorie implicite sull’oggetto da investigare e che trasformano lo stesso gruppo di lavoro in una comunità che apprende attraverso lo *sharing*, ovvero, la

*conoscenza socialmente condivisa e che si evolve verso livelli cognitivi superiori a partire dallo *scambio* e dalla *negoziazione* dei saperi “in uso” nella pratica. Lo *scambio* e la *negoziazione*, alla base della costruzione e trasmissione dei saperi all’interno di una comunità, finiscono per promuovere un processo di *riflessione cognitiva* che, se da un lato fa emergere negli interlocutori la consapevolezza della molteplicità dei punti di vista, dall’altro fa “prendere le distanze [...] da ciò che si sa”*²⁶.

Riprendendo le parole di Jerome Bruner, dunque, la condivisione della conoscenza offre possibilità inesplorate e abitua a un pensiero fondato su una razionalità critica. In tal modo, si interpretano i processi educativi in termini *dinamici* e *transattivi*. E ciò accade anche attraverso il *confitto*, che causa il cambiamento concettuale e l’assunzione di dispositivi interpretativi più complessi, impegnando l’individuo in una serie di operazioni volte a riflettere su quanto va indagando, sui dispositivi metodologici scelti ma anche sulle forme di comunicazione utilizzate.

La presenza di una molteplicità di forme investigative potrebbe far cadere la ricerca educativa nell’anarchismo. Tuttavia, partendo dal presupposto che la pedagogia come le altre scienze può fare riferimento ai saperi e ai

²³ F. Pinto Minerva, *Il paradigma della complessità*, in M. Baldacci - E. Colicchi (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Carocci, Roma 2016, p. 143.

²⁴ S. Harding, *Is Science Multicultural. Postcolonialism, feminism, and epistemologies*, UnivPr., Indiana 1998.

²⁵ F. Pinto - M. Vinella, *La creatività a scuola*, Laterza, Roma-Bari 2012.

²⁶ J. Bruner, *La cultura dell’educazione*, Feltrinelli, Milano 1998, p. 157.

metodi di altre discipline, se questo è funzionale alla ricerca, la dimensione relazionale, e dunque dello scambio tra ricercatori di discipline diverse e tra ricercatori e coloro che operano sul campo, garantisce quella *transdisciplinarietà e situatività*, che può essere utile non tanto a esaurire la conoscenza dell'oggetto indagato, che in quanto corrispondente all'essere umano non può essere totalmente conosciuto, quanto a consentire di coglierne la complessità e la sua irriducibile singolarità.

Bibliografia

- Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano 2001.
- Bauman Z., *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 2014.
- Bauman Z., *Retrotopia*, Laterza, Roma-Bari 2017.
- Beck U., *La società del rischio*, Carocci, Roma 2000.
- Bertin G.M., *Educazione alla ragione*, Armando, Roma 1995.
- Bertin G.M. - Contini M., *Educazione alla progettazione esistenziale*, Armando, Roma 2004.
- Bertolini P., *Educazione e politica*, Cortina, Milano 2003.
- Bocchi G. - Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano 2004.
- Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*, Apogeo, Rimini 2011.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1998.
- Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Cambi F., *Metateoria pedagogica*, Clueb, Bologna 2006.
- Cambi F. (a cura di), *Formare alla scienza*, Armando, Roma 2007.
- Contini M., *Elogio dello scarto e della resistenza*, Clueb, Bologna 2009.
- Donini E., *La nube e il limite. Donne, scienza, percorsi nel tempo*, Rosenberg&Sellier, Milano 1990.
- Fox Keller E., *Sul genere e la scienza*, Garzanti, Milano 1987.
- Fox Keller E., *In sintonia con l'organismo: la vita e l'opera di Barbara McClintock*, Castelvecchi, Roma 2017.
- Harding S., *Is Science Multicultural. Postcolonialism, feminism, and epistemologies*, UnivPr., Indiana 1998.
- Haraway D., *Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*, Feltrinelli, Milano 1985.
- Lyotard F., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1981.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2004.
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2009.
- Muscarà M. - Olivieri S. (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia*, ETS, Pisa 2016.
- Piaget J., *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Boringhieri, Torino 1973.
- Pinto F., *Il paradigma della complessità*, in M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Carocci, Roma 2016, pp. 139-155.
- Pinto F. - Vinella M., *La creatività a scuola*, Laterza, Roma-Bari 2012.
- Preta L. (a cura di), *Immagini e metafore nella scienza*, Laterza, Roma-Bari 1992.

Ripensare il dispositivo del tirocinio universitario: fare ricerca creando un partenariato formativo di comunità

Maria Livia Alga, Università di Verona, marialivia.alga@univr.it

Abstract

Il tirocinio è un elemento essenziale nella formazione degli educatori per integrare sapere esperienziale, pratico e teorico. Se valorizzato, si rivela una occasione di ricerca da un lato per gli studenti che possono indagare su di sé, la propria formazione e i servizi, dall'altro per i professionisti e i tutor che, confrontandosi con lo sguardo 'fresco' dei tirocinanti, sono spinti ad esplicitare l'implicito ma anche a mettere in questione routine cognitive ed operative. In che modo le pratiche di accompagnamento possono formalizzarsi come posture di ricerca?

Questa domanda è una delle questioni emerse da una ricerca azione partecipata con studenti, docenti e professionisti su risorse e criticità dei percorsi di accompagnamento del tirocinio L-19 a Verona. Co-valutare in modo coordinato il dispositivo formativo e trasformativo del tirocinio favorisce l'esercizio delle competenze di riflessività sistematica: le differenze tra le dimensioni micro/meso/macro e la pluralità dei punti di vista creano la condizione per rilevare le condizioni di presa di parola, ripensare gli strumenti, promuovere cambiamento, fare comunità.

The internship is an essential element in the training of educators to integrate experiential, practical and theoretical knowledge. If valued, it could be an opportunity for research on the one hand for students who can investigate themselves, their training and services, and on the other for professionals and tutors who, dealing with the 'fresh' gaze of trainees, are driven to make explicit the implicit but also to question cognitive and operational routines.

How can accompaniment practices can be experienced as research postures?

This question emerged from a participatory action research with students, teachers and professionals on the resources and critical issues of the accompanying paths of the L-19 university internship in Verona. Co-evaluating the training and transformative frame of internship in a coordinated way supports the exercise of systemic reflexivity skills: the differences between the micro/meso/macro dimensions and the plurality of points of view create the condition for detecting the conditions of speaking, rethinking tools, promoting change, building community.

Parole chiave: Tirocinio universitario; Riflessività sistematica; Partenariato formativo; Ricerca azione trasformativa ; Intergenerazionalità

Keywords: University Internship; Systemic Reflexivity; Training Partnership; Participatory Action Research; Intergenerational Knowledge Transmission

Il tirocinio è un elemento formativo fondamentale per la sua sostanza epistemologica che orienta il sapere pedagogico a misurarsi con la concretezza della pratica¹. Diffusamente definito come esperienza ponte tra teoria e pratica, il tirocinio universitario è un contesto ibrido generativo di sapere e, per alcune qualità intrinseche, da promuovere come un vero e proprio dispositivo interistituzionale di ricerca. Se prendiamo in conto gli strumenti utilizzati (per es. l'osservazione, il diario, le relazioni finali), le finalità formative, l'accompagnamento tutoriale possiamo chiederci: in che modo questo insieme di pratiche può formalizzarsi in posture di ricerca?

È una delle questioni che si è delineata durante una ricerca azione partecipativa con studenti e tutor aziendali su risorse e criticità dei percorsi di accompagnamento al tirocinio del corso di Laurea in Scienze dell'educazione

¹ S. Premoli – D. Simeone, *Le competenze del tutor di tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione*, «Annali online della Didattica e della Formazione docente», XI, 18 (2019), pp. 221-234.

a Verona. A partire dall'analisi di alcuni dati emersi, obiettivo del presente contributo è qualificare il tirocinio nell'ambito della ricerca pedagogica in quanto dispositivo riflessivo e trasformativo² che si inserisce nella routine dei servizi come una forma di discontinuità euristica: la presenza, le domande e gli sguardi nuovi degli studenti, se valorizzati nelle relazioni tutoriali e tra pari, possono fungere da leva per un costante ripensamento delle pratiche ed una esplicitazione dei saperi taciti trasmessi e quotidianamente agiti.

1. Il tirocinio come occasione di ricerca tra teorie e pratiche

Uno degli esiti formativi del tirocinio consiste nell'integrazione tra le cornici teoriche e le pratiche professionali a partire da una costante rielaborazione critica del vissuto³. È necessario tuttavia specificare il rapporto tra teoria e pratica; su questo rapporto si insidia implicitamente, infatti, un'ottica riduzionista che scivola nell'idea che la postura teorica coincida con il percorso accademico e la pratica con il contesto professionale. I modelli di tirocinio che pensano la dialettica, la complementarità o la ricorsività tra queste due dimensioni non smentiscono la costruzione di questa dicotomia se non ne risignificano radicalmente i termini e il loro rapporto. Latour⁴ afferma che il termine pratica è senza contrario e senza termine complementare. Indicando qualsiasi processo di creazione/produzione, una pratica è sempre necessaria perché si produca, o si trasmetta, qualcosa, inclusa una teoria. Nessuna teoria nasce in modo teorico ma sempre da una certa pratica, ovvero da una combinazione di corpi, relazioni, strumenti, luoghi, valori, etiche. La teoria è uno dei prodotti possibili di una pratica, come lo è una portata di cucina, un teorema matematico, un bullone d'acciaio, un provvedimento giuridico.

In questo senso è importante ricondurre la teoria alla sua radice, ovvero intenderla come una pratica di pensiero emergente da una trama intersoggettiva, da sforzi che mirano a dare senso alle esperienze della vita quotidiana e a comprendere i problemi che essa ci pone, forgiare strumenti, saper metterli in comune. È una pratica sociale, direbbe bell hooks⁵, che serve ad infrangere i silenzi, a nutrire le domande, ad attraversare il dolore. La teoria è uno spazio di pensiero relazionale e sociale, di emancipazione e crescita soggettiva. Come affermano Premoli e Simeone:

È possibile affermare che le persone, tutte le persone, formulano continuamente teorie nella propria quotidianità, come modalità strutturale di funzionare in quanto esseri umani che necessitano di comprendere e di significare il mondo in cui si muovono per poter agire in esso. L'accezione di teoria locale richiama la definizione di teoria di Munari che la ritiene «un sistema coerente di concettualizzazioni, di strategie e di azioni, atto a fornire una spiegazione soddisfacente, sia dal punto di vista cognitivo che da quello morale, estetico e pratico, del mondo nel quale si vive e si opera»⁶. Anche gli educatori e le educatrici sviluppano teorie in connessione con le proprie pratiche, con ciò che osservano e ascoltano; tali teorie hanno a che fare anche con le ipotesi trasformative che l'azione educativa potrebbe generare⁷.

I luoghi della pratica professionale sono dunque legittimi contesti di costruzione di conoscenza e i professionisti, in quanto attori di questi processi, sono produttori di teorie.

È necessario quindi precisare che nell'esperienza di tirocinio teoria e pratica sono delle categorie trasversali all'università e ai servizi. Se il luogo della pratica professionale non è più interpretato come il luogo dell'applicazione o della esemplificazione della teoria appresa all'università, si apre la possibilità di una ricerca

² P. Perillo, *Il paradigma trasformativo e lo sviluppo delle competenze di ricerca dei professionisti dell'educazione e della formazione*, in E. Corbi - P. Perillo - F. Chello (a cura di), *Le competenze di ricerca nelle professioni educative*, Pensa Multimedia, Lecce 2018.

³ A. Salerni - G. Szpunar, *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*, Edizioni Junior, Parma 2019.

⁴ B. Latour, *Sur les pratiques des théoriciens, Savoirs techniques et savoirs d'action*, in J.M. Barbier (a cura di), *Savoirs techniques et savoirs d'action*, Presses Universitaire de Frances 2011.

⁵ b. hooks, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà*, Meltemi, Roma 2020.

⁶ A. Munari, *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini e Associati, Milano 1993, p. 61.

⁷ S. Premoli - D. Simeone, *Le competenze del tutor di tirocinio*, cit., pp. 226-227.

autentica data dal confronto tra teorie, pratiche e strumenti nate da contesti differenti che vengono messi al vaglio dell’esperienza, innanzitutto quella della tirocinante⁸ insieme a chi la accompagna.

Tra percorso accademico e pratica professionale si configura un partenariato formativo: un sistema aperto di sapere in cui ognuno degli attori ha coscienza della parzialità della conoscenza che porta nell’accompagnamento e si lascia interrogare dall’incontro, incarnando una specifica postura di ricerca. A queste condizioni può darsi il respiro sistematico della riflessività propria dell’esperienza di tirocinio, generatrice di processi di conoscenza che catalizzano cambiamenti osmotici tra le pratiche di accompagnamento accademiche e aziendali.

2. La costruzione dell’identità professionale come forma di ricerca intergenerazionale

Uno degli elementi chiave per pensare il tirocinio come dispositivo di ricerca è ridefinire la postura della tirocinante. Se uno degli obiettivi principali del tirocinio è la costruzione della identità professionale, risulta centrale, grazie a questa prima esperienza nei servizi, mettere le basi per una percezione di sé come futuro professionista e dei professionisti esperti come soggetti in ricerca. Quali possono essere le condizioni affinché la tirocinante possa sperimentare questo spirito di ricerca e nutrire le competenze necessarie al suo sviluppo? In quanto contesto di trasmissione intergenerazionale di un patrimonio culturale professionale, il tirocinio può rappresentare, infatti, secondo Manoukian⁹, una situazione di costruzione di un’identità statica oppure dinamica. Un processo di fabbricazione di una identità statica prevede l’esistenza di un solido sapere costituito che viene dispensato dai più esperti, siano docenti o professionisti, attraverso una serie di strumentazioni e spiegazioni puntuali su come operare; agli apprendisti è richiesto per lo più di osservare e provare a ripetere, inserendosi ed adattandosi ad iter già tracciati nei quali ritrovarsi incanalati ma anche tutelati.

Nel percorso di costruzione di una identità dinamica, invece, abbandonati gli abiti del neofita da istruire, lo studente è chiamata a partecipare in modo più consapevole possibile alla costruzione del sapere. Si privilegia una postura dialogica, in cui assumono rilevanza e legittimità le domande formulate dalle tirocinanti. Si vivono tipiche fasi proprie dei percorsi autentici di ricerca: in un apprendimento basato sulla inscindibilità di conoscenza e azione hanno luogo più spesso dei momenti critici e trasformativi, per esempio di scollamento da immaginari ideali della professione, perdita temporanea di punti di riferimento o senso di inadeguatezza. Laddove infatti non si è chiamati semplicemente ad imitare, eseguire o ad applicare, ma ad auto-osservarsi, analizzare ed intraprendere, il processo di composizione dell’identità professionale perde linearità e diventa artigianale.

D’altra parte il tirocinio presenta già strutturalmente alcuni aspetti che orientano verso una tale postura di ricerca: le studenti sono chiamate in autonomia a definire il proprio bisogno di conoscenza e sperimentazione, a chiedersi cioè in quale direzione intendono orientare inizialmente il percorso professionale, a scegliere un ambito, selezionare un ente e contattarlo. Il primo colloquio con il tutor aziendale verte sulle domande iniziali che muovono il desiderio della tirocinante. Queste interrogazioni, a maggior ragione in un fecondo dialogo, possono assumere il valore di autentiche domande di ricerca che comprendono il livello micro, meso e macro: questioni su di sé si alternano a questioni sulle pratiche e relazioni professionali, sul più ampio contesto dei servizi e sociale. «Il tirocinio può rappresentare un’opportunità straordinaria per sperimentare questa inedita ricerca intergenerazionale, verso la costruzione di una identità dinamica?»¹⁰.

In questo senso è necessario riconoscere e valorizzare ad ogni tappa del tirocinio il desiderio di conoscenza della tirocinante e la forza rivitalizzante che, per esempio, una sua domanda, anche apparentemente ‘fuori luogo’, può avere: a volte provoca dei veri e propri squarci conoscitivi¹¹ nella routinarietà e nella ripetitività delle pratiche e dei saperi consolidati, interrogandone profondamente il linguaggio e il significato. Come sottolineato da Shardow:

⁸ Nella scrittura di questo articolo ho optato perlopiù per l’uso del femminile sovraesteso in quanto sia le iscritte al Corso di Laurea che le partecipanti alla ricerca discussa nel testo sono donne in modo nettamente maggioritario.

⁹ F. Olivetti Manoukian, *Le esperienze di tirocinio e i processi di costruzione dell’identità professionale*, in M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata*, FrancoAngeli, Milano, 2015.

¹⁰ F. Olivetti Manoukian, *Le esperienze di tirocinio e i processi*, cit., p. 25.

¹¹ S. Premoli - D. Simeone, *Le competenze del tutor di tirocinio*, cit., p. 224.

Most students' placements are not the burden on the agency and hard-pressed practitioner as they are sometimes presented. They can provide a considerable force for change and revitalization. [...] It is a role that presents students as a catalyst for change. The student is seen as a person who can be more free than employees who are constrained by job role, status and hierarchy. Students can take a fresh perspective¹².

Un posizionamento meno vincolato a condizioni operative può essere considerato allora un margine di libertà della tirocinante che si formalizza nell'esercizio della competenza, come indicato dal framework RSD (*Research and Skill Development*), di «determinare il bisogno di conoscenza e chiarirlo sempre meglio»¹³, attraverso specifici strumenti di osservazione ed auto-osservazione. Questi strumenti (per es. diario, griglie di osservazione) nutrono la dimensione soggettiva della riflessività e, attraverso la relazione tutoriale, implementano la riflessività nei confronti informali e nei processi di feedback instaurando un circolo virtuoso tra lavoro su di sé e con gli altri. Bonometti e Cadei¹⁴ definiscono la tirocinante un potenziale stimolo di indagine per il servizio: il compito del tutor, inteso come chi si fa garante della significatività dell'esperienza di tirocinio, è dunque di intervenire per aprire nella quotidianità spazi di attenzione critica, impostare un programma di sperimentazione, mostrare attraverso l'esempio un atteggiamento autentico di ricerca tra gli eventi, le incertezze e le teorie.

Dal punto di vista macro la competenza riflessiva può rivelarsi una dimensione di ricerca dal momento che il tirocinio si situa in una zona ibrida interistituzionale: la tirocinante si trova a raccogliere dati etnografici esito dell'osservazione e della partecipazione alla vita del servizio, materiali che possono essere messi in circolo, analizzati in modo condiviso con i tutor aziendali e accademici, nonché rigiocati nei saperi che circolano all'università. In questo caso:

Il soggetto non è semplicemente 'collocato' in ambienti di formazione, ma è impegnato in una attività di connessione (messa in rete, *networking*) delle sue risorse di apprendimento. La capacità o la possibilità dei soggetti di mettere in rete le risorse disponibili è cruciale per l'apprendimento o l'innovazione¹⁵.

Si tratta di riconoscere il tirocinio come una ricerca che la studente svolge all'interno di una partnership formativa di comunità, contribuendo attivamente a consolidarla. In una raccolta di testi sul tirocinio nella formazione per social worker in diversi Paesi del mondo i curatori affermano l'importanza del contributo degli studenti nel nutrire i legami tra l'università e il territorio.

It is now time to reflect one more on the contribution that those students can make to the work of the social work agency in developing community. To work and learn effectively students need both university and community support behind them. [...] The field practicum is a vehicle for social change, especially in those situations where there is an active partnership between the educational institution and the community¹⁶.

Questo implica il fatto che la studente possa, per esempio nella relazione finale, dare un feedback ai tutor sulle culture istituzionali veicolate dal servizio e dall'università, iniziando ad essere consapevole delle condizioni storiche e sociali che le hanno determinate. Infatti, come scrivono Rigamonti e Formenti, esercitare questa forma di «riflessività epistemica avrebbe una funzione liberatrice, poiché ri-contestualizza le teorie e ne de-costruisce i presupposti»¹⁷.

¹² S.M. Shardlow - M. Doel, (a cura di) *Learning to Practise Social Work. International Approaches*, Jessica Kingsley Publisher, London, 2002, p. 15.

¹³ L. Cadei - E. Serrelli, *Competenza di ricerca: rinnovare e innovare la professione*, in L. Cadei et al. (a cura di), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Scholé, Brescia 2022, p. 172.

¹⁴ L. Cadei – S. Bonometti, *La competenza tutoriale: affiancare e accompagnare i colleghi*, in L. Cadei et al. (a cura di), *L'altro educatore*, cit.

¹⁵ D. Simeone et al., *Il processo di accompagnamento come opportunità per imparare. Una ricerca sugli educatori in Italia*, in L. Cadei et al. (a cura di), *L'altro educatore*, cit., p. 279.

¹⁶ S. M. Shardlow - M. Doel, *Learning to Practise Social Work*, cit., pp. 15-16.

¹⁷ A. Rigamonti - L. Formenti, *Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni*, «Rivista Italiana di Educazione familiare», 2(2020), p. 121.

3. La ricerca azione trasformativa

La ricerca analizza i modi in cui il tirocinio delle educatrici iscritte alla L-19 all’Università di Verona costituisce un luogo di costruzione di competenze e consolidamento dell’identità professionale. Gli obiettivi principali sono: produrre una conoscenza delle specificità del processo di apprendimento delle studenti nel tirocinio e comprendere il ruolo della collaborazione tra Università e territorio nei processi di accompagnamento alla formazione della professionalità educativa. Dal punto di vista dell’impatto pratico il principale output atteso dalla ricerca è la stesura di linee guida - costruite congiuntamente da tutor aziendali, accademici e studenti - per riqualificare l’accompagnamento degli studenti in una visione di ecologia formativa tra università e mondo del lavoro educativo¹⁸.

La ricerca, iniziata nel gennaio 2022 ed attualmente in corso, ha previsto due macrofasi. Nella prima, di natura conoscitiva e ricognitiva, è stata effettuata la raccolta dei dati, in momenti distinti e congiunti, con 35 tirocinanti del secondo/terzo anno, 25 tutor aziendali, 7 docenti universitari attraverso diversi metodi, quali focus group, questionari, interviste, momenti etnografici presso gli enti durante i tirocini.

Prima macrofase	
<u>Partecipazione delle studenti</u> 4 focus group con 10 tirocinanti 11 interviste 82 questionari per tirocinanti	<u>Partecipazione dei tutor aziendali</u> 4 focus group con 25 tutor aziendali 20 questionari per tutor aziendali
<u>Partecipazione di studenti e tutor aziendali</u> Etnografia (4 mesi) presso 5 servizi educativi 15 colloqui con tirocinanti e tutor aziendali durante lo svolgimento del tirocinio	<u>Partecipazione di studenti e componente accademica</u> Osservazione partecipante presso i 4 corsi di preparazione al tirocinio indiretto Discussione di alcuni dati preliminari presso un collegio didattico e due incontri con il gruppo di lavoro sul tirocinio indiretto
Seconda macrofase	
<u>Partecipazione di studenti, componente accademica e tutor aziendali (circa 20)</u> Convegno sul tirocinio: partecipazione di studenti, componente accademica, educatori e tutor aziendali (circa 200) 4 Incontri ChangeLab ¹⁹	

Inoltre ho seguito cinque coppie studente-tutor aziendale incontrandole online o in presenza almeno tre volte ciascuna. Gli incontri sono stati fissati all’inizio, a metà e alla fine del tirocinio per osservare come si è modificata nel tempo la qualità della relazione tra tutor e studente, tra studente e l’insieme degli operatori, tra studente e utenti dei servizi nelle diverse fasi del percorso e sono stati centrati su:

-accoglienza della tirocinante e formulazione delle domande e delle pratiche di osservazione;

¹⁸ La prima annualità della ricerca “Costruire la professionalità educativa: il ruolo del tirocinio universitario nella formazione degli educatori socio-pedagogici dopo la l. 205/2017” è stata finanziata dal Dipartimento di Scienze Umane dell’Università di Verona. La ricerca è coordinata da Chiara Sità.

¹⁹ La metodologia di questi incontri è ispirata alla proposta teorica di ricerca di Virkunnen e Shelley Newham, cfr. J. Virkunnen – D. Shelley Newham, *Il Change laboratory. Uno strumento per lo sviluppo collaborativo nelle organizzazioni lavorative e in ambito educativo*, Armando editore, Roma 2020.

-pratica educativa quotidiana, incidenti critici e spazi condivisi di riflessività;
-trasformazione delle domande iniziali, pratiche di trasmissione del sapere professionale, sperimentazione di eventuali proposte educative da parte della tirocinante, co-valutazione dell'esperienza.
Durante il secondo anno, attraverso momenti di riflessione congiunta con studenti, docenti e tutor, seguendo il metodo della ricerca trasformativa²⁰ si è quindi creato uno spazio di pensiero per co-valutare il percorso del tirocinio e immaginare azioni di innovazione che consentano un miglioramento nella qualità dell'accompagnamento delle tirocinanti tra Università ed enti.

4. Discussione

Da una prima analisi dei dati, orientata a comprendere l'articolazione della teoria e della pratica nel processo di apprendimento delle studenti, è emerso come il tirocinio, in quanto partenariato formativo interistituzionale, possa essere riconosciuto come un dispositivo di ricerca. In particolare i temi salienti sono stati: la valorizzazione del luogo di tirocinio come spazio in cui l'urto con la realtà nutre il desiderio di conoscenza e la postura interrogante della tirocinante come apertura di uno spazio di indagine comune.

4.1 Il luogo del tirocinio vissuto come spazio teorico

Sia le tutor aziendali che le tirocinanti riconoscono il luogo del tirocinio come spazio di costruzione condivisa di conoscenza. Alcune tutor mettono in primo piano, infatti, il valore di esplicitare alle tirocinanti sin dai primi giorni i riferimenti teorici e metodologici su cui si fonda la propria pratica professionale. Questa esplicitazione è molto apprezzata dalle studenti che hanno modo di iniziare a situare l'osservazione e la partecipazione in una particolare cultura pedagogica e professionale.

D'altra parte è il contatto quotidiano con la pratica esperta che stimola le studenti: nell'osservare i comportamenti, le gestualità e posture delle educatrici, le tirocinanti formulano domande a cui le tutor rispondono sia in termini di sapere d'esperienza che di fondamenti teorici. Viene così risvegliato e nutrito il desiderio di lettura, studio ed approfondimento: è sorprendente, se non paradossale che, con l'ingresso nel servizio, a volte si registri nelle studenti una sensazione di impreparazione a livello teorico.

Da un punto di vista teorico mi sono documentata più durante il tirocinio che durante gli esami all'università dove non ho mai avuto modo di approfondire davvero una metodologia pedagogica. Al nido hanno una libreria interessante dedicata a Goldschmied, cui si ispira la loro metodologia pedagogica, ed è per i genitori e gli educatori. Allora ho chiesto: "per favore datemi un libro, datemi qualcosa!! Mi sento un poco persa" (Benedetta, tirocinante).

Quando un tirocinante entra nel nostro ente una delle prime cose che dico è che noi ci riferiamo a questi metodi nella nostra pratica educativa, poi l'invito anche a leggere qualcosa, a studiare...se non l'ha fatto già all'università – e spesso è così! Non l'ha fatto o non lo ricorda...- perché poi è quello che qui ci ispira al quotidiano (Martina, coordinatrice pedagogica).

Questo spazio di approfondimento teorico in cui le domande nascono o si rispecchiano nell'osservazione quotidiana si configura come un autentico spazio di ricerca; ne testimonia la grande quantità di tesi che si radica nel tirocinio. E anche per le tutor diventa un processo significativo in una circolarità virtuosa con il tutor accademico:

Per la tesi di Alessia abbiamo fatto degli incontri di approfondimento e di ricerca a partire da un progetto di accoglienza. Sono stati molto positivi e fruttuosi anche per il servizio: l'approfondimento e riflessione con la ricercatrice dell'università è stato davvero utile anche a ripensare i nostri interventi. Per la tirocinante occasione di crescita e di apprendimento. Ne abbiamo beneficiato tutti: noi, le nostre ospiti, la tirocinante, l'università che ha potuto raccogliere direttamente dati dal campo (Pamela, focus group tutor, coordinatrice pedagogica).

²⁰ *Ibidem.*

4.2 Percepirsi in ricerca: l'arte di formulare domande

Gli spazi e gli strumenti improntati alla riflessività a tutti i livelli (micro, meso, macro) sono considerati fondamentali dalle tirocinanti. Dai focus group emergono molto chiaramente dei profili di studenti in ricerca: ‘chi sono? Cosa so fare?’ sono domande ricorrenti. La dimensione del sé viene nominata esplicitamente e si disegna uno spazio dell’interiorità in ricerca che attraversa la paura, la vertigine, lo sgomento, il disequilibrio mentre si apre all’avventura e all’inatteso, accoglie lo sconosciuto e riconosce le soglie che varca.

I primi tempi ho avuto un poco fatica a comunicare, a chiedere il perché e il per come. Mi chiedevo se stavo facendo bene, ma le educatrici non mi dicevano molto, aspettano che tu faccia e... mi venivano molte domande su di me, perché non avendo mai avuto quel ruolo ti chiedi ‘vado bene?’ Dopo qualche settimana iniziavano anche le domande sull’esterno (Ester, tirocinante).

Imparare tecniche o un habitus professionale non è mai disgiunto da domande sulle relazioni con i bambini, le famiglie, i ragazzi che si incontrano nel servizio, sui ruoli e l’organizzazione del servizio, sull’etica e l’impatto sociale dell’agire educativo.

Durante il tirocinio è stato molto importante che mi abbiano dato la possibilità di pranzare lì mentre i bambini dormono. Durante il pranzo io facevo tantissime domande e tra educatrici c’era un confronto su come era andata la giornata, magari c’è un problema con un bambino e ci si confronta tra educatrici o con la pedagogista (Lia, tirocinante).

Tuttavia, essendo al centro di varie relazioni asimmetriche per età, esperienza, gerarchia accade talvolta che, pur a fronte della grande disponibilità delle operatrici, ci sia una difficoltà, se non una vera e propria reticenza, ad esprimere domande, per mancanza di riconoscimento o per paura della valutazione finale. La formulazione e trasformazione delle domande, e la possibilità stessa quindi della ricerca, avviene solo se si è posta una adeguata attenzione da parte delle tutor alle condizioni di legittimazione della voce della tirocinante.

Autorizzarsi alla parola non è un percorso facile. Quello che può farmi sentire autorizzata alla parola è se mi viene data una responsabilità. Se mi viene riconosciuto un margine di autonomia e responsabilità posso prendere uno spazio per dire cosa sto facendo, dove mi situo. Sentire che mi viene data responsabilità mi dà anche una voce (Teresa, tirocinante).

4.3 Le domande impertinenti: il tirocinio come spazio di indagine per le tutor

Molte tutor vivono una impasse nella relazione con le tirocinanti, laddove queste ultime non si espongono nel formulare domande. “Il rischio è seguire prassi ripetute senza significato” afferma la coordinatrice pedagogica di un nido, riconoscendo, quindi, alla presenza di una tirocinante la possibilità di rappresentare una discontinuità euristica nella routine e nelle abitudini cognitive delle professioniste.

Sono le osservazioni più impertinenti delle tirocinanti quelle che ci hanno obbligate a vedere alcuni impliciti del nostro lavoro. Ci sono molto servite come equipe. Ci hanno fatto aprire dei pensieri, e per esempio in seguito abbiamo modificato alcune modalità di comunicazione con i genitori. Dire alle tirocinanti il senso delle cose ci ha aiutato molto (Elsa, coordinatrice pedagogica).

Il ruolo rivitalizzante delle tirocinanti è condiviso: le studenti non sono solo viste come un supporto nella frenesia dell’operatività, ma sono considerate portatrici di saperi specifici, creatrici di connessioni relazionali inedite, di una spinta di conoscenza che fa qualificare il tirocinio come un’esperienza formativa e di ricerca anche per le tutor. In questo senso ogni servizio si è interrogato su quali siano gli spazi di riflessività destinati alle tirocinanti ma in generale a tutte le operatrici. È necessario creare dei momenti ad hoc o inserire le tirocinanti in contesti di per sé interroganti la pratica al quotidiano?

Secondo me la modalità non deve essere ‘Chiedimi pure, io ti posso dire, spiegare, rispondere’. Assumere una postura riflessiva significa anche assumere la capacità di non avere risposte sempre pronte. Anche questa è una competenza. Allora si deve creare un terreno di reciprocità. Se le tirocinanti ti pongono una domanda si discute, non per forza si

deve trovare una risposta lineare, c'è la necessità di sostare nei problemi, questo è mettere le mani in pasta nei servizi, è una ricerca (Nadia, coordinatrice pedagogica).

Conclusioni

Il tirocinio è un'esperienza affine nella sostanza alla ricerca educativa in quanto coniuga inscindibilmente il versante epistemologico con quello operativo. Si tratta di una forma di ricerca trasformativa ed ecologica interistituzionale nella quale teoria e pratica non sono concepite né in una visione dialettica né complementare: il percorso del tirocinio innesta processi ricorsivi tra la dimensione del pensiero e dell'agire senza settorializzare né istituzionalizzare queste due funzioni umane. Infatti la dimensione teorica e quella pratica non coincidono con gli spazi dell'università e quelli degli enti: il periodo presso l'ente è ugualmente riconosciuto come momento di formazione teorica.

In questo dispositivo è importante che sia riconosciuto alla studente un ruolo catalizzatore nel consolidamento della partnership formativa università-servizio e che sia data legittimità alla sua voce. Entrare in contatto con la realtà educativa vivifica il desiderio di conoscenza delle tirocinanti e nutre l'*habitus* di ricerca, apprendo spazi comuni di indagine con le figure tutoriali ed educative: mettere in gioco gli strumenti e le competenze riflessive, la capacità di formulare, esprimere e trasformare le domande, esercitarsi nell'esplicitare l'*implicito*, saper assumere su di sé la possibilità di non avere risposta di fronte alla estrema complessità del quotidiano sono le condizioni per una condivisione transgenerazionale dei saperi che ne garantisca un continuo approfondimento.

Bibliografia

- L. Cadei - D. Simeone - E. Serrelli - L. Abeni (a cura di), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Scholé, Brescia 2022.
- hooks b., *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà*, Meltemi, Roma 2020.
- Latour B., *Sur les pratiques des théoriciens, Savoirs techniques et savoirs d'action*, in J.M. Barbier (a cura di), *Savoirs techniques et savoirs d'action*, Presses Universitaire de Frances 2011.
- Munari A., *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini e Associati, Milano 1993.
- Olivetti Manoukian F., *Le esperienze di tirocinio e i processi di costruzione dell'identità professionale*, in M. Tognetti Bordogna (a cura di), *Il tirocinio come pratica situata*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Perillo P., *Il paradigma trasformativo e lo sviluppo delle competenze di ricerca dei professionisti dell'educazione e della formazione*, in E. Corbi - P. Perillo – F. Chello (a cura di), *Le competenze di ricerca nelle professioni educative*, Pensa Multimedia, Lecce 2018.
- Premoli S. - Simeone D., *Le competenze del tutor di tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione*, «Annali online della Didattica e della Formazione docente», XI, 18 (2019), pp. 221-234.
- Rigamonti A. - Formenti L., *Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni*, «Rivista Italiana di Educazione familiare», 2 (2020), pp. 113-132.
- Salerni A. - Szpunar G., *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*, Edizioni Junior, Parma 2019.
- Shardlow S.M. - Doel M. (a cura di) *Learning to Practise Social Work. International Approaches*, Jessica Kingsley Publisher, London 2002.
- Virkunnen J. - Shelley Newham D., *Il Change laboratory. Uno strumento per lo sviluppo collaborativo nelle organizzazioni lavorative e in ambito educativo*, Armando editore, Roma 2020.

Formare il docente-ricercatore per favorire la ricerca-azione nelle aule scolastiche

Rosaria Capobianco, Università degli studi di Napoli Federico II, rosaria.capobianco@unina.it

Abstract

All'interno delle Unità Formative (UF) del Piano Nazionale Formazione Docenti 2016/2019 proposte dall'Ambito 08 di Caserta, nell'anno scolastico 2019/2020, la ricerca-azione ha rappresentato la parte operativo-riflessiva di tutti i corsi attivati. Ciascun docente-corsista, dalla Scuola dell'Infanzia alla Secondaria di II grado, ha terminato il proprio percorso formativo con la progettazione e la realizzazione di un intervento di ricerca-azione, attuato presso la scuola di appartenenza. Ogni docente-corsista ha ipotizzato, durante il percorso dell'UF, un possibile intervento di RA attinente alle tematiche affrontate durante le ore di lezione frontale e di laboratorio. Ciascun docente-corsista delle Unità Formative (UF) è stato formato a saper progettare e gestire una ricerca-azione, grazie anche ad un *format* di RA utile a schematizzare l'ipotesi progettuale. Il saggio, oltre a presentare il *format* di ricerca-azione utilizzato dai docenti, presenta anche un possibile percorso formativo finalizzato allo sviluppo delle competenze del docente-ricercatore.

Within the Training Units (TU) of the National Teacher Training Plan 2016/2019 proposed by Ambito 08 of Caserta, in the scolastic year 2019/2020, action research represented the operational-reflective part of all the courses activated. Each teacher-trainee completed their training with the design and implementation of a research-action intervention, implemented at the school to which they belong, from kindergarten to secondary school. Each teacher-trainee has hypothesized, during the course of the TU, a possible intervention of action research pertaining to the issues addressed during the hours of frontal lessons and laboratory. Each teacher-trainee of the Training Units (TU) has been trained to know how to plan and manage a research-action, thanks also to an action research format to schematize the project hypothesis. The essay, in addition to presenting the research-action format used by the teachers, also presents a possible training path aimed at developing the skills of the teacher-researcher.

Parole chiave: Ricerca-azione; Formazione docente; Riflessività; Competenze; Buone pratiche

Keywords: Action Research; Teacher Training; Reflexivity; Competences; Best Practices

1. Introduzione

Il volume *Un modello di formazione vissuta e ricercata*¹ raccoglie le attività riguardanti i momenti di formazione e le progettazioni delle esperienze di ricerca-azione sperimentate dagli insegnanti dell'Ambito territoriale Campania 08, per il triennio 2016-2019, il cui coordinamento è stato affidato alla Scuola Polo, il Liceo "Enrico Fermi" di Aversa (Caserta), secondo quanto previsto dal *Piano Nazionale per la Formazione dei docenti*². In particolare il volume sopraccitato focalizza l'attenzione sulle *Unità Formative* (UF), sulle esperienze didattiche e sulle sperimentazioni di *ricerca-azione* realizzate nel corso della terza annualità del *Piano di Formazione d'Ambito*, adottato con il Decreto Ministeriale n. 797 del 19 ottobre 2016 e fortemente voluto dalla Legge 107 del 2015³. Il *Piano per la formazione dei docenti* della cosiddetta *Buona scuola* (2016) ha rappresentato una svolta epocale rispetto alle precedenti proposte riguardanti la formazione dei docenti, una vera «leva strategica per la qualificazione dell'insegnamento e la trasformazione in senso innovativo del sistema

¹ A. Mincione - R. Capobianco - P. Graziano (a cura di), *Un modello di formazione vissuta e ricercata. Esperienze di sviluppo professionale dei docenti nell'Ambito Campania 08*, Aracne Editrice, Roma 2020.

² MIUR, *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019, La Buona Scuola* MIUR 2016. Testo disponibile al sito: https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf consultato il 16/04/2023.

³ *Legge del 13 luglio 2015, n.107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.* (15G00122). Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.162 del 15-07-2015 Testo disponibile al sito: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sig> consultato il 2.03.2023.

dell’istruzione»⁴. Infatti in seguito all’emanazione della Legge 107/2015, l’allora MIUR (oggi MIM, Ministero dell’Istruzione e del Merito) investì, sia in termini finanziari, che organizzativi, nella formazione in servizio e continua dei docenti, dando mandato diretto alle scuole di “preoccuparsi” della formazione *ad hoc* dei propri insegnanti. La gestione della formazione da parte delle reti di scuole è stato uno degli obiettivi di questo ampio piano strategico. In particolare la *rete* costituita nell’Ambito Campania 08, nel triennio 2016-2019, ha saputo realizzare un’efficace proposta formativa, che si è arricchita, migliorata e perfezionata nel corso dei tre anni, animata dalla consapevolezza di portare a compimento con tenacia e determinazione la *mission* assegnata, ossia offrire a tutti docenti, dalla Scuola dell’Infanzia alla Scuola Secondaria di II grado, una formazione attenta e inclusiva in grado di promuovere, di sviluppare e di consolidare le competenze di un vero professionista dell’insegnamento.

L’intento formativo era quello di riuscire a costruire un solido sistema per lo sviluppo professionale dei docenti, che fosse animato da due principi basilari: la *sperimentazione* e l’*innovazione*, infatti il docente che è in grado di *sperimentare* e di *innovarsi* è un insegnante che comprende pienamente quanto lo sviluppo della propria professionalità permetta di migliorare il profitto degli studenti sperimentando diverse strategie e nuove forme di insegnamento e riflettendo criticamente sugli esiti raggiunti.

Avendo ben chiari questi due pilastri, la *sperimentazione* e l’*innovazione*, il Comitato tecnico-scientifico⁵ (indicato come la *cabina di regia*) ha pianificato e organizzato l’offerta territoriale organizzando delle Unità Formative (UF) in grado di offrire delle proposte didattiche *innovative* da *sperimentare* nel contesto classe. L’impegno orario richiesto al docente-corsista è stato di 25 ore, un tempo relativamente sufficiente per cercare di accoppiare sinergicamente differenti modalità di azione:

- la *formazione* in presenza;
- la *ricerca-azione*;
- la *condivisione collegiale*.

Ogni Unità Formativa della durata complessiva di 25 ore era articolata in:

- ✓ 6 ore di seminari in plenaria, distinte in tre ore di *seminario iniziale* e tre ore di *seminario finale*.
- ✓ 8 ore di *laboratori didattici* organizzati per piccoli gruppi (omogenei per grado) con *l’esperto* e con l’accompagnamento del *docente-tutor*, strutturati come *aule tematiche* finalizzate alla progettazione della ricerca-azione.
- ✓ 10 ore di sperimentazione didattica di un’attività di ricerca/azione precedentemente progettata. Le 10 ore inglobavano anche la valutazione della RA, la produzione e la condivisione delle esperienze vissute attraverso la piattaforma dedicata (www.polofermi8.it).
- ✓ 1 ora di restituzione dell’attività svolta al collegio dei docenti di appartenenza di ciascun/a docente.

Le Unità Formative attivate nell’Ambito Campania 08 miravano a valorizzare e a promuovere la crescita professionale consolidando, in ogni singolo docente partecipante, non soltanto le competenze *psicopedagogiche*, ma anche e soprattutto le *competenze metodologico-didattiche*, le *competenze organizzativo-relazionali*, le *competenze di ricerca*, le *competenze di documentazione* e le *competenze di valutazione*. Le competenze indicate coincidono pienamente con quelle dell’articolo 27 del *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro* del 2018, per il personale del Comparto Scuola, che nel *Profilo Professionale Docente* enumera tali competenze considerandole fondamentali per rappresentare e per delineare il profilo professionale del docente⁶. Sempre nell’articolo 27 del CCNL si sottolinea come tutte le competenze indicate siano tra loro «correlate» e «interagenti», e che si possono sviluppare non solo attraverso l’*esperienza didattica*, ma anche attraverso l’*attività di studio* e la *sistematizzazione della pratica didattica*⁷. In realtà questa

⁴ A. Mincione - R. Capobianco - P. Graziano (a cura di), *Prefazione*, in *Un modello di formazione vissuta e ricercata. Esperienze di sviluppo professionale dei docenti nell’Ambito Campania 08*, cit., p.15.

⁵ Il Comitato tecnico-scientifico era costituito dalla Dirigente Scolastica del polo formativo, la dott.ssa Adriana Mincione, e dal gruppo di alcuni dei Dirigenti delle scuole appartenenti all’Ambito Campania 08.

⁶ CCNL. *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del comparto Istruzione e Ricerca triennio 2016/2018, 2018*. Testo disponibile al sito: https://www.aranagenzia.it/attachments/article/8944/CCNL_%20ISTR%20RICERCA%20SIGLATO%2019_4_2018%20DEF_PUBB_2.pdf consultato il 2.03.2023, p. 41.

⁷ *Ibidem*.

triangolazione, *teoria-pratica-riflessività sulla pratica*, indicata come il *modus operandi* del docente *efficace*⁸, viene sintetizzata nelle diverse Unità Formative (UF) attivate dall'Ambito 08 di Caserta, in quanto dopo la parte teorica, le progettazioni e le sperimentazioni delle diverse attività di ricerca-azione hanno rappresentato la parte operativo-riflessiva del percorso formativo proposto.

La triangolazione *teoria-pratica-riflessività sulla pratica* si è poi arricchita di un quarto elemento, la *condivisione* della buona pratica: infatti il percorso dell'Unità Formativa non terminava con il seminario finale, ma bensì con il momento di condivisione dell'esperienza di ricerca-azione vissuta e sperimentata dal singolo docente ai colleghi del Collegio. L'occasione di rendere pubblici gli esiti dell'attività di ricerca-azione all'intera comunità scolastica, dal Dirigente scolastico ai docenti, ha rappresentato non solo un momento di condivisione dei risultati raggiunti, ma indirettamente anche un'occasione di formazione e di crescita professionale. È stata una sfida per i docenti, un'opportunità formativa per innovarsi da un punto di vista didattico e per confrontarsi con gli altri docenti al fine di condividere le buone pratiche.

Tutto il piano per la formazione dei docenti dell'Ambito Campania 08 è stato sviluppato sull'osmotica concatenazione tra la *teoria*, la *pratica* e l'*analisi riflessiva-critica* di quest'ultima. Pertanto dopo la parte introduttiva di formazione in presenza (*teoria*), gli esperti hanno presentato ai docenti-corsisti valide ed efficaci proposte laboratoriali, su cui strutturare possibili interventi di ricerca-azione (*pratica*). La sperimentazione della RA e la successiva etero-valutazione e auto-valutazione riflessiva⁹ ha concluso la formazione del docente (*analisi riflessiva-critica*), del resto la ricerca-azione all'interno dell'UF è stata considerata un'attività di *project-work* volta a sperimentare, all'interno della scuola di appartenenza di ciascun docente-corsista, le pratiche didattiche sulla base delle conoscenze offerte dalla formazione teorica.

In ambito didattico, la RA, in quanto dispositivo flessibile di ricerca, ha offerto ai docenti-corsisti la possibilità di sperimentare l'idea di una scuola concepita come un laboratorio, in cui individuare problemi, criticità e incertezze da analizzare per successivamente sviluppare un'indagine sistematica, a cui ritornare per poter verificare l'efficacia delle attività promosse e per migliorare la qualità delle prassi agite.

2. Formare il docente-ricercatore

L'idea progettuale che ha animato le Unità Formative è stata quella di formare il *docente-ricercatore*, un docente che sa sperimentare, che sa mettersi in gioco, che cerca sempre di migliorarsi nelle pratiche di insegnamento, che sa calibrare l'approccio didattico, che sa perfezionarsi andando alla ricerca delle strategie didattiche in grado di favorire il processo di apprendimento di tutti gli studenti e che è in grado di gestire i problemi che incontra nella prassi didattica quotidianamente.

La *formazione continua* degli insegnanti è finalizzata a garantire che il docente possa essere consapevole di diventare un *professionista* in continuo apprendimento. La consapevolezza di dover puntare strategicamente sulla *formazione dei docenti* al fine di migliorare la *qualità dell'istruzione*, è condivisa da molti Stati che da tempo hanno compreso quanto sia importante, nella *società delle competenze*¹⁰, formare i futuri cittadini e i lavoratori di domani affinché abbiano le giuste competenze per affrontare e per gestire l'incertezza di un mondo in continuo cambiamento che chiede agli studenti che oggi siedono tra i banchi di scuola di essere flessibili per tutti i possibili mutamenti che dovranno affrontare nel corso della loro vita lavorativa e professionale¹¹. Il binomio "formazione dei docenti-qualità dell'istruzione" è la perfetta sintesi in grado di rappresentare l'idea di una Scuola che investe sulla qualità dei professionisti dell'insegnamento preoccupandosi della loro formazione¹².

Il docente-ricercatore è, innanzitutto, un *professionista riflessivo*, perché osserva la pratica e l'esperienza attivata, per poi consolidare le sue attività future: più un docente è abituato a riflettere sulle pratiche attuate,

⁸ P. Magnoler - A.M. Notti - L. Perla (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2017.

⁹ M.R. Strollo - R. Capobianco, *Formare i docenti alla cultura del self-assessment per attivare strategie critiche, riflessive e metacognitive negli studenti*, «Nuova Secondaria», XXXIX, 6 (2022), pp. 242-252.

¹⁰ R. Capobianco, *Verso la società delle competenze. Per una prospettiva pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2017.

¹¹ A. Schleicher, *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo*, il Mulino, Bologna 2020.

¹² M. Altet et al., (a cura di), *Formare insegnanti professionisti Quali strategie? Quali competenze?* Armando, Roma 2006.

più riuscirà ad individuare gli elementi da potenziare e quelli da de-potenziare per favorire il processo di apprendimento. È stato il filosofo americano Donald Schön, nel 1983, ben quarant'anni fa, a presentare alla comunità scientifica, con la pubblicazione *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*¹³, il paradigma del *praticante riflessivo*, in quanto considerava l'assenza di un'attività riflessiva sull'azione professionale come un limite della professionalità stessa, che in tal caso veniva considerata solo e unicamente dal punto di vista della scienza applicata¹⁴.

Per il docente-ricercatore la *riflessività* deve diventare un *modus operandi*, ecco perché è fondamentale formare i professionisti dell'insegnamento al fine di costruire una postura riflessiva. Alla luce delle varie teorie di riferimento che promuovono il modello del *docente riflessivo*¹⁵, è importante che la riflessività non sia soltanto un *obiettivo* a cui dover tendere, ma rappresenti la *guida* in grado di accompagnare la formazione del docente per sostenere la realizzazione di una professionalità competente.

Il docente-ricercatore, ispirato da un'*epistemologia della pratica*¹⁶, deve ogni giorno esercitare la pratica riflessiva per migliorare le competenze per «*savoir-enseigner*»¹⁷: è necessario formare i docenti affinché sapiano mettere in relazione l'*agire pratico* con l'*analisi*, secondo la logica dell'*indagine deweyana*¹⁸, del resto il docente-ricercatore è un investigatore che animato da un vivo interesse, da un'appassionata curiosità e da una grande capacità di sapersi auto-motivare, è sempre attento alla raccolta dei dati e è pronto ad inseguire le varie intuizioni da essi derivate¹⁹. Secondo la *logica dell'indagine* proposta dal filosofo dell'educazione John Dewey, nel lontano 1929, era fondamentale accostare la *ricerca alla pratica* educativa e didattica, riuscendo a potenziare le competenze degli insegnanti come investigatori.

Una serie di congegni e di modelli sostengono lo sviluppo di tutte quelle competenze di ricerca in grado di offrire ai docenti la possibilità di mettere in pratica le intuizioni deweyane, ponendo in risalto le potenzialità dei diversi modelli, come ad esempio la ricerca-formazione²⁰, intesa come una metodologia del fare ricerca nelle scuole e con i docenti, “orientata alla formazione/trasformazione dell'*agire educativo e didattico* e alla promozione della riflessività dell'*insegnante*”²¹.

La *logica dell'indagine deweyana*, da sola, non è sufficiente a garantire un'efficacia formazione al docente-ricercatore, è necessario aggiungere una *postura riflessiva*: c'è bisogno dell'*«agire pensoso»*²² (per usare un'espressione cara a Luigina Mortari), ossia del *pensiero riflessivo*, perché è ineludibile, come afferma McIntyre, quanto la *riflessività* rappresenti una dimensione essenziale della formazione professionale dei docenti²³. Lo stesso Dewey, in *How We Think*, sottolineò quanto fosse importante avere un “*pensiero riflessivo*”, che per il filosofo statunitense era «*active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which*

¹³ D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983.

¹⁴ D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006.

¹⁵ L. Fabbri - M. Striano – C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano 2008.

¹⁶ C. Laneve, *La didattica fra teoria e pratica*, Editrice La Scuola, Brescia 2003.

¹⁷ M. Altet, *La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du "savoir-enseigner"*, in M. Bru - L. Talbot (a cura di), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*, Pur, Rennes 2007, pp. 49-65.

¹⁸ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1929/1967.

¹⁹ K. Moltaletti, *Competenza di ricerca e pratica professionale di docente*, «*Education Science & Society*», 6 (2015), pp. 83-109.

²⁰ E. Nigris, *Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca azione*, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998; P. Magnoler, *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Pensa Multimedia, Lecce 2012; L. Zecca, *Laboratori di progettazione didattica e formazione degli insegnanti: una ricerca-azione collaborativa*, in L. Dozza, S. Olivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano 2016, pp. 450-462.

²¹ E. Nigris – R. Cardarello – B. Losito – I. Vannini, *Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI*, «*RicercAzione*» 12, 2 (2020), p. 225.

²² L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2003.

²³ D. McIntyre, *Theory, Theorizing and Reflection in Initial Teacher Education*, in J. Calderhead - P. Gates (Eds.), *Conceptualising Reflection in Teacher Development*, Falmer, London 1993, pp. 39-52.

it tends»²⁴. Per Dewey il pensiero riflessivo è «una serie ordinata o una catena», pertanto è differente dallo *stream of consciousness* (dal flusso di coscienza), in quanto si tratta di una sequenza ordinata di idee, dove, seguendo una logica sequenziale-consecutiva, l'idea precedente determina la successiva, quasi come se fosse il conseguente risultato, così come ogni esito si riferisce direttamente ai precedenti²⁵.

Del resto la *riflessività* è una componente essenziale nei vari dispositivi formativi che inseriscono nel contesto scolastico alcune forme di *ricerca* e in particolare il modello della *ricerca-azione* che è uno dei modelli che meglio si adatta alle istanze della ricerca pedagogica e che viene considerato una parte necessaria della quotidiana azione didattica, formativa e valutativa²⁶.

3. Un *format* per progettare e per sperimentare la RA tra i banchi di scuola

Ogni docente-corsista ha ultimato il proprio percorso dell'Unità Formativa con la progettazione, la realizzazione e la valutazione di un'attività di *ricerca-azione* attuata presso la scuola di appartenenza²⁷. Durante il percorso dell'UF, ogni docente-corsista è stato aiutato nel proprio lavoro di progettazione della RA sia dall'*esperto*, ossia dal docente-formatore dell'UF, che per facilitare la formulazione dell'impianto di ricerca, ha ipotizzato delle possibili situazione-problema riguardanti le tematiche illustrate durante le lezioni; sia dal *tutor*, ossia un docente che, a sua volta, prima di iniziare il compito come tutor, ha partecipato ad un percorso formativo finalizzato ad apprendere le procedure della ricerca-azione²⁸.

Ciascun/a docente-corsista ha ipotizzato un possibile intervento di RA attinente alle tematiche illustrate durante la formazione dell'Unità Formativa. Per facilitare il lavoro di progettazione a ciascun/a docente-corsista è stato consegnato un *format* (vedi *Allegato A*) utile per predisporre schematicamente la propria ipotesi progettuale.

Nell'arco del triennio il *format* della ricerca-azione adottato dall'Ambito Campania 08 ha subito diverse modifiche e varie correzioni, soprattutto sulla base delle criticità emerse e indicate dai docenti-corsi di durante il seminario finale, sia al termine della prima, che della seconda annualità. Pertanto, rispetto al *format* iniziale, quello della *prima annualità*, quest'ultima versione, presentata ai docenti-tutor ai primi di settembre 2019 e poi sperimentata dai docenti-corsi di nell'ultima annualità, sicuramente è stata migliorata, diventando un valido strumento, ma soprattutto funzionale, utile ed efficiente ai fini della rendicontazione dei risultati ottenuti dalla ricerca-azione²⁹.

²⁴ J. Dewey, *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, D.C. Heath & Co Publishers Boston, MA 1933, p. 9.

²⁵ *Ibi*, p. 63.

²⁶ M. Baldacci, *La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)», 9 (2014), pp. 387-396.

²⁷ R. Capobianco, *La ricerca-azione e la formazione dei docenti. La sperimentazione di un format operativo*, in A. Mincione - R. Capobianco - P. Graziano (a cura di), *Un modello di formazione vissuta e ricercata. Esperienze di sviluppo professionale dei docenti nell'Ambito Campania 08*, Aracne Editrice, Roma 2020, pp. 55-73.

²⁸ La Scuola Polo dell'AMBITO 8 CE, il Liceo scientifico "E. Fermi" di Aversa (CE), dopo la prima annualità del "Piano della Formazione Docenti 2016-2019 - art.1 Comma 124 Legge 107/2015 (DM 797 del 19/10/2016) ha organizzato per i docenti-tutor due corsi di formazione sulla Ricerca-Azione affinché potessero essere preparati a guidare i docenti-corsi di nella progettazione della stessa. Il primo modulo denominato *La ricerca-azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola* si è svolto dal mese di settembre 2018 a gennaio 2019 (seconda annualità), per una durata complessiva di 12 ore; il secondo modulo denominato *Documentare e monitorare la ricerca-azione* si è svolto nella terza annualità, dal mese di giugno 2019 a settembre 2019, per una durata complessiva di 18 ore. La formatrice di entrambi i corsi è stata la dottoressa Rosaria Capobianco.

²⁹ Nel 2019, terza annualità, sono state attivate 70 unità formative che hanno coinvolto 1806 docenti-corsi.

Il *format* di seguito proposto, che rielabora il modello di Kurt Lewin³⁰ e il *procedural model* di Bart Cunningham³¹, ha una struttura quadripartita, secondo le quattro fasi della RA:

- fase 1. Pianificazione (*Planning*): una ricognizione iniziale, accompagnata da un'analisi della situazione problematica prima di elaborare il piano strategico di azione³²;
- fase 2. Azione (*Acting*): l'attuazione del piano strategico;
- fase 3. Monitoraggio (*Observing*): prevede, attraverso l'uso di tecniche e di metodi precedentemente predisposti, sia l'*osservazione*³³, che la *documentazione* degli effetti dell'azione, entrambe necessarie per attivare il processo critico-autoriflessivo³⁴, garantendo ai soggetti di apprendere dalla loro esperienza³⁵;
- fase 4. Riflessione (*Reflecting*): la fase in cui il docente-ricercatore riflette sugli esiti della valutazione e rivede criticamente nella sua globalità la RA. È lo *step* in cui il docente-ricercatore prendendo in considerazione la molteplicità delle prospettive possibili rispetto al problema e alle sue implicazioni, riflette sugli esiti per ipotizzare l'inizio di un nuovo *ciclo* (*pianificazione, azione, osservazione e riflessione*).

La prima sezione del *format* di RA, la *pianificazione*, è stata suddivisa in 4 sezioni:

1a) *Costituzione del gruppo di ricerca*.

1b) *Definizione del problema e degli obiettivi di ricerca in relazione all'ipotesi di intervento*.

1c) *Costruzione degli strumenti di monitoraggio* (per raccogliere i dati e per osservare).

1d) *Formulazione del piano di intervento* (con definizioni concettuali/operative e protocolli/attività di intervento).

Rispetto al punto 1a) *Costituzione del gruppo di ricerca* si richiedeva al docente-corsista di definire il gruppo di ricerca, indicando coloro che avrebbero co-gestito il percorso di ricerca. Per facilitare il compito ai docenti-corsisti impegnati nella redazione del *format*, sono stati fissati nella sezione le eventuali categorie dei componenti del gruppo, divise in due macro-raggruppamenti:

- docenti coinvolti (interni o esterni alla scuola);
- altre figure coinvolte (Ds, esperti esterni, tecnici, genitori, ecc.)

Ai docenti-corsisti è stata spiegata l'importanza di costituire un efficace gruppo di ricerca, sottolineando la necessità di tutti i membri del *team* di condividere un *interesse comune* rispetto al tema di ricerca; l'*impegno* da parte di ciascun soggetto nel saper e nel voler cooperare e collaborare; la *disponibilità* rispetto agli incontri e agli impegni di lavoro, dopo aver definito prioritariamente il piano di lavoro e le rispettive responsabilità. Secondo il modello di Cunningham³⁶, il punto di partenza è la motivazione del gruppo di ricerca: è davvero importante che il gruppo definisca e condivida gli scopi di comune interesse. Nella maggior parte delle attività, ciascun docente-corsista ha organizzato il gruppo di ricerca cercando di coinvolgere i colleghi dell'istituto di appartenenza e tra questi i più disponibili sono stati soprattutto i docenti di sostegno.

Rispetto al punto 1b) *Definizione del problema e degli obiettivi di ricerca in relazione all'ipotesi di intervento*, la seconda sezione della fase 1, il docente-corsista con gli altri membri del gruppo di ricerca avrebbe dovuto *definire* il problema/la situazione problematica presente nell'ambito scolastico, per poi indicare gli *obiettivi* di ricerca. Per facilitare il compito sono stati dati dei consigli per la definizione del problema:

- ✓ eliminare i problemi troppo generici, per cui sarebbe stato inutile avviare un'attività di ricerca-azione;
- ✓ delineare il problema per iscritto cercando di approfondire tutte le caratteristiche atte a meglio focalizzarlo;

³⁰ Allo psicologo tedesco, con cittadinanza statunitense, Kurt Zadek Lewin (1890-1947) si deve la prima idea di ricerca-azione, che lo sviluppò nei suoi ultimi lavori degli anni '40 e che coniò la dicitura *action research* (ricerca-azione) per designare quei processi «in cui l'indagine non era separata dall'azione necessaria per risolvere il problema» Cfr. K.P. Mcfarland - J.C. Stansell, *Historical Perspectives*, in L. Patterson, C.M. Santa, C.G. Short, K. Smith (a cura di), *Teachers are Researchers: Reflection and Action*, International Reading Association, Newark (DE) 1993, p. 14.

³¹ B. Cunningham, *Action Research Toward a Procedural Model*, «Human Relations», 29, 3 (1976), pp. 215-238.

³² S. Kemmis - R. McTaggart (a cura di), *The Action Research Planner*, Deakin University Press, Geelong Victoria 1988, p. 11.

³³ I dati dell'osservazione possono essere ricavati dalle interviste, dalle osservazioni dei partecipanti, dai risultati dei questionari, dai casi di studio, dai report, dalle videoregistrazioni delle riunioni, dai documenti, dai sondaggi, ecc.

³⁴ S. Kemmis - R. McTaggart (a cura di), *The Action Research Planner*, cit., p.13.

³⁵ *Ibi*, p.26.

³⁶ B. Cunningham, *Action Research Toward a Procedural Model*, cit.

- ✓ scegliere un problema su cui fosse possibile ipotizzare l'attuazione dell'esperienza di ricerca-azione entro i tempi previsti;
- ✓ assicurarsi che il problema selezionato potesse essere di un certo interesse per i tutti i membri del gruppo.

Dopo aver definito il problema, sempre nella seconda sezione della fase 1 del format, il gruppo di ricerca avrebbe dovuto indicare gli obiettivi di ricerca. Per agevolare il lavoro al docente-ricercatore sono state già scritte nel *format* le quattro peculiarità degli obiettivi, soprattutto per evitare una banale lista di parole poco funzionali all'impianto progettuale. Si è ribadito nel format che gli obiettivi individuati avrebbero dovuto essere: *chiari*, cioè formulati in modo comprensibile e preciso; *realistici*, per essere attuati grazie alla metodologia e alle risorse disponibili; *pertinenti*, cioè direttamente collegati col tipo di problema esaminato; *condivisi*, perché gli obiettivi dovevano essere riconosciuti da tutto il gruppo di ricerca. Per far sì che questo si realizzi è importante che il gruppo lavori alacremente all'identificazione e alla definizione delle ipotesi di ricerca.

Nella terza sezione della fase 1, al punto *1c) Costruzione degli strumenti di monitoraggio*, il gruppo di ricerca avrebbe dovuto definire e costruire gli strumenti di monitoraggio per poter raccogliere i dati e per procedere con l'osservazione. Anche questo è stato reso di facile compilazione perché nel *format* sono stati fissati 17 strumenti, la cui scelta è stata preceduta da due domande per facilitare la definizione degli strumenti di lavoro: «*Come raccogliere i dati?*» e «*Come si intende osservare (dall'esterno, in modo partecipativo, ecc.)?*». Ai docenti-corsisti è stato consigliato, per garantire l'affidabilità delle conclusioni, di adottare una strategia *multi-metodo*, pertanto i gruppi di ricerca hanno scelto di utilizzare due o tre strumenti tra quelli indicati (le interviste, il portfolio, i diari di bordo, il *field note*, le foto-memo, i questionari, le videoregistrazioni, i focus group, le registrazioni audio, i gruppi di discussione, le annotazioni aneddotiche, le *checklist*, i diari di riunioni, i casi di studio, il *survey*, le griglie di osservazione e i materiali prodotti dal target group). La scelta poteva anche essere *mista*, ossia uno strumento della categoria *strumenti oggettivi/soggettivi*, uno degli *strumenti introspettivi/descrittivi* ed uno degli *strumenti qualitativi/quantitativi*. Per favorire la scelta, i docenti-tutor delle UF, durante le ore di laboratorio, hanno illustrato tutti gli dispositivi, mettendo in evidenza i *pro* e i *contro* di tutti questi strumenti.

Durante la formazione è stata ribadita l'importanza della fase della *pianificazione*, da ritenersi fondamentale, in quanto non solo si delinea tutto l'impianto progettuale, ma attraverso la scelta degli strumenti per osservare e per raccogliere i dati si definisce anche la strategia valutativa. Ai docenti-corsisti è stato consigliato di adottare una strategia del tipo *pre/post*, proprio per valutare possibili cambiamenti rispetto alla situazione problematica sia prima che dopo la realizzazione dell'azione, per non dimenticare che l'obiettivo di un'attività di ricerca-azione è il *cambiamento*. È chiaro, quindi come gli strumenti citati sono stati utilizzati dai docenti-corsisti non solo per il monitoraggio, ma anche per compiere un'analisi attenta e precisa della situazione iniziale (*fact-finding*).

La quarta sezione della fase 1 è il punto *1d) Formulazione del piano di intervento*, in questa parte del format si richiedeva al gruppo di ricerca la stesura del piano di intervento, precisando se il progetto di RA sarebbe stato applicato ad una singola classe o a più classi. In questa sezione i docenti-corsisti avrebbero dovuto indicare le esperienze e le attività formative da attivare, le diverse metodologie da adottare e i probabili prodotti attesi al termine dell'attività. È in questa sezione del format che si richiedeva di strutturare l'azione da realizzare sulla base degli obiettivi.

La parte finale della *fase 1* prevedeva l'indicazione delle *competenze*, delle *abilità* e delle *conoscenze* attese da tutti gli attori della ricerca-azione, in particolare ai docenti-corsisti è stato richiesto, in merito alle competenze, di fare riferimento alle otto competenze chiave indicate nella nuova *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*³⁷ adottata dal Consiglio dell'Unione Europea nel 2018 e di distinguerle a seconda degli attori coinvolti, indicando le competenze attese dai docenti e quelle attese dai discenti. Ai docenti corsisti è stato richiesto di indicare la *competenza chiave* europea corredata con gli indicatori.

³⁷ European Council, *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea C189 del 4.6.2018. (2018/C 189/01). Testo disponibile al sito: <https://eur-lex.europa.eu> consultato il 20.04.2023.

La Fase 2 del *format* della RA ha un unico step, il punto 2a) *Applicazione del piano di intervento*: in questa sezione al gruppo di ricerca è stato richiesto di esporre la realizzazione dell'attività progettata, in breve l'*action*, il momento - secondo Kurt Lewin - fondamentale della ricerca. Infatti, anche se lo psicologo inizialmente aveva dato una grande importanza al processo di ricerca e al momento di comprensione dei risultati, successivamente, nelle ultime interpretazioni del suo modello di RA, Kurt Lewin attribuì all'*action* (azione) un'attenzione prioritaria³⁸, affidandole il ruolo di *fase fondamentale*, in quanto era per lui il momento in cui si costruiva una consapevole conoscenza del problema³⁹. Pertanto l'*action* diventa il “cuore” della ricerca che ha l'unico grande obiettivo di trasformare la realtà.

Durante la formazione è stato consigliato al docente-corsista di redigere un *diario di bordo* per appuntare le varie fasi dell'*action*, la natura puramente descrittiva del diario (uno strumento di rilevazione dei dati, a basso grado di strutturazione, utilizzato soprattutto nell'osservazione esperienziale) si poteva ben prestare alla narrazione libera, da parte del docente-ricercatore, delle diverse informazioni ragguardevoli per la ricerca o per la comprensione dell'attività sperimentata. È stato anche consigliato di non redigere questa sezione del *format* con l'intento di riportare “oggettivamente” solo gli eventi accaduti, ma di accompagnare la descrizione fedele dell'attività, con il punto di vista del “docente-osservatore”.

La Fase 3 della RA indicata nella terza sezione del *format*, riguardava il *monitoraggio*: in questa sezione si richiedeva al gruppo di ricerca di compilare tre punti del *format*:

- il 3a) *Analisi dei dati raccolti ed interpretazione dei risultati*;
- il 3b) *Formulazione di un giudizio (analitico e sintetico) su efficacia ed efficienza dell'intervento e sul raggiungimento degli obiettivi*;
- il 3c) *Modalità per la diffusione, condivisione e documentazione nella scuola di servizio*.

Il punto 3a) della fase del *Monitoraggio* richiedeva l'elaborazione dei dati raccolti, sia per poter raggruppare in modo più coeso e sintetico i dati utili anche per fini comparativi, sia per riuscire a ricercare delle possibili relazioni tra le diverse variabili. Per questo lavoro di analisi, ai docenti-corsi si è stato richiesto di far uso sia di grafici, che di tabelle utili per la presentazione di tutti i dati scelti, si è posta l'attenzione anche su “come” elaborare i dati in relazione alle variabili qualitative e a quelle quantitative.

Il punto 3b) *Formulazione di un giudizio (analitico e sintetico) su efficacia ed efficienza dell'intervento e sul raggiungimento degli obiettivi*, richiedeva al docente-ricercatore di formulare, dopo l'analisi, un giudizio che fosse *analitico* e *sintetico* sia in merito all'efficacia, che rispetto all'efficienza dell'intervento attuato e un giudizio in merito al raggiungimento degli obiettivi. La formulazione del giudizio non è stata certamente facile, in quanto il docente-ricercatore ha dovuto leggere l'insieme di dati cercando di confrontarsi con le teorie, gli impliciti e i presupposti concettuali del progetto di ricerca. Durante la formazione è stato consigliato al docente-ricercatore di rielaborare i dati codificati, dapprima facendo delle semplici descrizioni, per poi, in seguito, avanzare delle inferenze più approfondite, senza perdere mai di vista il disegno globale della ricerca e le domande, che ciascun docente-corsista, si era posto all'inizio del progetto.

Ultimo step della fase del *Monitoraggio* è stato il punto 3c), cioè la modalità scelta per la diffusione, per la condivisione e per la documentazione presso la scuola di servizio di ciascun docente-ricercatore, al fine di divulgare le buone pratiche. In questa sezione, ciascun docente-corsista ha dovuto indicare la modalità ritenuta più adatta a comunicare i risultati agli altri docenti della propria scuola. La scelta più adottata è stata quella di “ritagliarsi”, all'interno del collegio dei docenti, un intervento descrittivo dell'attività di ricerca svolta, pochi docenti hanno, invece, organizzato dei dibattiti e/o dei seminari di presentazione.

L'ultima fase della RA, la quarta, è stata quella della *Riflessione*, in quest'ultima sezione del *format* al docente-ricercatore veniva chiesto di descrivere il processo di riflessione sulle proprie azioni, del resto come afferma Schön il *professionista riflessivo* è colui che compie sia una “reflection-on-action”, che una “reflection-in-action”⁴⁰.

³⁸ Secondo Marrow fu pronunciata da Kurt Lewin la famosa frase «No action without research, no research without action» (in italiano: «Nessuna azione senza ricerca, nessuna ricerca senza azione») cfr. A.J. Marrow, *The Practical Theorist: The Life and Work of Kurt Lewin*, Basic Books, New York 1969, p. 193.

³⁹ K. Lewin, *Action Research and Minority Problems*, «Journal of Social Issues», 2 (1946), pp. 34-46.

⁴⁰ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993, p. 54.

Nel *format* della ricerca-azione, la fase 4 è composta solo dalla sezione 4a) *Acquisizione di consapevolezza dall'analisi della propria esperienza*, all'interno della quale il docente-ricercatore sulla base del materiale a sua disposizione (le annotazioni, il diario di bordo, le registrazioni audio e video, la scheda di osservazione, etc.), doveva ripercorrere quanto svolto e ottenuto, riflettendo sulle diverse tappe svolte e interrogandosi sui risultati ottenuti. Per facilitare la compilazione di questa sezione nel format sono state scritte alcune domande per la valutazione dei risultati:

- «si sono verificati i cambiamenti previsti?»;
- «si registrano miglioramenti rispetto alla situazione iniziale?».

Questi interrogativi avevano l'intento di esaminare il cambiamento e il miglioramento registrati rispetto ai criteri di *efficacia* (la congruenza tra gli obiettivi dell'azione educativa-didattica e i mezzi utilizzati per ottenerla e la situazione di partenza) e di *efficienza* (il raggiungimento degli obiettivi fissati con il minimo impiego di risorse disponibili).

È in questa sezione del format, l'ultima, che, laddove il docente-corsista avesse riconosciuto il mancato conseguimento degli obiettivi previsti, avrebbe potuto procedere alla ri-pianificazione delle ipotesi iniziali prendendo in considerazione le variabili intervenute.

4. Conclusioni

Il percorso formativo delle UF ha voluto rappresentare l'idea di una scuola vissuta come una sorta di *laboratorio attivo*, in cui i professionisti dell'insegnamento attrezzati alla ricerca, allo studio costante, alla verifica e alla trasferibilità delle pratiche didattiche innovative hanno saputo, voluto e potuto affrontare l'incessante sfida del miglioramento partendo dal contesto di appartenenza della scuola. Del resto la stessa scelta di far sperimentare una mini-attività di ricerca-azione è in linea con questa idea di scuola concepita come un *laboratorio attivo*. La scelta ha riguardato proprio la Ricerca-azione perché, a differenza delle altre tipologie di ricerca, la RA è un'indagine autoriflessiva (*self-reflective*)

enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practices, as well as their understanding of these practices and the situations in which these practices are carried out. These participants can be teachers, students or principals and the process is most empowering when undertaken collaboratively, though sometimes it can be undertaken by individuals and sometimes in cooperation with outsiders⁴¹.

La RA ha offerto ai docenti-corsisti, ai *soggetti in formazione*, la possibilità di farsi "attori" del processo formativo⁴², cercando di introdurre degli auspicabili cambiamenti migliorativi rispetto ad un determinato campo di esperienza, offrendo ai soggetti protagonisti del processo, non solo di rielaborare le conoscenze in loro possesso, ma anche di acquisirne di nuove, le stesse conoscenze (pregresse e nuove), insieme alle abilità già possedute e a quelle apprese durante il processo, contribuiscono alla possibile risoluzione di una situazione problematica⁴³.

Questa osmotica circolarità tra la ricerca e l'azione favorisce la consapevolezza di come le varie conoscenze teoriche abbiano la possibilità di incarnarsi nella realtà concreta, del resto i risultati della ricerca dovrebbero cambiare le azioni future di coloro che vi partecipano⁴⁴, non a caso la *trasformazione* è uno dei parametri di validità della ricerca educativa⁴⁵.

⁴¹ S. Kemmis - R. McTggart (a cura di), *The Action Research Planner*, Deakin University Press, Geelong Victoria, Australia 1988, p. 5.

⁴² M. McAteer, *Action Research in Education*, Sage, London 2013.

⁴³ I. Vannini, *Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro Crespi*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano 2018.

⁴⁴ J.P. Pourtois, *La ricerca-azione in pedagogia*, in E. Becchi - B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 1986, pp. 134-155.

⁴⁵ C. Kaneklin - C. Piccardo - G. Scaratti (a cura di), *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti educativi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.

Bibliografia

- Altet M., *La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du "savoir-enseigner"*, in M. Bru - L. Talbot (a cura di), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*, Pur, Rennes 2007, pp. 49-65.
- Altet M. - Charlier È. - Paquay L. - Perrenoud P. (a cura di), *Formare insegnanti professionisti Quali strategie? Quali competenze?* Armando, Roma 2006.
- Baldacci M., *La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)», 9 (2014), pp. 387-396.
- Capobianco R., *Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Capobianco R., *La ricerca-azione e la formazione dei docenti. La sperimentazione di un format operativo*, in A. Mincione – R. Capobianco – P. Graziano (a cura di), *Un modello di formazione vissuta e ricercata. Esperienze di sviluppo professionale dei docenti nell'Ambito Campania 08*, Aracne Editrice, Roma 2020, pp. 55-73.
- CCNL. *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del comparto Istruzione e Ricerca triennio 2016/2018.* Testo disponibile al sito: https://www.aranagenzia.it/attachments/article/8944/CCNL%20ISTR%20RICERCA%20SIGLATO%2019_4_2018%20DEF_PUBB_2.pdf consultato il 2.04.2023.
- Cunningham B., *Action Research Toward a Procedural Model*, «Human Relations», 29, 3 (1976), pp. 215-238.
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1929/1967.
- Dewey J., *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, D.C. Heath & Co Publishers Boston, MA 1933.
- European Council, *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea C189 del 4.6.2018. (2018/C 189/01). Testo disponibile al sito: <https://eur-lex.europa.eu>. consultato il 20.04.2023.
- Fabbri L. - Striano M. - Melacarne C., *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- Kaneklin C. - Piccardo C. - Scaratti G. (a cura di), *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti educativi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.
- Kemmis S. - McTggart R. (a cura di), *The Action Research Planner*, Deakin University Press, Geelong Victoria, Australia 1988.
- Laneve C., *La didattica fra teoria e pratica*, Editrice La Scuola, Brescia 2003.
- Legge del 13 luglio 2015, n.107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.* (15G00122). Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.162 del 15-07-2015 Testo disponibile al sito: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> consultato il 2.04.2023.
- Lewin K., *Action research and minority problems*, «Journal of Social Issues», 2 (1946), pp. 34-46.
- Magnoler P.- Notti A.M. - Perla L. (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2017.
- Magnoler P., *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.
- Marrow A.J., *The Practical Theorist: The Life and Work of Kurt Lewin*, Basic Books, New York 1969.
- McAteer M., *Action Research in Education*, Sage, London 2013.
- Mcfarland K.P. - Stansell J.C., *Historical perspectives*, in L. Patterson - C.M. Santa - C.G. Short - K. Smith (a cura di), *Teachers are researchers: Reflection and action*, International Reading Association, Newark (DE) 1993.
- McIntyre D., *Theory, Theorizing and Reflection in Initial Teacher Education*, in J. Calderhead - P. Gates (a cura di), *Conceptualising Reflection in Teacher Development*, Falmer, London 1993, pp. 39-52.
- Mincione A. - Capobianco R. - Graziano P. (a cura di), *Un modello di formazione vissuta e ricercata. Esperienze di sviluppo professionale dei docenti nell'Ambito Campania 08*, Aracne Editrice, Roma 2020.

- MIUR (2016), *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*, La Buona Scuola MIUR. Testo disponibile al sito: https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf consultato il 16/04/2023.
- Moltalbetti K., *Competenza di ricerca e pratica professionale di docente*, «Education Science & Society», 6 (2015), pp. 83-109.
- Mortari L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2003.
- Nigris E., *Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca azione*, in S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998.
- Nigris E. – R. Cardarello – B. Losito – I. Vannini, *Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI*, «RicercaAzione»12, 2 (2020), pp. 225-237.
- Pourtois J.P., *La ricerca-azione in pedagogia*, in E. Becchi - B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 1986, pp. 134-155.
- Schleicher A., *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo*, il Mulino, Bologna 2020.
- Schön D.A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.
- Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Strollo M.R. - Capobianco R., *Formare i docenti alla cultura del self-assessment per attivare strategie critiche, riflessive e metacognitive negli studenti*, «Nuova Secondaria», XXXIX, 6 (2022), pp. 242-252.
- Vannini I., *Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro Crespi*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli Milano 2018.
- Zecca L., *Laboratori di progettazione didattica e formazione degli insegnanti: una ricerca-azione collaborativa*, in L. Dozza - S. Olivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano 2016, pp. 450-462.

ALLEGATO A

FORMAT
DELLA RICERCA-AZIONE
per UNITÀ FORMATIVA

TITOLO DEL PERCORSO DI RICERCA-AZIONE
CON Sperimentazione

Corsista

Area/e di intervento

- Autonomia didattica e organizzativa
- Valutazione e miglioramento
- Didattica per competenze e innovazione metodologica
- Lingue straniere
- Competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento
- Scuola e lavoro
- Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale

Inclusione e disabilità

Coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile

RICERCA-AZIONE per UNITÀ FORMATIVA

PROGETTAZIONE DELLA RICERCA-AZIONE TITOLO:	
TEMA GENERALE DELL'U.F. (con riferimento alla PRIORITÀ NAZIONALE)	
FASE 1: PIANIFICAZIONE	
1a) Costituzione del gruppo di ricerca. Definizione degli attori (<i>Chi interverrà nel percorso? Chi contribuirà al raggiungimento del fine previsto?</i>).	DOCENTI COINVOLTI (interni o esterni alla scuola): ALTRÉ FIGURE COINVOLTE (Ds, esperti esterni, tecnici, genitori, etc.):
1b) Definizione del problema e degli obiettivi di ricerca in relazione all'ipotesi di intervento.	IL PROBLEMA: <ul style="list-style-type: none"> • Eliminare problemi troppo generali. • Approfondire le caratteristiche che permettono di focalizzare meglio il problema. • Scegliere un problema su cui è ipotizzabile realizzare un'esperienza di ricerca-azione e project work entro i tempi previsti. • Assicurarsi che il problema scelto rivesta interesse per i componenti del gruppo. OBIETTIVI DI RICERCA: <ul style="list-style-type: none"> • Chiari: vanno formulati in modo comprensibile e preciso. • Realistici: devono ragionevolmente poter essere raggiunti a partire dalla metodologia e dalle risorse a disposizione. • Pertinenti: devono essere in relazione e rispettare la natura del problema in esame. • Condivisi: assicurarsi che gli obiettivi siano riconosciuti e condivisi dal gruppo.
1c) Costruzione degli strumenti di monitoraggio (per raccogliere i dati e per osservare).	Domande per la definizione degli strumenti di lavoro: Come raccogliere i dati? Come si intende osservare (dall'esterno, in modo partecipativo...)? STRUMENTI ADOPERATI Per massimizzare l'affidabilità delle conclusioni è bene sviluppare una strategia multi-metodo, che preveda l'utilizzo di due o tre strumenti distinti tra quelli sotto indicati: <input type="checkbox"/> interviste <input type="checkbox"/> portfolio <input type="checkbox"/> diari di bordo <input type="checkbox"/> field note <input type="checkbox"/> foto memo <input type="checkbox"/> questionari <input type="checkbox"/> videoregistrazioni <input type="checkbox"/> focus group <input type="checkbox"/> registrazioni audio <input type="checkbox"/> gruppi di discussione <input type="checkbox"/> annotazioni aneddotiche <input type="checkbox"/> checklist <input type="checkbox"/> diari di riunioni <input type="checkbox"/> casi di studio <input type="checkbox"/> survey <input type="checkbox"/> griglie di osservazione <input type="checkbox"/> materiali prodotti dal target group

1d) Formulazione del piano di intervento (con definizioni concettuali/operative e protocolli/attività di intervento).	CLASSE / UNITÀ ORGANIZZATIVA: (specificare se il progetto di RA è applicato ad una classe o ad un’unità organizzativa della scuola).
	ESPERIENZE/ATTIVITÀ FORMATIVE:
	METODOLOGIE DA ADOTTARE:
	EVENTUALI PRODOTTI ATTESI DALL’AZIONE (al termine dell’attività):

**COMPETENZE ATTESE
DA TUTTI GLI ATTORI DELLA RICERCA-AZIONE**

(Bisogna distinguere le competenze di tutti gli attori, sia quelle riguardanti i docenti, che quelle dei discenti, inoltre le competenze che si intendono perseguire/consolidare nel progetto di ricerca–azione, devono fare riferimento anche alle competenze chiave presenti nella *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* adottata dal Consiglio dell'Unione Europea il 22 maggio 2018):

- competenza alfabetica funzionale;
- competenza multilinguistica;
- competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria;
- competenza digitale;
- competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
- competenza in materia di cittadinanza;
- competenza imprenditoriale;
- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Abilità connesse alle competenze attese	Conoscenze connesse alle competenze attese

FASE 2: AZIONE

2a) Applicazione del piano di intervento (con redazione del relativo diario di bordo).	MEDIAZIONE DIDATTICA/FORMATIVA EFFETTIVAMENTE SVOLTA
Messa in atto degli interventi da parte di tutti gli attori coinvolti.	

FASE 3: MONITORAGGIO

3a) Analisi dei dati raccolti ed interpretazione dei risultati.	
---	--

3b) Formulazione di un giudizio (analitico e sintetico) sull'efficacia e sull'efficienza dell'intervento e sul raggiungimento degli obiettivi.	
3c) Modalità per la diffusione, condivisione e documentazione nella scuola di servizio.	

FASE 4: RIFLESSIONE, VALUTAZIONE, RI-PIANIFICAZIONE

4a) Acquisizione di consapevolezza dall'analisi della propria esperienza.	OSSERVAZIONI CONCLUSIVE SULL'ESPERIENZA DI RICERCA-AZIONE* L'insegnante, partendo dal materiale a disposizione (annotazioni, diario di bordo, registrazione-video/registratore audio, scheda di osservazione, cronaca etc.), ripercorre quanto svolto e ottenuto, interrogandosi ad esempio sulle diverse tappe attraversate, inoltre riflette sui risultati ottenuti. Valutazione dei risultati: si sono verificati i cambiamenti previsti? Si registrano miglioramenti rispetto alla situazione iniziale? Il cambiamento e il miglioramento prodotti nell'attività educativa si valutano con criteri di: - efficacia (congruenza tra obiettivi e situazioni partenza); - efficienza (conseguimento degli obiettivi con le risorse esistenti). Nell'eventualità di mancato conseguimento degli obiettivi previsti si procede alla ripianificazione delle ipotesi iniziali tenendo conto delle variabili intervenute.
---	--

* breve relazione del corsista sull'esperienza compiuta.

PIANO DI LAVORO DELLA RICERCA-AZIONE

DIAGRAMMA DI GANTT							
DEFINIZIONE DEI TEMPI DI LAVORO							
FASE 1: PIANIFICAZIONE							
Tempi							
Fasi							
1°							
1b							
1c							
1d							
FASE 2: AZIONE							
Tempi							
2°							
FASE 3: MONITORAGGIO							
Tempi							
3°							
3b							
3c							
FASE 4: RIFLESSIONE							
Tempi							
4°							

ALLEGATI

☒ Slide illustrative;

- Mappe concettuali;
- Prove in situazione e compiti di realtà;
- Progetti / programmazioni curricolari / extracurricolari;
- Documenti di sistema (RAV, PDM, PTOF, PAI, etc.);
- Ricerche e/o documentazione di “buone pratiche”;
- Altro _____

Cittadinanza onlife. Ricerca partecipata, scrittura collaborativa, sviluppo professionale degli insegnanti¹

Stefano Pasta, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, stefano.pasta@unicatt.it

Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, piercesare.rivoltella@unicatt.it

Abstract

Il saggio analizza da un punto di vista metodologico due progetti di ricerca e sviluppo professionale degli insegnanti che il CREMIT dell’Università Cattolica ha realizzato, in parallelo, presso differenti poli formativi. Parte integrante della proposta, finalizzata alla valorizzazione e all’esplicitazione delle competenze di Media Literacy, sull’Ict e la “scuola digitale”, è stata la partecipazione alla scrittura del libro *Crescere onlife*, il cui sottotitolo è significativamente *L’Educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti*. La metodologia è la Ricerca Partecipata nella più ampia cornice della Nuova Ricerca Didattica, prospettiva che supera sia lo schema canonico sulla ricerca educativa, che la divide nei due grandi ambiti della ricerca teorica e della ricerca applicata, sia la contrapposizione di ruoli tra Teorici e Pratici.

Nella scrittura, agli insegnanti - dall’Infanzia alla Secondaria di II grado - è stato chiesto di confrontarsi con una tassonomia ricavata dal confronto con i testi di Lowry (2003) e del gruppo italiano della Scrittura Industriale Collettiva; in un contesto blended, i formatori li hanno accompagnati ad esprimersi come ricercatori, promuovendo riflessione sulla cittadinanza digitale all’interno di comunità di pratica, adottando la scrittura collaborativa il Peer-to-Peer (P2P) e il coaching come dispositivi per lo sviluppo professionale. Il saggio analizza gli orientamenti pedagogici, le pratiche educative e formative adottate, per collegare poi tale esperienza al costrutto della cittadinanza onlife e al curricolo di educazione alla cittadinanza.

The essay analyzes two research&professional development projects under a methodological point of view. The CREMIT Center of the Catholic University of Milan has conducted these two training projects simultaneously in various schools that organized continuing education courses for local teachers.

An integral part of the proposal of the research&professional development project was participating in the writing of the book Crescere Onlife. L’educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti (Growing Onlife. Digital civic education designed by 74 teachers). This exercise aimed at enhancing and shedding light on the Media Literacy skills on both ICT and Digital School. The methodology used is the Participatory Research, , viewed within the broader framework of the New Educational Research. This framework brings a perspective that goes beyond the canonical scheme under two point of views: I) educational research which is generally by the two fields of theoretical research and applied research; and II) the juxtaposition of the Theorist’s role and the Practitioner’s role.

The teachers from childhood to high school during the writing were asked to discuss about a taxonomy which was obtained by the confrontation of texts of Lowry (2003) and the Italian group of Collective Industrial Writing. The trainers lead the teachers to express themselves as researchers in a blended context. Trainers helped teachers to promote: I) a reflection on digital citizenship within communities of practice; II) the adoption of collaborative writing; III) the Peer-to-Peer (P2P) learning process; and IV) the use of “coaching” as a professional development tool. The essay analyzes the pedagogical orientations and the educational&professional development practices adopted, and then links these experiences to the framework of onlife citizenship and to the process of citizenship education.

Parole chiave: Nuova Ricerca Didattica, Ricerca Partecipata, sviluppo professionale, scrittura collaborativa, cittadinanza onlife.

Keywords: *New Educational Research, Participatory Research, Professional development, Collaborative writing, Onlife citizenship.*

¹ Gli autori condividono l’impostazione e i contenuti del capitolo. Nello specifico, Stefano Pasta ha scritto i §§ 2 e 3, Pier Cesare Rivoltella i §§ 1 e 4.

1. Lo sviluppo professionale degli insegnanti: oltre lo schema Pratici/Teorici, Ricerca teorica/Ricerca applicata

La Ricerca-Azione viene inserita da Van der Maren² all'interno della ricerca pedagogica applicata, nello specifico, sia all'interno della ricerca pragmatica che all'interno della ricerca politica. Nel caso della ricerca pragmatica rientra la Ricerca-Azione funzionalista, una forma di Ricerca-Intervento di miglioramento. Questo significa che il suo principale obiettivo è di partire da una situazione che per diverse ragioni causa un problema e di immaginare un percorso attraverso il quale questa situazione possa trovare vie di soluzione adeguate, in modo tale che la valutazione finale posso registrarne un miglioramento rispetto alla fase iniziale. Nel caso della ricerca politica, invece, rientra la Ricerca-Azione in senso proprio, il cui obiettivo è la riforma o la trasformazione in senso emancipatorio di una situazione o di un contesto.

Spesso quello che in scuola si definisce Ricerca-Azione non è riconducibile a nessuna delle due. Più semplicemente, invece, si tratta di un generico processo di sperimentazione in cui non è chiara la situazione-problema di partenza o la logica emancipatoria che attraverso l'intervento si intende promuovere. Manca spesso anche l'impianto metodologico della Ricerca-Azione, contraddistinto da una codifica precisa dei ruoli, scandito da fasi di lavoro, caratterizzato da precisi strumenti da portare in campo³. Questi elementi si traducono in un impianto che è funzionale al controllo scientifico del processo di ricerca: si muove da un'esperienza iniziale, si individua il problema, si avvia un confronto con sforzi già fatti per definire la questione, si identifica l'ipotesi di ricerca e il programma di verifica, si procede all'osservazione e all'interpretazione⁴.

Una caratteristica distintiva di questa metodologia di ricerca è il coinvolgimento dell'attore (sia esso educatore o insegnante) nel processo di ricerca insieme ai ricercatori. Il tema della Ricerca-Azione non può essere indifferente ai suoi attori, di cui si richiede il coinvolgimento attivo. Tutte le decisioni vengono negoziate e prese di comune accordo. Il ricercatore «non è l'esperto che interviene solo nelle riunioni di programmazione e di valutazione dell'andamento della sperimentazione, ma è un attore che instaura, come gli altri, dei rapporti educativi»⁵. Così come non c'è un metodo predefinito da applicare, ma solo alcuni principi strategici che poi si precisano in scelte condivise all'interno della pratica. L'obiettivo di questo processo è lo sviluppo professionale degli attori coinvolti e la loro emancipazione. Chiaramente l'obiettivo polemico sono coloro che praticano la ricerca “predatoria” e “usano” gli educatori senza avvertire l'esigenza etica di contribuire alla loro crescita personale e professionale»⁶ e la finalità è di far sì che «essi non rimangono gli eterni esecutori delle direttive impartite dal ricercatore ma diventano capaci di operare autonomamente»⁷.

Tutto questo non comporta, tuttavia, che alla base del metodo della Ricerca-Azione non rimanga la differenza tra il ricercatore e l'attore, lo studioso e il professionista, il teorico e il pratico. Come Damiano⁸ ha efficacemente indicato, si mira ad uscire dal modello della razionalità applicata per entrare in una nuova prospettiva di lavoro esemplificata dalla cosiddetta Nuova Ricerca Didattica.

Si tratta di una prospettiva che si lascia alle spalle il *modello del deficit* da cui è afflitta la scuola italiana. Per questo modello, gli insegnanti hanno per definizione bisogno di formazione, sono strutturalmente bisognosi di formazione e questa formazione è per lo più ancora oggi pensata secondo il classico modello corsuale: uno (il teorico) parla, l'altro (il pratico) ascolta. Si tratta di due assunti che non si possono condividere: il primo nega all'insegnante autonomia e status professionale, lo considera come un eterno alunno, lo condanna a un'inadeguatezza cronica; il secondo non riconosce la necessità di adottare una prospettiva trasformativa⁹ basata sulla riflessione-in-azione.

² J.M. Van Der Maren, *La recherche appliquée en pédagogie*, De Boeck, Bruxelles 2003.

³ C. Scurati - G. Zanniello (a cura di), *La Ricerca Azione*, Tecnodid, Napoli 1993.

⁴ L. Calonghi, *Riflessioni sulla Ricerca Azione*, in C. Scurati - G. Zanniello (a cura di), *La Ricerca Azione*, cit., pp. 29-38.

⁵ C. Scurati - G. Zanniello (a cura di), *La Ricerca Azione*, cit., p. 18.

⁶ *Ibi*, p. 19.

⁷ *Ibidem*.

⁸ E. Damiano, *La Nuova Alleanza*, La Scuola, Brescia 2006.

⁹ J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo* (1993), tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2016.

La prospettiva che ne deriva è costruita su due presupposti. Il primo è che per il ricercatore e per l'insegnante la situazione è *win-win*: "vince" l'insegnante che viene riconosciuto di una sua professionalità e accompagnato a rileggere il suo lavoro in termini di Ricerca-Formazione; ma "vince" anche il ricercatore che viene sollevato dalla necessità di "condurre le danze" e ha la possibilità di confrontarsi in modo diretto con il campo della pratica.

I progetti su cui riflettiamo in queste pagine si collocano entro questo sfondo teorico¹⁰. Lo fanno secondo la metodologia della *Ricerca Partecipata*¹¹, ossia di una logica di community in cui sia i ricercatori di professione che gli insegnanti sono coinvolti in un processo di presa di decisione condivisa superando le asette barriere tra chi è teorico e chi pratico.

I metodi e gli strumenti di cui ci si serve superano la tradizionale distinzione tra quantitativi (survey, questionari) e qualitativi (interviste, focus group); nei nostri progetti la scelta si è orientata verso una soluzione Mixed Methods¹² con un focus specifico sulla scrittura collaborativa intesa come opportunità per l'insegnante di riflettere sulla propria pratica e di realizzare sviluppo professionale attraverso il confronto con i colleghi e con i ricercatori.

Se si considerano i livelli ai quali un processo di Ricerca Partecipata si può organizzare (*information, consulting, involvement, collaboration, empowerment*) crediamo che i nostri progetti si siano collocati tra il livello dell'*involvement* e quello della *collaboration*: si tratta di livelli ai quali le scelte sono co-decise e si fa esperienza di co-leadership. Torneremo nel terzo paragrafo su questo aspetto.

2. L'impianto della ricerca: scelte di metodo, ruoli e funzioni

Il *Curricolo di Educazione Civica Digitale* è il sillabo, diffuso dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nel 2018, che individua l'educazione allo spirito critico e alla responsabilità, intesa come consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni digitali, alla base dell'intervento della scuola italiana di fronte al digitale.

Si rimanda ad altre sedi¹³ la riflessione su come questo documento contribuisca al passaggio dall'"educazione digitale" al paradigma della "cittadinanza onlife", dal momento che nel post-digitale¹⁴ l'educazione alla cittadinanza non è più pensata come passaggio alla "vita sullo schermo"¹⁵ e, superando la scansione tra ciò che viene fatto online e offline e rideclinandosi *onlife*, non va intesa come "una" delle cittadinanze ma come dimensione interna all'unica cittadinanza di cui i soggetti sono portatori. Ci si concentrerà qui sulle pratiche formative attuate, evidenziando in quale direzione esse promuovano una cultura dell'educazione.

I partecipanti ai due progetti (dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado) sono stati divisi in gruppi omogenei per ordine e grado, con il compito di declinare la propria riflessione professionale sul digitale da diverse angolature (*app* e strumenti tecnologici, *gaming* e *gamification*, *coding*, nuovo ecosistema informativo, Internet e democrazia, *digital storytelling*...), secondo tre livelli: a) le grammatiche, i linguaggi e i codici; b) le culture, le semantiche e i significati; c) i valori, le responsabilità e la cittadinanza. Questi piani corrispondono alle dimensioni dell'estetica, della critica e dell'etica con cui la Media Education è reinterpretata in termini di *New Literacy Education*¹⁶.

¹⁰ Si tratta di "Didacta 4.0 - Vivere digitale" presso l'IIS L. Einaudi di Chiari (BS) e "Cittadinanza digitale: didattica in azione" presso l'ICS E. Curiel di Paullo-Tribiano (MI), che, finanziati dal Piano Nazionale Scuola Digitale, si sono svolti nel 2021-22 in parallelo e hanno avuto come quadro di riferimento la legge 92/2019 sull'Insegnamento dell'educazione civica e il *Curricolo di Educazione Civica Digitale*.

¹¹ L.M. Vaughn - F. Jacquez, *Participatory Research Methods*, «Journal of Participatory Research Methods», I, 1 (2020).

¹² J.W. Creswell, *Mixed Methods Research*, Sage, Thousand Oaks (Ca) 2015; J.W. Creswell - V. Plano Clark, *Designing and Conducting Mixed methods Research*, Sage, Thousand Oaks (CA) 2018.

¹³ P.C. Rivoltella, *Nuovi alfabeti*, Scholé, Brescia 2020; S. Pasta, *Postverità e datificazione*, «Scholé», LIX, 1 (2021), pp. 51-63; S. Pasta, *Scuola digitale*, in P.C. Rivoltella (a cura di), *Apprendere a distanza*, Raffaello Cortina Milano 2021, pp. 49-61; C. Panciroli - P.C. Rivoltella, *Pedagogia algoritmica*, Scholé, Brescia 2023.

¹⁴ E. Eugeni, *La condizione postmediale*, Scholé, Brescia 2015.

¹⁵ S. Turkle, *La vita sullo schermo* (1985), tr. it., Apogeo, Milano 1997.

¹⁶ P.C. Rivoltella, *Nuovi alfabeti*, cit.; P.C. Rivoltella, *Educating to Digital Citizenship*, «Journal of e-Learning and Knowledge Society», XVIII, 3 (2022), pp. 52-57.

Per ciascun gruppo di lavoro sono state costituite una o più unità di scrittura. Ognuna – seguendo un percorso che ha alternato momenti in sincrono guidati da un ricercatore e lavoro dei corsisti individuale o in gruppo autogestito – ha prodotto differenti output con lettore modello un pubblico ampio di colleghi:

- 25 progettazioni per l'educazione civica, prevalentemente sulla cittadinanza digitale (5 per la scuola dell'infanzia, 8 per la primaria, 4 per la secondaria di I grado e 8 di II grado);
- 12 capitoli, ciascuno dei quali scritto da un numero tra 2 e 7 insegnanti-corsisti e da un ricercatore universitario¹⁷.

L'esito di questo processo di scrittura collaborativa è il libro *Crescere onlife. L'educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori*¹⁸, pubblicato nella collana "Saggi di Didattica" di un'editrice leader a livello nazionale, Scholé Morcelliana; anche le progettazioni sono state rese disponibili online, in open access, sul sito del Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT)¹⁹ e, tramite QR code, nel libro stesso.

Il modello di lavoro adottato, anche a causa del fatto che i progetti si sono svolti nel 2021-22 ossia durante la pandemia da Covid-19, ha comportato di muoversi in un contesto blended, parte in presenza e parte in ambiente digitale, e si è servito come strumenti del Peer-to-Peer (P2P) e della scrittura collaborativa. In ottica P2P, ad alcuni docenti di ciascuna unità di scrittura è stato chiesto di coadiuvare il ricercatore-coach nel coordinamento del lavoro del gruppo e nella documentazione delle attività svolte; nell'ultima fase del progetto questo lavoro ha consentito all'équipe di ricerca di creare dei gruppi tra i coach e questi insegnanti-referenti chiedendo loro di procedere alla scrittura dei capitoli del libro secondo un indice precedentemente deciso e discusso.

In questo modello i ruoli dei partecipanti al processo sono stati:

- *ricercatori*: 4 collaboratori universitari che hanno assunto primariamente il ruolo di coach con l'obiettivo, accanto al fornire contenuti sulla cittadinanza onlife, di favorire l'esplicitazione di competenze dei docenti-corsisti, come il design didattico, la progettazione e la scrittura, e il riconoscimento di situazioni in cui gli insegnanti avevano già promosso le tematiche al centro del corso;
- *autori*: 112 insegnanti-autori delle progettazioni didattiche, di cui 63²⁰ divengono anche scrittori dei capitoli, con differenti livelli di ingaggio nel processo;
- *tutor facilitatori interni*: 7 insegnanti delle scuole coinvolte che, su indicazione del dirigente scolastico, assumono funzioni organizzative del corso, del processo di scrittura interno all'unità di lavoro, di comunicazione gruppo-formatore;
- *tutor esterno*: 1 docente universitario, coordinatore dell'équipe dei formatori, che svolge funzione di regia del processo e cura i diversi livelli di comunicazione tra i soggetti coinvolti;
- *referee esterni*: sia le progettazioni, sia i capitoli di scrittura collaborativa sono stati sottoposti a un processo di referaggio double blind peer review, realizzato da 12 ricercatori universitari esterni al progetto, a cui è seguito il lavoro di revisione da parte dei docenti-autori.

A ciascun insegnante sono state riconosciute 25 ore, pari a un'unità formativa della formazione docenti prevista dal Ministero dell'Istruzione. Tuttavia, l'impegno è stato differente in relazione a diversi fattori sia individuali (interesse per il processo e/o per il tema, tempo a disposizione, eventuale precarietà professionale, capacità di scrittura, predisposizione al lavoro di gruppo e online), sia esterni (attivazione da parte dei tutor interni e del dirigente scolastico, impegni professionali concomitanti, condizioni correlate alla pandemia sanitaria).

¹⁷ I ricercatori del CREMIT sono: Laura Comaschi, Michele Marangi, Federica Pelizzari, Marco Rondonotti; un gruppo risulta composto da 13 insegnanti-corsisti e due ricercatori, ma è l'esito dell'unione di due unità di lavoro.

¹⁸ S. Pasta - P.C. Rivoltella (a cura di), *Crescere onlife. L'Educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori*, Scholé, Brescia 2022.

¹⁹Cfr. in Internet, URL:

www.cremit.it/schede-cittadinanza-onlife-didacta-4-0-vivere-digitale-e-cittadinanza-digitale-didattica-in-azione.

²⁰ I 74 autori del sottotitolo sono dati da 63 insegnanti, 2 dirigenti scolastiche, 7 ricercatori del CREMIT, 2 tutor interni che non sono inclusi tra i 63 insegnanti-autori.

3. La scrittura collaborativa come forma di postura comunitaria e spunto per la formazione alla cittadinanza

L'attività di scrittura a più mani ha consentito di mettere in relazione le competenze dei ricercatori-coach e degli insegnanti-autori ibridando gli sguardi e procedendo materialmente al superamento della scansione tra teorici e pratici da cui siamo partiti in apertura dell'articolo. Tutti i partecipanti, infatti, sono stati chiamati ad assumere una postura caratterizzata da aggiornamento rigoroso e costante, controllo metodologicamente attento delle proprie pratiche e attenzione riflessiva ai processi presidiati.

La scrittura collaborativa rappresenta la proposta più specifica e maggiormente ambiziosa dei due progetti²¹. Si tratta di una pratica che si inserisce in una lunga tradizione che, nella forma della scrittura collettiva, ha assunto il ruolo di cardine pedagogico in esperienze come quelle della Scuola di Barbiana²² o dei ragazzi di don Roberto Sardelli all'Acquedotto Felice²³. In anni recenti, il metodo è stato sollecitato dalle forme collaborative rese possibili dal web²⁴, dall'esperienza pandemica²⁵ e ha trovato in alcuni settori, come l'apprendimento dell'italiano L2²⁶, una particolare attenzione: più che l'"imparare a scrivere" (*learning to write*) in questo caso, è lo "scrivere per imparare" (*writing to learn*) a essere in primo piano²⁷.

Senza addentrarci nel dibattito sulla distinzione tra scrittura "collettiva" e "collaborativa"²⁸, sottolineiamo solo che – rifacendoci agli studi di Beniamino Sidoti²⁹ sulla semiotica delle scritture collettive e al saggio *Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice* di Paul Benjamin Lowry e colleghi³⁰ – con scrittura collettiva si intendono soprattutto opere finalizzate all'ambito artistico e letterario, mentre le attività nei campi educativi, giuridici, aziendali e in generale professionali, ossia dove le operazioni non avvengono in modo occasionale e volontario, corrispondono alla scrittura collaborativa. In questo caso, come è avvenuto nei progetti in esame, essa può attivare i meccanismi necessari all'apprendimento attraverso i diversi processi che avvengono durante il tipo di collaborazione richiesta dalla costruzione di un testo³¹: ad esempio, la lentezza del processo di scrittura, che consente di riflettere sul linguaggio che meglio esprime i concetti da comunicare e di tornare più volte su ciò che si è scritto per modificare e migliorare, è una delle caratteristiche che rendono possibile il controllo dell'insegnante sul proprio output.

Alcune caratteristiche della scrittura collaborativa sono particolarmente utili a un percorso di cittadinanza onlife che non funziona in termini "soluzionisti", ossia secondo un'idea lineare e causale di travaso di competenze di Media Literacy, e miri piuttosto ad accompagnare gli insegnanti ad acquisire consapevolezza sull'impatto del digitale negli usi concreti all'interno dei singoli contesti³². Questa prospettiva può essere attivata dalla discussione riguardo al compito da svolgere, dalla condivisione delle conoscenze pregresse e acquisite nel percorso e dal feedback immediato che i partecipanti si danno a vicenda. Decidere collettivamente come esprimere attraverso la scrittura i contenuti concordati è un compito che costringe i

²¹ In questo paragrafo sarà analizzata da un punto di vista metodologico, per collegare poi, in quello conclusivo, tale esperienza al costrutto della cittadinanza onlife.

²² F. Gesualdi - J.L. Corzo Toral, *Don Milani nella scrittura collettiva*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1992.

²³ Scuola 725, *Non tacere*, Libera Editrice Fiorentina, Firenze 1971; R. Sardelli - M. Fiorucci, *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*, Donzelli, Roma 2020.

²⁴ J. Robinson - L. Dusenberry - M.H. Lawrence, *Collaborative strategies for distributed teams*, in 2016 IEEE International Professional Communication Conference (IPCC), IEEE, Austin (TX) 2016, pp. 1-9.

²⁵ C. Benelli - F. Serio, *La scrittura collaborativa come dispositivo trasformativo dell'esperienza*, in F. Batini - S. Giusti (a cura di), *Immaginare il futuro che cambia*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovereto (BS) 2021, pp. 18-23.

²⁶ D. Bellinzani, *La scrittura collaborativa*, «Italiano LinguaDue», 1 (2014), pp. 163-201.

²⁷ R.M. Manchón - J. Roca de Larios, *Writing-to-learn in FL contexts*, in R.M. Manchón (a cura di), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam 2011, pp. 181-208.

²⁸ Diverso ancora è il significato di "scrittura a quattro o più mani"; cfr. F. Medaglia, *La scrittura a quattro mani*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovereto (BS) 2014.

²⁹ B. Sidoti, *Giochi con le storie*, La Meridiana, Molfetta (BA) 2008.

³⁰ P.B. Lowry - A. Curtis - M.R. Lowry, *Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice*, «The Journal of Business Communication», XLI, 1 (2003), pp. 1-21.

³¹ G. Wigglesworth - N. Storch, *What role for collaboration in writing and writing feedback*, «Journal of Second Language Writing», XXI, 4 (2012), pp. 364-374.

³² M. Marangi - S. Pasta - P.C. Rivoltella, *When digital educational poverty and educational poverty do not coincide*, «QTimes», XV, 1 (2023), pp. 181-199.

componenti del gruppo a un processo di condivisione; la discussione che verte sulla scrittura può includere una varietà di atti interpersonali, come l'espressione di divergenze, accordi e spiegazioni, che spingono i partecipanti a mettere a fuoco particolari aspetti dei significati e del linguaggio che intendono utilizzare e a sperimentarli in un processo che, con categorie freireane e mediaeducative³³, potremmo definire di coscientizzazione della propria postura rispetto al digitale. Le prove e i tentativi che mettono in atto per trovare modi di espressione corretti, come mostrano le ripetute correzioni e modifiche nelle diverse unità di scrittura, consentono di mettere a fuoco le lacune nelle conoscenze individuali e le attribuzioni di significato.

Altra caratteristica specifica della scrittura collaborativa è infatti la condivisione collettiva delle conoscenze in relazione alla tematica del testo, ovvero la possibilità che gli scrittori "mettano insieme" ciò che sanno³⁴, attivando processi di feedback immediato e continuo, *scaffolding* e, secondo le teorie socio-costruttivistiche di Vygotskij sulla co-costruzione delle conoscenze, apprendono attraverso il dialogo, lo scambio e la soluzione collettiva dei problemi. Se questo approccio può essere valido in generale come pratica formativa, assume un ulteriore significato rispetto al costrutto di cittadinanza onlife che, rifiutando interpretazioni statiche e individuali della competenza digitale, pensa all'alfabetizzazione mediale in termini dinamici, collettivi e di comunità³⁵, dal momento che la competenza digitale deve essere capace di trasformare le competenze individuali in pratiche sociali e nella costruzione di un vero e proprio design interpretativo e produttivo rispetto al digitale³⁶. In questo senso, possiamo dire che per gli insegnanti-autori le unità di scrittura diventano anche terzi spazi di apprendimento³⁷, in quanto luogo formale di costruzione e negoziazione dei significati ma in forma attiva e partecipativa.

Infine, proprio per permettere l'attivazione del gruppo, sottolineiamo come agli insegnanti-autori sia stato chiesto di confrontarsi con una tassonomia relativa alle modalità organizzative della scrittura collaborativa, lasciando liberi i gruppi di accordarsi su quali scegliere.

La tassonomia è stata ricavata dal confronto con i testi di Paul Benjamin Lowry³⁸ e del gruppo italiano della Scrittura Industriale Collettiva (SIC). A ciascuna unità di scrittura è stato chiesto di scegliere una strategia tra *singola* (uno scrittore opera su indicazioni del gruppo), *sequenziale* (più scrittori intervengono in momenti diversi sul testo), *parallela orizzontale* (più scrittori lavorano contemporaneamente su parti diverse del testo), *parallela stratificata* (più scrittori lavorano contemporaneamente sul testo con attività e ruoli diversi), *reattiva* (più scrittori lavorano contemporaneamente sul testo, senza pianificazione) e *mista* tra le precedenti strategie. Nella produzione del capitolo, le fasi seguite per la scrittura sono state: il brainstorming, la rielaborazione del brainstorming, la scaletta e schematizzazione, la produzione della bozza, la revisione e la correzione. A queste azioni sono seguiti il referaggio, realizzato da ricercatori universitari esterni al progetto, e la successiva modifica del testo da parte degli autori.

Le modalità di controllo proposte, ossia la strutturazione e gestione dei permessi di accesso e di modifica dei testi, sono quelle: *centralizzata* (una persona sola ha il controllo), *a staffetta* (il controllo viene passato di volta in volta da una persona all'altra), *indipendente* (più persone hanno il controllo di diverse parti del documento), o *condivisa* (più persone hanno simultaneamente il controllo del documento). Tra i ruoli che appaiono usualmente nella divisione del lavoro vi sono: lo scrittore, il consulente, l'editor interno, il revisore esterno (*reviewer*), il leader del gruppo, il facilitatore (consulente sui processi). Nei diversi capitoli talune funzioni, come quella dello scrittore, sono state assunte da più persone.

Quanto all'organizzazione spaziale e temporale del lavoro, le modalità sperimentate sono state quelle di *scrittura simultanea* (sincrona, ma non prossima), *in compresenza* (prossima, ma non sincrona), *faccia a faccia* (sincrona e prossima), *epistolare* (né sincrona, né prossima).

³³ P.C. Rivoltella, *Media education. Idea, metodo, ricerca*, ELS La Scuola, Brescia 2017.

³⁴ A. Carenzio - S. Pasta, *Comunità di pratica*, in P.C. Rivoltella (a cura di), *Apprendere a distanza*, cit., pp. 159-171.

³⁵ D. Buckingham, *Un manifesto per la media education*, Mondadori 2020.

³⁶ P.C. Rivoltella, *Nuovi alfabeti*, cit.

³⁷ J. Potter - J. McDougall J., *Digital Media, Culture and Education*, Palgrave MacMillan, London 2017.

³⁸ P.B. Lowry - A. Curtis - M.R. Lowry, *Building a Taxonomy*, cit.

Strategia	Modalità di controllo	Organizzazione spaziale e temporale
Sequenziale (8)	Indipendente (5)	Epistolare (9)
Parallelia orizzontale (3)	Centralizzata (4)	Scrittura simultanea (3)
Reattiva (2)	Condivisa (4)	In compresenza (1)
Parallelia stratificata (0)	A staffetta (0)	Faccia a faccia (0)
Mista (0)		

Tab. 1: Le scelte delle 13 unità di scrittura

4. Conclusioni: il curricolo di educazione alla cittadinanza e l'insegnante onlife

Il costrutto della cittadinanza onlife, che ha suggerito il titolo al volume che è uno dei risultati tangibili dei due progetti di cui abbiamo parlato, suggerisce l'idea di una cittadinanza ibrida, come sono sempre più ibridi gli ambienti che attraversiamo quotidianamente. Questo fatto, come già accennato sopra, segna una discontinuità netta rispetto al modo in cui la cittadinanza digitale veniva pensata nella sua prima fase di concettualizzazione³⁹. Siamo passati da un regime di "doppia cittadinanza" (quella "reale" e quella "virtuale") a un nuovo regime concettuale in cui le "due cittadinanze" sono integrate, proprio come gli ambienti: una cittadinanza "phygital" si potrebbe dire, sia fisica che digitale, giocata nella sua dimensione di appartenenza a un luogo, a un territorio, e in quella di una sua esistenza deterritorializzata.

Questa situazione ha i suoi riflessi anche sui contesti educativi, nello specifico sulla scuola. Anche a scuola i media sono onlife. Ne consegue che rispetto a essi non esistono insegnanti o discipline "specializzati", o meglio, non solo. Chiaramente alcune discipline e alcuni insegnanti sono orientati alle *New Literacies*⁴⁰ nelle forme della didattica diretta⁴¹: per loro i temi del digitale, dei dati, dell'IA sono "tematici", ovvero tali da essere oggetto di insegnamento diretto (*Direct Teaching*). Ma questo non significa che tutti gli altri insegnanti e le altre discipline non possano, almeno nella forma della didattica indiretta⁴², non occuparsi degli stessi temi creando le condizioni perché gli studenti possano realizzare apprendimento rispetto a essi. Questo comporta due ordini di conseguenze, a livello del curricolo e della professionalità dell'insegnante.

Per quanto riguarda il curricolo, i temi del digitale possono trovarvi ospitalità a diversi livelli.

Un primo livello, tematico ma trasversale, è quello dell'Educazione Civica. Sappiamo che uno dei suoi tre "assi" tematici è costituito proprio dalla cittadinanza digitale. Qui ci troviamo di fronte a una disciplina, dotata delle sue ore all'interno del curricolo, che però è in qualche modo trasversale nella misura in cui viene allocata dal Collegio dei Docenti all'interno del quadro orario di diverse discipline, non sempre le stesse, e dipende dalle singole scuole. Qui la didattica è diretta, la soluzione un curioso incrocio di trasversalità e disciplinarità.

Un secondo livello, tematico e disciplinare, è quello di tutte quelle discipline che, secondo le Indicazioni Nazionali e le loro specificità epistemologiche, sono portate a interessarsi di questi temi. È il caso del campo di esperienza delle abilità espressive e comunicative nella scuola dell'infanzia; o dell'Italiano, delle Tecnologie e dei Linguaggi espressivi nel Primo Ciclo di Istruzione; o, ancora, dell'Informatica, o della Filosofia nella Scuola secondaria. Qui la didattica è sempre diretta, la soluzione disciplinare, anche se non nel senso stretto del termine (cui si assisterebbe solo nel caso di presenza nel curricolo di un insegnamento dedicato come capita nel mondo anglosassone con i Media Studies).

³⁹ P.C. Rivoltella, *Educating to Digital Citizenship*, cit.

⁴⁰ P.C. Rivoltella, *Nuovi alfabeti*, cit.

⁴¹ E. Damiano, *La Nuova Alleanza*, cit.

⁴² *Ibidem*.

Un terzo livello, a-tematico e trasversale, coinvolge invece tutte le discipline e tutti gli insegnanti, nella misura in cui in una società dell'onlife nessuno si può esimere dall'educare ai media, proprio come nessun insegnante si è mai potuto esimere dall'educare, indipendentemente dai contenuti della sua disciplina. In questo caso la didattica è spesso indiretta: si può “insegnare i media” anche solo utilizzando delle app, lavorando all'interno di una piattaforma di collaborazione, analizzando video, impiegando dei sistemi di Intelligenza Artificiale Generativa (come Chat GPT) a supporto della normale attività didattica.

Livelli	Collocazione nel curricolo	Attenzione per i contenuti	Tipo di didattica
Educazione Civica	Disciplinare ma trasversale	Tematica	Diretta
Discipline specifiche	Disciplinare	Tematica	Diretta
Tutte le discipline	Trasversale	A-tematica	Indiretta

Tab. 2: I livelli del curriculum digitale in scuola

Se veniamo ora all'insegnante, quello che abbiamo detto in relazione all'onlife lo riguarda nella misura in cui consente di comprendere cosa intendessero alcuni studiosi⁴³ quando parlavano dell'educomunicatore facendo riferimento non solo a una figura professionale specifica, quanto soprattutto alla “postura comunicativa” che qualsiasi educatore avrebbe dovuto assumere in una società dell'informazione. Ancora una volta siamo di fronte a un'ibridazione, questa volta di competenze, trasversale alle diverse professioni educative come anche noi nei primi anni 2000 avevamo in fondo già fatto notare⁴⁴.

Bibliografia

- Bellinzani D., *La scrittura collaborativa: lo stato della ricerca e uno studio di caso*, «Italiano LinguaDue», 1 (2014), pp. 163-201.
- Benelli C. - Serio F., *La scrittura collaborativa come dispositivo trasformativo dell'esperienza: il caso di epistolario virale*, in F. Batini - S. Giusti (a cura di), *Immaginare il futuro che cambia*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovereto (BS) 2021, pp. 18-23.
- Buckingham D., *Un manifesto per la media education*, Mondadori 2020.
- Creswell J.W., *Mixed Methods Research*, Sage, Thousand Oaks (Ca) 2015.
- Creswell J.W. - Plano Clark V., *Designing and Conducting Mixed methods Research*, Sage, Thousand Oaks (CA) 2018.
- Damiano E., *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia 2006.
- Eugeni E., *La condizione postmediale*, Scholé, Brescia 2015.
- Gesualdi F. - Corzo Toral J.L., *Don Milani nella scrittura collettiva*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1992.
- Jacquinot G., *Qu'est-ce qu'un éducommunicateur? Les Places de la Communication dans la formation d'un enseignant du 21ème siècle*, «S&TM. Science & Technology Magazine», 2, 1998.
- Kaplún M., *Una pedagogia de la comunicación*, Editorial de la Torre, Madrid 1998.

⁴³ M. Kaplún, *Una pedagogia de la comunicación*, Editorial de la Torre, Madrid 1998; G. Jacquinot, *Qu'est-ce qu'un éducommunicateur?*, «S&TM. Science & Technology Magazine», 2, 1998; I.O. Soares, *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*, Paulinas, São Paulo 2011.

⁴⁴ P.C. Rivoltella - C. Marazzi, *Le professioni della Media Education*, Carocci, Roma 2001.

- Lowry P.B. - Curtis A. - Lowry M.R., *Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice*, «The Journal of Business Communication», XLI, 1 (2003), pp. 1-21.
- Manchón R.M. - Roca de Larios J., *Writing-to-learn in FL contexts*, in R.M. Manchón (a cura di), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam 2011, pp. 181-208.
- Marangi M. - Pasta S. - Rivoltella P.C., *When digital educational poverty and educational poverty do not coincide: sociodemographic and cultural description, digital skills, educational questions*, «QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies», XV, 1 (2023), pp. 181-199.
- Medaglia F., *La scrittura a quattro mani*, «Rivista di Studi Italiana», XXXIII, 1 (2015), pp. 753-767.
- Mezirow J., *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto* (1993), tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2016.
- Panciroli C. - Rivoltella P.C., *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza artificiale*, Scholé, Brescia 2023.
- Pasta S., *Postverità e datificazione. Nuove conoscenze e nuove consapevolezze dall'educazione civica digitale*, «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», LIX, 1/2021, pp. 51-63.
- Pasta S., *Scuola digitale. Dai primi computer in aula all'educazione alla cittadinanza*, in P.C. Rivoltella (a cura di), *Apprendere a distanza*, Raffaello Cortina Milano 2021, pp. 49-61.
- Pasta S., Rivoltella P.C. (a cura di), *Crescere onlife. L'Educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori*, Scholé, Brescia 2022.
- Potter J. - McDougall J., *Digital Media, Culture and Education*, Palgrave MacMillan, London 2017.
- Rivoltella P.C., *Media education. Idea, metodo, ricerca*, ELS La Scuola, Brescia 2017.
- Rivoltella P.C., *Nuovi alfabeti*, Scholé, Brescia 2020.
- Rivoltella P.C., *Educating to Digital Citizenship: conceptual development and a framework proposal*, «Journal of e-Learning and Knowledge Society», XVIII, 3 (2022), pp. 52-57.
- Rivoltella P.C. - Marazzi C., *Le professioni della Media Education*, Carocci, Roma 2001.
- Sardelli R. – Fiorucci M., *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*, Donzelli, Roma 2020.
- Robinson J. - Dusenberry L. - Lawrence M.H., *Collaborative strategies for distributed teams: Innovation through interlaced collaborative writing*, in 2016 International Professional Communication Conference (IPCC), IEEE, Austin (TX) 2016, pp. 1-9.
- Scuola 725, *Non tacere*, Libera Editrice Fiorentina, Firenze 1971.
- Scurati C. – Zanniello G. (a cura di), *La Ricerca Azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli 1993.
- Sidoti B., *Giochi con le storie. Modi, esercizi e tecniche per leggere, scrivere e raccontare*, La Meridiana, Molfetta (BA) 2008.
- Soares I.O., *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*, Paulinas, São Paulo 2011.
- Turkle S., *La vita sullo schermo* (1985), tr. it., Apogeo, Milano 1997.
- Van Der Maren J.M., *La recherche appliquée en pédagogie*, De Boeck, Bruxelles 2003.
- Vaughn L.M. - Jacquez F., *Participatory Research Methods – Choice Points in the Research Process*, «Journal of Participatory Research Methods», I, 1 (2020).
- Wigglesworth G. - Storch N., *What role for collaboration in writing and writing feedback*, «Journal of Second Language Writing», XXI, 4 (2012), pp. 364–374.
- .

Quali competenze metodologico-didattiche e di ricerca nella nuova professionalità docente? Progettazione e conduzione di un *focus group inclusivo* in classe

Daniela Gulisano, Università degli Studi di Catania, daniela.gulisano@unict.it

Abstract

In questo contributo, l'Autrice tenta di analizzare un modello di formazione docente orientato alla condivisione di *saperi in azione* (operativo-agentivi) ed esperienze professionali, attraverso l'acquisizione di *nuove competenze metodologico-didattiche e di ricerca* in grado di creare spazi di dialogo "per tutti e per ciascuno" e autoriflessione tra pari in "*situazione di laboratorio*". Lungo questa direzione, si è deciso di analizzare il *focus group* non soltanto come dispositivo fondante di ricerca qualitativa, ma anche come *metodologia didattica* all'interno di un gruppo-classe, sostenendo la diffusione di nuclei di sviluppo formativo e di apprendimento tramite le dinamiche relazionali che entrano in gioco tra pari. A tal fine, particolare importanza assumono i *processi di riflessione* che diventano i "ponti" di collegamento tra la dimensione empirica e la dimensione teorica, che può progredire attraverso gli input provenienti dall'esterno.

In this contribution, the Author attempts to analyse a teacher training model oriented towards sharing knowledge in action (operative-agency) and professional experiences, through the acquisition of new methodological-didactic and research skills capable of creating spaces for dialogue "for all and for each one" and self-reflection among peers in a "laboratory situation". Along this direction, it was decided to analyse the focus group not only as a founding device for qualitative research, but also as a teaching methodology within a group-class, supporting the dissemination of training development and learning nuclei through relational dynamics that come into play as peers. To this end, the processes of reflection assume particular importance as they become the "bridges" connecting the empirical dimension and the theoretical dimension, which can progress through inputs from outside.

Parole Chiave: Docenti-ricercatori; Competenze; Metodologie didattiche; Gruppo-classe; Progettazione

Keywords: Teachers-researchers; Skills; Teaching methodologies; Group-class; Planning

1. L'azione didattica del docente nella nuova pratica riflessiva e di ricerca: uno "sguardo" operativo

Il profilo culturale e professionale del docente e la sua *azione didattica* rappresentano alcuni temi centrali del dibattito didattico e pedagogico contemporaneo.

In particolar modo, i cambiamenti del sapere didattico si sono sviluppati in seguito agli orientamenti delle politiche dell'istruzione italiana ed europea legate, soprattutto, alla figura e alla professionalità del docente nella scuola del III millennio¹.

La *Società della Conoscenza*² richiede di aggiungere a un sapere prettamente teorico, un *sapere prassico*, capace di analizzare e comprendere le esperienze singolari che si stanno vivendo e di decidere quali azioni mettere in atto³. Il contesto in cui il docente opera quotidianamente è in continua evoluzione e contiene culture e condizioni esistenziali differenziate, richiedendo *progettazioni calibrate* e attente alla persona che

¹ Per maggiori approfondimenti cfr. P. Mulè - C. De Luca (a cura di), *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*, Pensa Multimedia, Lecce 2021; U. Margiotta (a cura di), *Teacher education agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*, Erickson, Trento 2018; P. Magnoler - A. M. Notti - L. Perla (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Pensa Multimedia, Lecce 2017; M. Altet (a cura di), *Observer les pratiques enseignantes*, l'Harmattan, Parigi 2012.

² Per maggiori approfondimenti sul tema cfr. U. Margiotta, *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa Multimedia, Brescia-Lecce 2007; A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano 2002.

³ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003, p.88.

non riguardano soltanto l'ambito delle conoscenze, ma l'acquisizione di *competenze e capacitazioni*⁴ in grado di aumentare la consapevolezza *metodologica-didattica e di ricerca*.

A questo riguardo non possiamo non considerare la progressiva importanza che hanno assunto negli ultimi decenni orientamenti volti a individuare metodologie e conoscenze in grado di integrare ricerca teorica e pratica didattica.

Il rapporto tra *riflessione, azione didattica e di ricerca* può essere considerato un aspetto specifico della più ampia riflessione sulla relazione tra *teoria e pratica* in educazione la quale costituisce ancora oggi una problematica presente e controversa del panorama didattico-pedagogico.

Sul piano strettamente didattico, con la svolta riflessiva inaugurata da Schön, già posta all'attenzione da Dewey⁵, si è fatta strada una *nuova epistemologia della pratica*⁶ in cui quest'ultima è considerata fonte per la costruzione di sapere.

Lungo questa direzione, *l'agire riflessivo* è un costrutto epistemologico nei quali il professionista che agisce in "maniera riflessiva" è colui che si pone come ricercatore e – grazie a tale atteggiamento – accresce conoscenze e competenze riflettendo *sull'azione mentre essa si svolge*.

L'*azione* è difficilmente scomponibile e analizzabile nelle sue componenti, è olistica e complessa, la si può solo osservare nella sua multidimensionalità per cercare di comprendere le logiche con le quali si organizza. È altresì fortemente connessa alla persona e alla sua percezione del mondo.

Agire significa intervenire su uno stato e ciò facendo, lo si modifica ma questa azione modifica anche il soggetto che la compie in quanto il contesto risponde e induce in lui sempre nuove trasformazioni. Il *fare* è certamente una dimensione che pone il soggetto in relazione con il mondo e gli permette di introdurre sempre nuovi schemi di intervento, ma è la riflessione sull'azione che favorisce la capitalizzazione di quanto sviluppato per farlo diventare esperienza consapevole e perciò riutilizzabile e modificabile.

Tematizzando, in tal senso, che il nostro conoscere è nell'azione stessa, Schön indaga i processi di conoscenza e apprendimento in atto nel corso stesso *dell'azione-pratica professionale* giungendo alla esplicitazione di un agire di tipo riflessivo che, proprio a partire dall'incertezza e dall'inquietudine ad esso connessa, può divenire esso stesso produttore di nuova conoscenza.

La riflessione in quanto sperimentazione/creazione di concetti, come spazio di dislocazione del soggetto in grado di attivare nuove forme di pensiero, nuove possibilità di essere e di fare, si precisa come attività attraverso la quale produrre consapevolezza rispetto ad un agire, rispetto ad una professione.

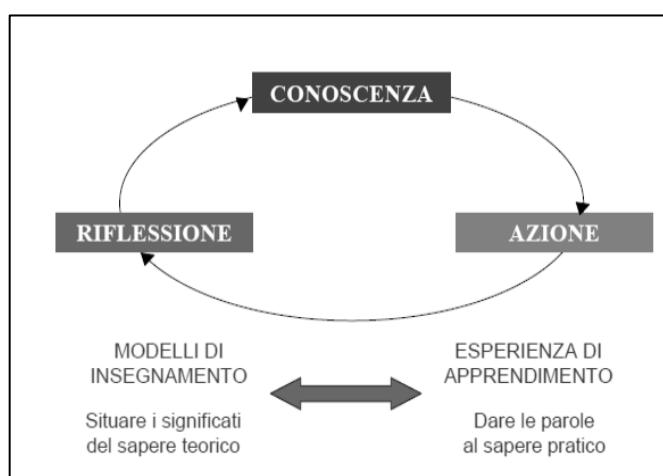


Fig. 1: *Apprendere con la riflessione sull'azione* (adattato da Castoldi, 2017)

⁴ Per maggiori approfondimenti sul tema cfr. A. Sen, *Lo sviluppo e libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000; M. C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna 2012; D. Gulisano, *Scuola, competenze e capaci-azioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa*, Pensa Multimedia, Lecce 2019.

⁵ Sull'argomento cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1963; (Id), *Scuola e Società*, La Nuova Italia, Firenze 1964; (Id), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2004.

⁶ Cfr. A. Cattaneo, *L'altra formazione. Un'indagine sullo sviluppo professionale degli insegnanti*, Vita e Pensiero, Milano 2009.

Questo presupposto consente di sottolineare l'emergenza di un concetto fondamentale: «*la funzione riflessiva del Sé* che colloca chi si interessa di rapporto tra teorici e pratici nel filone teorico interessato al legame tra modelli operativi interni e modelli narrativi e quindi alla comprensione dei significati»⁷.

A tal proposito, Schön si esprime in questi termini:

quando il professionista riflette nel corso dell'azione, egli diventa un *ricercatore* operante nel contesto della pratica e costruisce una nuova teoria del caso unica. Egli non tiene separati i fini dai mezzi, ma li definisce in modo interattivo, mentre struttura una situazione problematica conversa con la situazione, senza separare il pensiero dall'azione. Egli ragiona sul problema fino alla decisione che in seguito dovrà trasformare in azione. È in questo modo che la riflessione nel corso dell'azione può procedere, anche in situazioni a forte grado di incertezza o peculiarità, perché non è limitata dalle dicotomie della cosiddetta razionalità tecnica⁸.

Il primato dell'azione ha consentito di affermare *l'autonomia teorica dei pratici* e insieme il primato dell'esperienza individuale e professionale. L'azione vissuta può diventare patrimonio di una comunità professionale grazie, però, ad uno *sguardo che riflette*⁹.

Praticare la riflessione significa “*conversare con la situazione*”¹⁰, cioè calarsi nella situazione problematica, imponendo su di essa una struttura, seguendo le implicazioni della disciplina così stabilita e rimanendo aperto alla risposta “impertinente” della situazione. Chi conduce l'indagine struttura nuovi interrogativi, nuove finalità ed attinge al proprio repertorio di immagini come metafore generative per il nuovo fenomeno.

A tal fine, nel tentativo di compiere una sintesi dei possibili livelli ai quali i docenti possono svolgere la riflessione in ambito scolastico, Larrivee, sulla base di un'ampia revisione della letteratura, ne identifica quattro¹¹:

- a) *pre-reflection*, ossia il momento “zero” della riflessione, in cui gli insegnanti reagiscono a situazioni d'aula in maniera automatica, senza considerare consapevolmente delle alternative;
- b) *surface reflection*, nella quale le riflessioni degli insegnanti riguardano le strategie utilizzate per raggiungere gli obiettivi prefissati;
- c) *pedagogical reflection*, con la quale gli insegnanti s'interrogano sulle teorie e gli approcci educativi utilizzati, cercando di comprendere i legami tra i principi teorici e la pratica;
- d) *critical reflection*, è il momento della riflessione che interessa le implicazioni morali ed etiche e le conseguenze della pratica sul piano socio-politico più ampio.

Lungo questa direzione, un'*epistemologia della pratica* basata sulla riflessione nel corso dell'azione tematizza il sapere professionale come sapere empiricamente situato, costruito “conversando con le situazioni” e sostenuto da forme di razionalità riflessiva a cui corrisponde un'*epistemologia* della formazione professionale. Quest'ultima è intesa come «accompagnamento dei processi riflessivi che le *comunità professionali* mettono in atto quando si interrogano sui criteri adottati per la formulazione dei giudizi, sulle procedure attuate, sull'impostazione dei problemi da risolvere e sui risultati raggiunti»¹².

L'immagine del *professionista riflessivo* e quella del *ricercatore* non sono fra loro del tutto sovrapponibili poiché rinviano a differenti comunità di appartenenza caratterizzate da linguaggi peculiari, metodologie e orizzonti di riferimento; «mentre il ricercatore è interessato allo sviluppo delle conoscenze nella prospettiva della loro astrazione e generalizzabilità, il professionista è primariamente interessato alla dimensione del particolare nella prospettiva del miglioramento dell'efficacia e dell'efficienza dell'azione»¹³. Tuttavia la logica

⁷ L. Fabbri - B. Grassilli, *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*, La Scuola, Brescia 2003, p. 107.

⁸ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Firenze 1993, p. 94.

⁹ L. Fabbri - B. Grassilli, *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*, cit., p. 108.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ B. Larrivee, *Development of a tool to asses teachers' level of reflective practice*, in «*Reflective practice*», III, 9 (2008), pp. 341-360.

¹² L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007, p. 55.

¹³ C. Goisis, *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Un'indagine sul ruolo delle competenze tacite*, Vita e Pensiero, Milano 2013, p. 19.

euristica sottesa alla ricerca guida anche un intervento educativo riflessivo: «si tratta di una logica reticolare legata all'incertezza, al probabile e al possibile ma nondimeno orientata ai valori».¹⁴

Il riconoscimento dell'importanza di disporre di *competenze di ricerca* come elemento altamente qualificante la professione del docente, è qualcosa di consolidato in seno alla riflessione scientifica nazionale e internazionale.

Tale sfida richiede attitudine investigativa e disponibilità alla riflessione per accostarsi in modo attivo e partecipativo al proprio sviluppo professionale.

2. Progettazione e conduzione di un Focus Group riflessivo e inclusivo in classe: quali competenze metodologico-didattiche e di ricerca *in azione*?

Gli elementi che giocano un ruolo fondamentale per la promozione di una adeguata e significativa rete di *relazioni inclusive in classe* sono relativi all'attenzione che viene dedicata ad *ogni* studente, alla valorizzazione delle potenzialità di *ciascuno*, alla coesione che si riesce ad ottenere nella classe, anche attraverso la promozione di *comunità di pratiche riflessive* tramite l'utilizzo di *focus group*.

A questo fine, con il termine “*focus group*” si fa riferimento a dei gruppi di discussione, letteralmente intesi «come “*gruppi focali*”, nel senso di gruppi focalizzati su un determinato problema»¹⁵. Lo scopo di un *focus group* è di ricerca, cioè ascoltare e raccogliere informazioni, punti di vista, opinioni su un determinato oggetto di interesse, studio e di approfondimento.

La sua caratteristica principale consiste nella possibilità di ricreare una situazione simile al processo ordinario di formazione delle opinioni¹⁶, permettendo ai partecipanti di esprimersi attraverso una forma consueta di comunicazione e una discussione tra “pari”.

L'obiettivo dei *focus group*, infatti, è quello di raccogliere dichiarazioni spontanee emerse nella discussione e non precedentemente preparate¹⁷. Il contesto di gruppo e interazione fra i partecipanti, fra l'altro, permette ai singoli non solo di rispondere le domande stimolo avanzate dal conduttore, ma anche, e soprattutto di interagire con gli altri partecipanti.

A tal fine, vengono principalmente utilizzati per¹⁸:

- ottenere informazioni generali su un certo tema di interesse scarsamente affrontato in letteratura;
- generare ipotesi di ricerca che possono essere sottoposte a verifica durante una fase quantitativa della ricerca;
- stimolare la produzione di nuove idee;
- diagnosticare problemi che possono emergere dall'utilizzo di nuovi programmi.

Questi aspetti rappresentano elementi caratterizzanti del metodo che, per questi motivi, si differenzia dalle tradizionali interviste di gruppo dove l'interazione avviene, di volta in volta, tra i partecipanti e l'intervistatore. Pur essendo utilizzato prevalentemente come tecnica di rilevazione significativa nell'ambito della ricerca scientifica qualitativa, il *focus group* è inoltre una *metodica utilizzabile* anche in *contesti formativi/educativi* per:

- a) promuovere il confronto e la discussione del gruppo-classe su temi significativi (lotta al bullismo, *promozione dell'inclusione*, etc.);
- b) per raccogliere e analizzare i *bisogni specifici* degli studenti;
- c) per valutare i risultati di un intervento o di un progetto.

La *valenza inclusiva e formativa* di questa tecnica deriva dal fatto che il *focus group* pone come prerogativa il *dialogo*, l'*interazione* e il *confronto*, contribuendo così a far emergere rappresentazioni, giudizi e pregiudizi, vissuti emotivi degli studenti rispetto a temi che il docente propone di affrontare.

¹⁴ K. Montalbetti, *Competenza di ricerca e pratica professionale docente*, in «Education Sciences e Society», 2017, https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/1337, consultato il 24/04/2023.

¹⁵ D. Morgan, *Focus Groups as Qualitative Research*, Thousand Oaks, SAGE 1996, p. 34.

¹⁶ Cfr. R. Di Nubilia, *Dal gruppo al gruppo di lavoro. La formazione in team: la conduzione, l'animazione, l'efficacia*, Pensa Multimedia, Lecce 2008, p. 55.

¹⁷ A. Baldry, *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*, Carocci, Roma 2005, p. 99.

¹⁸ Ibi, p. 13.

Come sostiene a ragione Cottini¹⁹, però, dividere semplicemente la classe in gruppo non significa applicare la metodologia. È difficile ottenere un *focus group inclusivo ed efficace*, se prima non si è adeguatamente lavorato a costruire un clima non competitivo, con una buona possibilità di interazione assertiva e prosociale tra tutti gli studenti della classe.

Educare gli studenti alla messa in atto di *condotte prosociali* rappresenta chiaramente una condizione di grande importanza per lo sviluppo di didattiche finalizzate all'inclusione. Infatti, promuovere un atteggiamento orientato alla valorizzazione degli aspetti positivi dei compagni, al rafforzamento dell'empatia e alla promozione di azioni di aiuto e sostegno è la base sulla quale cercare di costruire il clima favorevole all'inclusione²⁰.

Il comportamento prosociale, nella sua definizione più condivisa, si caratterizza per la messa in atto di azioni che, senza ricercare gratificazioni estrinseche o materiali, «favoriscono altre persone o gruppi o il raggiungimento di obiettivi sociali positivi o aumentano la possibilità di dare inizio a una reciprocità positiva e solidale nelle relazioni interpersonali conseguenti, salvaguardando l'identità, la creatività e l'iniziativa delle persone o dei gruppi coinvolti»²¹.

Alla luce di quanto affermato, in particolare è possibile ricondurre le azioni necessarie alla corretta esecuzione di un *focus group* alle seguenti fasi procedurali²²:

1. introduzione al tema: si spiegano gli obiettivi della discussione;
2. enunciazione delle regole base: si indicano alcune buone regole per il successo della discussione (non interrompere, far parlare gli altri, ascoltare);
3. presentazione dei partecipanti: i partecipanti in circolo di presentano e si conoscono;
4. riscaldamento-facilitazione: si inizia guardando un breve filmato, o leggendo un testo o ponendo degli interrogativi che descrivono l'oggetto della discussione;
5. discussione: passaggio da una tematica all'altra in maniera graduata e funzionale;
6. conclusioni e ringraziamenti: riassunto dei principali punti emersi ed eventuali chiarimenti.

La conduzione è gestita secondo uno *stile aperto e partecipativo*. Il processo non direttivo, centrato sull'interazione tra i partecipanti, ha lo scopo di stimolare la *creatività* e di *allentare i meccanismi di difesa* e le resistenze dei membri del gruppo. Gran parte della buona riuscita dei *focus group* dipende dalla qualità delle domande, ma senza un «buon conduttore anche le migliori domande diventano inefficaci, strumenti mal gestiti che portano inibizione alla discussione»²³.

Il *conduttore* può, o meno, coincidere con la figura del docente, cioè con chi ha pianificato il “gruppo focale” e vuole ottenere i risultati frutto della discussione.

Lungo questa direzione, ciò che caratterizza un buon *docente-conduttore* deve essere, in primo luogo, la capacità di ascolto; «un ascolto attivo, empatico per certi aspetti, di chi cioè comprende il punto di vista delle varie persone a prescinderne dal condividerne i principi». Il punto di vista personale del conduttore è assolutamente irrilevante e, non solo non deve trasparire, ma non deve neanche influenzare il clima positivo che si crea all'interno del gruppo-classe.

Il docente-conduttore ha il compito di introdurre l'argomento da discutere, orientare le procedure di discussione, mantenere il gruppo sul tema e aiutarlo a progredire nell'analisi del problema. Un osservatore (si può trattare di uno studente senior o di un altro docente) partecipa all'incontro senza interagire direttamente, con il compito di verbalizzare quanto emerge dal dibattito e di osservare le reazioni non verbali dei partecipanti e le dinamiche che si creano.

A tal fine, l'analisi delle competenze-capacitazioni del docente rinvia costantemente ad una teoria del pensiero e dell'*azione situate*, ma anche del lavoro, della pratica come mestiere e condizione di vita.

Una situazione di classe presenta in genere componenti multiple, che bisogna trattare in modo coordinato, o addirittura simultaneo, per riuscire ad ottenere un'azione giudiziosa.

¹⁹ Cfr. L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci 2019, p. 214.

²⁰ *Ibi*, p. 191.

²¹ R.O. Roche, *L'intelligenza prosociale. Imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*, Erickson, Trento 2002, p. 24.

²² A. Baldry, *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*, cit., p. 55.

²³ *Ibi*, p. 49.

In questo contesto, il docente arbitra la *performance* cercando di non dirigere gli studenti che verrebbero altrimenti condizionati, ma di stimolarli o contenerli a seconda delle circostanze.

Saperi e competenze del docente-conduttore
Avere delle conoscenze sulle dinamiche di gruppo
Avere competenze sulla conduzione dei gruppi
Disporre di buone capacità sociali e di comunicazione
Gestire e organizzare il <i>setting</i> pedagogico
Essere capace di gestire la lista delle domande
Conoscere il tema trattato
Essere sensibile e disponibile
Essere un buon ascoltatore
Condurre piuttosto che guidare il gruppo
Svolgere un ruolo di facilitatore
Non formulare giudizi
Essere coinvolto nel tema trattato
Non avere preconcetti circa il tema trattato e non far trapelare le proprie opinioni

Tab. 1: *Saperi e competenze del docente-conduttore* (adattato da Baldry, 2005)

Soprattutto quando i soggetti di riferimento sono i *docenti*, il *focus group* può rappresentare una sorta di *"situazione di laboratorio"* che consente di riconoscere le dinamiche relazionali che entrano in gioco in quel contesto scolastico, e dunque di acquisire informazioni non solo sulle opinioni dei singoli, ma anche sul clima e sulla cultura della classe e in generale della scuola.

In conclusione, se il gruppo-classe cresce e matura, può concorrere alla qualità del dell'apprendimento e quindi dell'insegnamento da parte del corpo docente. In più, l'utilizzo di *tecniche e metodi di didattica attiva, cooperativa e laboratoriale* permette agli studenti di beneficiare di maggiori *chance*, oltre al fatto di liberarsi dall'ansia che può provocare il lavoro individuale, rendendoli più ricettivi alle nuove idee.

Conclusioni

L'*agire didattico*, per essere tale, non può darsi obiettivi astratti, basati solo su intenzioni e principi, ma deve sapersi confrontare, come afferma De Rossi, «ed entrare completamente nella realtà, per poter offrire opportunità di cambiamento della stessa»²⁴.

Lungo questa direzione, nel breve studio qui esposto, si è cercato di dare risposte, senza alcuna pretesa di esaustività, ai bisogni rilevati, immaginando un modello di formazione sostenibile, che implica una sinergia tra gli istituti scolastici e il mondo della ricerca e che possa mettere in campo dispositivi di indagine, quali il *focus group*, che sono anche dispositivi di sviluppo professionale per un corpo docente in continuo divenire.

In questo particolare contesto si realizza una forte connessione tra la teoria e la pratica in interazione costante. Si riproduce circolarità tra il *ricercare* e l'*agire*, in un rapporto di scambi che si implementano attraverso il potenziamento di fattori innovativi. A tal fine, particolare importanza assumono i *processi di riflessione* che divengono i "ponti" di collegamento tra la dimensione pratica e la dimensione teorica che può progredire attraverso gli input provenienti dall'azione.

In conclusione, il paradigma della *razionalità riflessiva* potrebbe così esprimere, come afferma Ellerani, «una cifra di cultura scolastica *generativa* e non riproduttiva, capace nel contempo di interpretare evidenze e dati come base di conoscenza per attuare processi di miglioramento compensativi o migliorativi della qualità degli

²⁴ M. De Rossi, *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi e tecniche*, Carocci, Roma 2021, p. 75.

apprendimenti»²⁵, in un quadro di promozione di un chiaro disegno progettuale ecosistemico per “tutti e per ciascuno”.

Bibliografia

- Altet M. (a cura di), *Observer les pratiques enseignantes*, l’Harmattan, Paris 2012.
- Baldry A., *Focus group in azione. L’utilizzo in campo educativo e psicosociale*, Carocci, Roma 2005.
- Cattaneo A., *L’altra formazione. Un’indagine sullo sviluppo professionale degli insegnanti*, Vita e Pensiero, Milano 2009.
- Cottini L., *Didattica Speciale e Inclusione Scolastica*, Carocci, Roma 2019.
- Cresson E., *Libro Bianco insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Comunità Europea, Lussemburgo 1995.
- De Rossi M., *Didattica dell’animazione. Contesti, metodi, tecniche*, Carocci, Roma 2021
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2004.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1963.
- Di Nubilia R., *Dal gruppo al gruppo di lavoro. La formazione in team: la conduzione, l’animazione, l’efficacia*, Pensa Multimedia, Lecce 2008.
- Ellerani P., *La qualità di una scuola capacitante nell’ecosistema dell’educazione e della formazione*, in L. Galliani - R. Minello - F. Tessaro (a cura di), *Principio di responsabilità e ricerca pedagogica*, Armando, Roma 2021.
- Fabbri L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007.
- Fabbri L. - Grassilli B., *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*, La Scuola, Brescia 2003.
- Goisis C., *Lo sviluppo professionale dell’insegnante. Un’indagine sul ruolo delle competenze tacite*, Vita e Pensiero, Milano 2013.
- Gulisano D., *Scuola, competenze e capacitazioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un’indagine esplorativa*, Pensa Multimedia, Lecce 2019.
- Gulisano D., *Identità professionale e narrazione. L’analisi del lavoro quale nuova metodologia formativa*, in «Formazione e Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione», XVI, anno I/2018, pp. 271 – 277.
- Larrivee B., *Development of a tool to asses teachers’ level of reflective practice*, in «Reflective practice», III, n.9 (2008), pp. 341-360.
- Magnoler P. - Notti A.M. - Perla L. (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Pensa Multimedia, Lecce 2017.
- Margiotta U. (a cura di), *Teacher education agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*, Erickson, Trento 2018.
- Margiotta U., *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa Multimedia, Brescia-Lecce 2007.
- Montalbetti K., *Competenza di ricerca e pratica professionale docente*, in «Education Sciences e Society», 2017, https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/1337, consultato il 24/04/2023.
- Morgan D., *Focus Groups as Qualitative Research*, Thousand Oaks, SAGE 1996, p. 34.
- Mortari L., *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.
- Mulè P. - De Luca C. (a cura di), *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*, Pensa Multimedia, Lecce 2021.
- Mulè P., *La didattica per competenze. Presupposti epistemologici e ambientali di apprendimento*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2018.
- Nussbaum M.C., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna 2012.
- Oddone F. - Maragliano A., *Il focus group: un duplice strumento per la ricerca educativa e la formazione docenti*, TD Tecnologia Didattica, n. 24, 2016.

²⁵ P. Ellerani, *La qualità di una scuola capacitante nell’ecosistema dell’educazione e della formazione*, in L. Galliani - R. Minello - F. Tessaro (a cura di), *Principio di responsabilità e ricerca pedagogica*, Armando, Roma 2021, p. 119.

- Roche R.O., *L'intelligenza prosociale. Imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*, Erickson, Trento 2002
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Firenze 1993.
- Sen A., *Lo sviluppo e libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000.
- Zammuner V.L., *Il focus group*, Il Mulino, Bologna 2003.

Può la musica sviluppare competenze trasversali e inclusive? Risultati di uno studio qualitativo¹

Alessio Di Paolo, Università degli Studi di Salerno, adipaolo@unisa.it
Iolanda Zollo, Università degli Studi di Salerno, izollo@unisa.it

Abstract

La musica, a livello sociale e scolastico, è un importante mezzo di comunicazione e di espressione personale ed interpersonale, che consente lo sviluppo di competenze trasversali nell'area del Sé e del riconoscimento dell'altro da Sé. Partendo da tale premessa, si presentano i risultati di un'indagine qualitativa condotta su un campione di 369 studenti, nell'ambito dei corsi di specializzazione per il sostegno didattico per la Scuola Secondaria di Secondo Grado. Suddetta indagine è stata volta a comprendere quali competenze trasversali è possibile sviluppare mediante attività didattiche incentrate sulla musica, in una prospettiva inclusiva. Le risposte sono state analizzate mediante il ricorso a QDA Miner, tramite la raccolta delle stesse in codici esplorativi. Dai risultati ottenuti è stato possibile tracciare una riflessione in merito al potenziale musicale come chiave per lo sviluppo di abilità trasversali, in direzione di una didattica che sia per tutti e per ciascuno.

Music represents, on a social and scholastic level, an important means of communication and personal and interpersonal expression, which enables the development of transversal competences around the Self and the recognition of the Other than Self. Starting from this premise, we present the results of a qualitative survey conducted on a sample of 314 students, as part of the specialisation courses for teaching support for Secondary School. The aim of this survey was to understand which transversal competences can be developed through teaching activities centred on music, in an inclusive perspective. The answers were analysed by means of QDA Miner, by collecting them in exploratory codes. From the results obtained, it was possible to draw a reflection on the potential of music as a key to the development of transversal skills, in the direction of a didactic approach that is for everyone.

Parole chiave: Musica, Competenze trasversali, Inclusione, Bisogni Educativi Speciali, Didattica inclusiva
Keywords: Music, Transversal skills, Inclusion, Special educational needs, Inclusive education

Introduzione

La musica si presenta, nell'ambito della progettazione educativa e inclusiva, un mezzo per sviluppare le potenzialità degli alunni, promuovendone le capacità linguistico-espressive, verbali e non verbali orientando gli stessi al successo scolastico e formativo², grazie ad una serie di ulteriori abilità trasversali che è possibile sviluppare durante la sua pratica. Questo è possibile poiché la musica si rivolge a tutti, promuovendo la partecipazione di ciascuno, nel rispetto dell'equità³. In questo contributo sarà presentata la prospettiva dei futuri docenti di sostegno in merito al potenziale musicale per l'acquisizione di abilità trasversali al fine di costruire contesti inclusivi. L'indagine è stata condotta con lo scopo di comprendere anche la prospettiva docente, in quanto è necessario agire partendo dalle opinioni di chi lavora o lavorerà sul campo al fine di

¹ L'articolo è il risultato della collaborazione scientifica degli autori. Tuttavia, l'attribuzione della responsabilità scientifica è la seguente: Alessio Di Paolo è autore dei paragrafi 1. "Musica e competenze trasversali", 2. "Metodologia"; Iolanda Zollo è co-autrice dei paragrafi "Introduzione" e "Conclusioni".

² A. L. Rizzo, *Giochi musicali e disturbi dell'apprendimento: come potenziare i prerequisiti di lettura e scrittura*, Carocci, Roma 2021.

³ UNESCO, *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*, 2017.

costruire contesti maggiormente rispondenti ai bisogni dei discenti⁴. Una prima sezione del contributo, pertanto, sarà incentrata su un'analisi circa la musica e lo sviluppo di competenze trasversali; la seconda parte dello scritto, invece, mostrerà i risultati dell'indagine.

1. Musica e competenze trasversali

A partire dal XX secolo si è assistito ad un cambiamento della società e delle sue articolazioni, compreso l'ambito educativo; ciò ha richiesto l'acquisizione di nuove competenze⁵, maggiormente spendibili nella quotidianità⁶.

In educazione, tale sviluppo di competenze trasversali può essere favorito da approcci didattici che lascino spazio ad un *dialogo* tra le diverse discipline, dalla letteratura alla matematica, alla geostoria, in una prospettiva di *espansione* verso la novità ed il cambiamento, tentando di rendere contenuti e compiti scolastici maggiormente connessi con l'esperienza di vita quotidiana che gli alunni saranno chiamati ad affrontare nella vita⁷. Se ne desume come l'*apertura*, la sperimentazione delle possibilità offerte dalle scienze e dalla loro interazione siano promotrici della nascita di nuove e variegate abilità, che possono estendersi dalla sfera cognitiva a quella emotiva e sociale⁸.

In questo scenario è utile tentare di comprendere in quali termini la musica possa essere un fattore in grado di favorire l'emergere di competenze trasversali. Alcune indagini evidenziano, infatti, come la musica possa prefigurarsi quale *spazio* in cui poter sperimentare la propria identità, nonché consentire il riconoscimento di quella altrui⁹. La musica, dunque, troverebbe una sua specificità nella dimensione della *partecipazione*, con l'obiettivo di implementare la consapevolezza personale ed interpersonale. Nell'atto di esecuzione di brani o durante la partecipazione ad attività orchestrali è necessario, infatti, oltre al possesso di competenze specificatamente musicali ed utili all'esecuzione delle partiture, anche competenze di *ascolto* di ciò che sta eseguendo chi è vicino, nel tentativo di armonizzare la propria parte con quella eseguita dall'altro¹⁰. Ciò implicherebbe una nuova forma di *comportamento musicale*¹¹, ovvero di atteggiamento assunto dal singolo all'interno dell'*Umwelt musicale*, e che comprende l'acquisizione di capacità di *scelta*, di discriminazione, legate alla possibilità di modulare il sonoro, nonché abilità di *empatia*, nel momento in cui è richiesto un livello emotivo necessario a uniformare la propria azione (esecuzione) a quella dell'altro, attività trasferibili in altri momenti e contesti di vita¹².

Armonizzare, quindi, presupporrebbe lavorare adeguando la propria azione a quella altrui, e ciò sembrerebbe essere un atteggiamento direzionato verso l'inclusione. Tale orientamento necessiterebbe, tuttavia, di un ulteriore lavoro che vada a coinvolgere direttamente la sfera sensoriale-percettiva. Proprio per quanto concerne questo aspetto, è stato dimostrato che il sonoro sembrerebbe essere in grado di favorire l'acquisizione di abilità ritmico-melodiche soprattutto quando associato ad ulteriori forme d'arte come la danza, utili per il raggiungimento di un benessere personale ed interpersonale¹³. La musica, inoltre, consentirebbe l'emergere di abilità legate all'elaborazione cognitiva e, di conseguenza, ad un progresso in

⁴ P. Aiello et al., *A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education*, «Formazione, lavoro, persona», 20 (2019), pp. 10-24.

⁵ M. Ricciardi, *Educazione alla Sostenibilità: politiche, teorie e pratiche per lo sviluppo di competenze trasversali e per l'orientamento*, «Formazione & insegnamento», 19 (2021), pp. 229-238.

⁶ L.M. Spencer - S.M. Spencer, *Competence at work: models for superior performance*, John Wiley & Sons, New York 1993.

⁷ M. Castoldi, *Compiti autentici: Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, UTET, Torino 2018.

⁸ J. Sloboda et al., *Music for social impact: An overview of context, policy and activity in four countries, Belgium, Colombia, Finland, and the UK* «Finnish Journal of Music Education», 23 (2020), pp. 1-32.

⁹ V. Turner, *Liminality and Communitas. The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*, Aldine Publishing, Chicago 1969.

¹⁰ J. Boyce-Tillman, *The Transformative Qualities of a liminal space created by musicking*, «Philosophy of Music Education Review», 17 (2009), pp. 184-202.

¹¹ F. Delalande, *Le condotte musicali. Comportamenti del fare e ascoltare musica*, CLUEB, Bologna 1993.

¹² L. Sbattella, *Ti penso dunque suono. Costrutti cognitivi e relazionali del comportamento Musicale*, Vita e Pensiero, Milano 2013.

¹³ A. Sheppard - M. C. Broughton, *Promoting wellbeing and health through active participation in music and dance: a systematic review*, «International journal of qualitative studies on health and well-being», 15 (2020), pp. 1-19.

termini di comunicazione¹⁴. Proprio a tal proposito, è stato provato con le tecniche di *functional neuroimaging*, che la musica sia in grado di attivare un network neuronale molto ampio, che andrebbe a coprire aree cerebrali connesse a quelle della produzione linguistica¹⁵. Ciò, dunque, farebbe della musica un *mediatore* consono all'emergere di ulteriori abilità trasversali.

Fare musica in modo continuativo ed utilizzarla più spesso anche nei contesti scolastici, sia focalizzando l'attenzione sull'ascolto di diversi generi musicali, a partire dal classico fino al pop contemporaneo, sia esercitandola concretamente mediante strumenti musicali che possano potenziare il ritmo e l'esecuzione melodica o il canto, risulterebbe utile pertanto al fine di modificare e implementare processi di analisi e di elaborazione delle caratteristiche del suono, nonché del linguaggio¹⁶. Un miglioramento del linguaggio nonché la stimolazione cognitiva insita nell'esercizio musicale acconsentirebbe ad una connessione della musica con la matematica. Infatti, la stimolazione ritmico-melodica, data dal confronto tra le diverse note, altezze, durate musicali, potrebbe essere un valido mediatore per affinare abilità logiche di discriminazione, classificazione, organizzazione logica, applicabili anche per l'elaborazione di compiti matematici¹⁷.

Se ne desume, dunque, che il ricorso all'esercizio musicale o direttamente o interdisciplinariamente potrebbe risultare valido per lo sviluppo di altre abilità trasversali e inclusive, nel rispetto dei diversi stili cognitivi degli allievi nonché volto a valorizzarne i diversi potenziali, il riconoscimento dell'alterità per favorire il lavoro con essa, secondo il principio di un'educazione che sia per tutti e per ciascuno¹⁸. È richiesto ai futuri docenti, in particolar modo di sostegno, una *convergenza al musicale*, da intendersi sia come maggiore formazione in ingresso che in itinere sulle diverse componenti musicali, sia su un maggiore ascolto dei diversi generi musicali.

2. Metodologia

È stata prevista un'indagine qualitativa per caso di studio esplicativo, mediante la quale comprendere, nonostante diverse ricerche già condotte in merito, quali competenze trasversali possano essere sviluppate mediante l'esercizio musicale al fine di realizzare contesti maggiormente inclusivi secondo i futuri docenti di sostegno.

2.1. *Obiettivo di ricerca*

L'indagine è stata volta ad indagare quali competenze trasversali è possibile sviluppare con la musica al fine di favorire la costruzione di contesti inclusivi per i futuri insegnanti di sostegno.

2.2. *Partecipanti*

L'indagine è stata compiuta su un campione di 369 studenti frequentanti i corsi di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità della Scuola Secondaria di Secondo grado (VII ciclo del Tirocinio Formativo Attivo presso l'Università degli studi di Salerno).

2.3. *Procedura*

L'indagine è stata svolta nel mese di febbraio 2023, nell'ambito dei laboratori di "Didattica delle educazioni e dell'area antropologica" e di "Didattica speciale: codici comunicativi dell'educazione linguistica" attivati durante i corsi di specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità della Scuola Secondaria di Secondo grado (VII ciclo del Tirocinio Formativo Attivo presso l'Università degli studi di Salerno).

2.4. *Strumento*

Il questionario è stato impostato secondo una parte introduttiva, nella quale sono state rese evidenti ai partecipanti le finalità dell'indagine "Gentilissimo/a docente, al fine di comprendere in quale misura la musica possa contribuire allo sviluppo di competenze trasversali funzionali al miglioramento dell'agire inclusivo, Le chiediamo di compilare il seguente modulo indicando, sulla base delle sue esperienze e considerazioni personali, tre competenze trasversali che secondo Lei possono essere sviluppate mediante un tipo di azione didattica

¹⁴ I. Vilde, *Transversal skills for the implementation of competence approach during a music pedagogy process at primary school*, «Human, Technologies and Quality of Education», 962 (2021), pp. 962-972.

¹⁵ C. Karoli, *Development of transversal skills in didactic specialized music education*, «REVART», 40 (2022), pp. 87-93.

¹⁶ A. M. Proverbio, *Neuroscienze cognitive della musica. Il cervello musicale tra arte e scienza*. Zanichelli, Milano 2019.

¹⁷ P. Pesic, *Music and the making of modern science*, MIT Press, United States 2022.

¹⁸ M. Pavone, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano 2014.

incentrata sulla musica e che possano contribuire a migliorare l'inclusione di studenti con Bisogni Educativi Speciali”. Alle finalità è seguita, poi, una prima sezione contenente domande orientate alla raccolta di dati sociodemografici. I partecipanti hanno indicato la loro età; hanno poi indicato il loro genere. Successivamente hanno risposto alle seguenti domande: “Ha mai svolto la professione di insegnante di sostegno?”; “Attualmente è insegnante?”; “Se sì, è insegnante di sostegno o curriculare?”. Dopo la sezione sociodemografica, è stata data la possibilità di indicare, mediante risposte brevi, le tre competenze trasversali individuate. È da precisare che il questionario è stato compilato in forma anonima, onde evitare che i partecipanti si sentissero “valutati” o “giudicati” sulla base delle risposte fornite.

2.5. *Raccolta e analisi dei dati*

Per la raccolta dei dati è stato predisposto un Google Moduli. Si è scelto di raccogliere i dati durante le prime fasi dei laboratori, in quanto le fasi successive sono state proprio incentrate sulla spiegazione di come la musica possa contribuire al miglioramento delle attività didattiche, secondo una prospettiva inter e transdisciplinare, evitando possibili influenze.

Una volta raccolti tutti i dati, con la funzione integrata di Google Moduli, Excel, è stato possibile visionare le risposte sistematizzate fornite dai partecipanti. L'indagine successiva è stata condotta mediante il ricorso all'analisi testuale del contenuto, secondo un approccio induttivo con codifica algoritmica dei dati¹⁹ eseguita con il software QDA Miner. Mediante la funzione integrata del programma sono stati inseriti tutti i dati di sintesi forniti da Google, rispettando la suddivisione delle tre scelte. Quindi, una volta realizzati tre diversi documenti per le tre diverse competenze trasversali individuate dai partecipanti, sono stati determinati dei codici riassuntivi, in ognuno dei quali sono state raccolte tutte le risposte attinenti alla macro-tematica e che fossero quindi corrispondenti con il codice scelto. La stessa operazione è stata effettuata per tutti gli altri dati relativi alle seconde e terze scelte. Una volta raccolte le varie risposte e classificate a seconda dei codici di sintesi, è stata analizzata la percentuale di frequenza per ogni codice, al fine di definire, secondo la metodologia della statistica descrittiva, quali fossero quelli con maggiore percentuale di scelta ed evidenziare quali, di conseguenza, le competenze trasversali indicate dagli studenti.

2.6. *Risultati e discussione*

Per quanto concerne l'analisi dei dati, l'attenzione è stata posta in primis al dato socioculturale. Dalle risposte in merito l'età dei partecipanti, come emerge dal grafico qui riportato (Grafico 1), la percentuale maggiore (22%) ha affermato di avere un'età compresa tra i 31 e i 35 anni, seguiti da una percentuale quasi analoga (20%) di partecipanti di età compresa tra i 41 e i 45 anni. Percentuali minori (19%) di partecipanti, invece, ha dichiarato di avere un'età compresa tra i 36 e i 40 anni o (15%) tra i 51 e i 56 anni. È stato possibile evincere, pertanto, la presenza di persone prevalentemente di media età, seguite poi da una percentuale del 15 % di partecipanti di età compresa tra i 26 e i 30 anni, con solo il 2 % dei partecipanti di età minore di 25 anni. In riferimento al genere è possibile evidenziare che 279 (82%) partecipanti hanno indicato di essere di genere femminile ed il 60 (18%) di genere maschile.

¹⁹ J. Schilling, *On the Pragmatics of Qualitative Assessment: Designing the Process for Content Analysis*, «European Journal of Psychological Assessment», 22 (2006) pp. 28–37.



Grafico 1: Grafico riassuntivo percentuale sull'età dei partecipanti all'indagine

Il dato relativo l'età dei partecipanti, tuttavia è stato contrastante in relazione all'esperienza pregressa nel campo dell'inclusione, in quanto solo 101 partecipanti (30%) hanno dichiarato di aver svolto esperienza come docenti di sostegno, a fronte dei 238 (70%) che invece hanno dichiarato di non aver avuto mai esperienze dirette sul sostegno (Grafico 2)

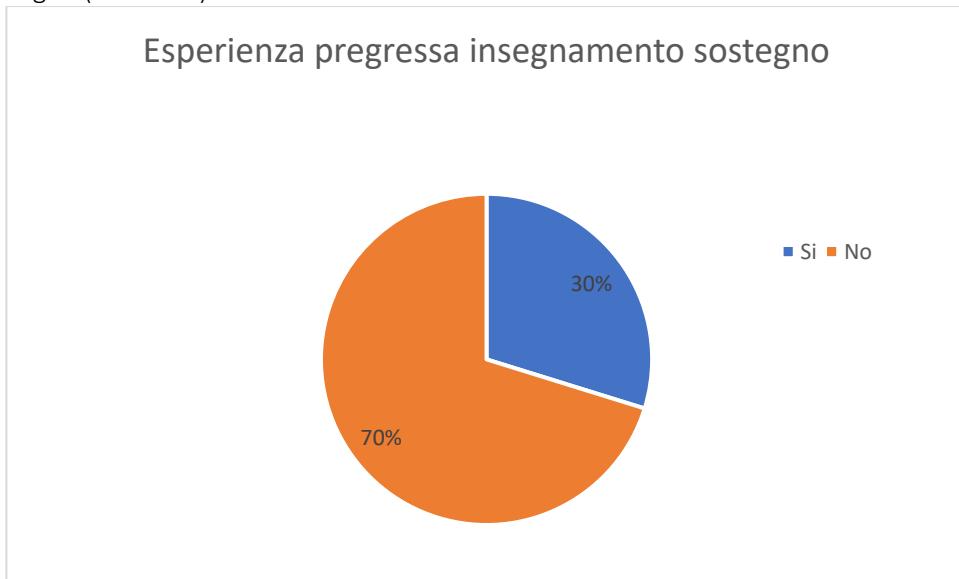


Grafico 2: Risultati in merito l'esperienza pregressa dei partecipanti come insegnanti di sostegno

Per quanto concerne l'attuale condizione lavorativa e, nello specifico, nel mondo dell'istruzione come insegnanti, 232 partecipanti (68%) hanno dichiarato di essere impiegati come docenti, mentre i restanti 107 (32%) hanno dichiarato di non svolgere ancora questo tipo di attività (Grafico 3).

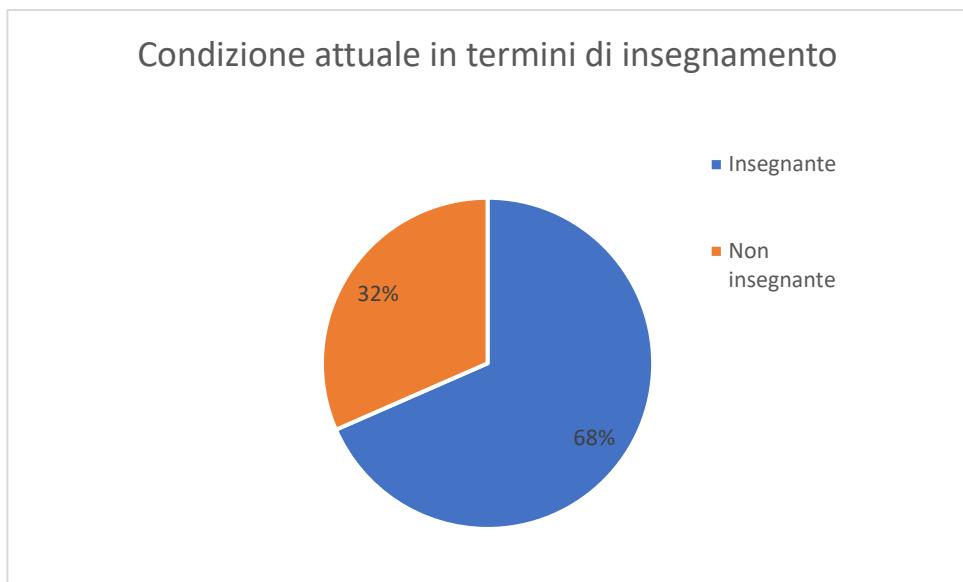


Grafico 3: Risultati in merito l'esperienza attuale lavorativa dei partecipanti come insegnanti

Tra coloro che hanno affermato di essere docenti, 128 (68%) hanno dichiarato di essere insegnanti curriculari mentre i restanti 94 (45%) insegnanti di sostegno. Pertanto, l'aspetto emergente è stato che la buona parte dei futuri docenti non hanno avuto esperienze pregresse o attuali sul sostegno tali da poter fornire delle risposte sulla base di un effettivo *vissuto scolastico*, e pertanto derivanti da considerazioni personali o esperienze di vita, utili comunque a comprendere la traiettoria di pensiero e le opinioni di chi insegnnerà come docente di sostegno.

Per quanto attiene l'analisi delle risposte relative alla prima competenza trasversale individuata (Grafico 4), gli studenti hanno riconosciuto la possibilità, mediante interventi incentrati sulla musica, di maturare abilità empatico-relazionali trasversali, riconoscere con maggiore attenzione l'altro da Sé (20%). L'esercizio musicale, infatti, mediante lo stimolo uditivo, sembrerebbe facilitare lo sviluppo dell'ascolto attivo, quindi la possibilità di comprendere, percepire gli stati d'animo dell'altro tramite il personale passaggio uditivo. La musica, inoltre, sembrerebbe consentire lo sviluppo di abilità legate alla cittadinanza attiva, quindi competenze chiave di cittadinanza spendibili nella quotidianità (13%). Una percentuale molto simile di risposte (11%) ha individuato lo sviluppo, inoltre, di abilità trasversali legate alla sfera della collaborazione, della partecipazione attiva. L'esercizio musicale, pertanto, condurrebbe ad un miglioramento anche nello svolgimento delle attività di gruppo e, di conseguenza, ad un affinamento delle abilità personali, favorendo la riduzione dello stress legato al conflitto con l'altro da sé. Tra le abilità trasversali individuate, inoltre, una percentuale pari del 10% è stata attribuita ad attività creative e logico-matematiche. La musica, se da un verso favorirebbe quindi l'emergere della creatività, dell'originalità, dall'altra sarebbe dotata di una sistematicità tale per cui chi la sperimenta potrebbe anche accrescere la capacità di *problem solving*, multitasking, flessibilità mentale nonché ragionamento logico. Una percentuale del 7% è stata attribuita alle abilità comunicative, mentre il 6% alle abilità fisico-corporee-sensoriali. La musica diverrebbe mediatore per poter scoprire in maniera più attenta il mondo circostante, carpendone i dettagli mediante l'ascolto dei suoni prodotti dalla natura; il canto, l'azione del suonare, consentirebbero una maggiore conoscenza di sé stessi non solo sotto il profilo emotivo bensì fisico, in quanto sembrerebbe possibile, ad esempio, analizzare il funzionamento dei propri polmoni, del diaframma, nonché del modo con cui porsi al fine di emettere in modo corretto il proprio suono. Una percentuale di partecipanti pari del 5% ha riscontrato anche lo sviluppo di abilità trasversali quali il digitale ed il metacognitivo. La musica, infatti, abbinata all'utilizzo del digitale, sembrerebbe favorire per i futuri insegnanti l'acquisizione di ulteriori competenze. Effettivamente vi sono degli studi che comproverebbero come la connessione tra il musicale e il digitale, inteso sia in termini di conoscenza che di formazione pratica sugli stessi, possa guidare verso la costituzione di ambienti maggiormente stimolanti, bensì affinare abilità

ritmico-percettive²⁰, di orientamento spaziale sia nel reale²¹ che nel virtuale²². Una migliore conoscenza del sé e dell'altro da sé sarebbe stimolo, inoltre, allo sviluppo di atteggiamenti quali fiducia in sé stessi, motivazione e autoefficacia, nonché spirito critico utile ad un migliore esercizio metacognitivo. È stato riconosciuto, in aggiunta, come tramite la musica potrebbe essere possibile migliorare l'attenzione (4%) e l'affinamento del linguaggio, la sua decifrazione ed utilizzo (3%) anche in contesti multiculturali (2%). Una percentuale minore (0,30%) ha riconosciuto che l'esercizio musicale parrebbe essere utile anche per stimolare alla curiosità. Solo l'1% dei partecipanti ha sostenuto di non aver mai avuto esperienza e di non poter esprimere una propria opinione.

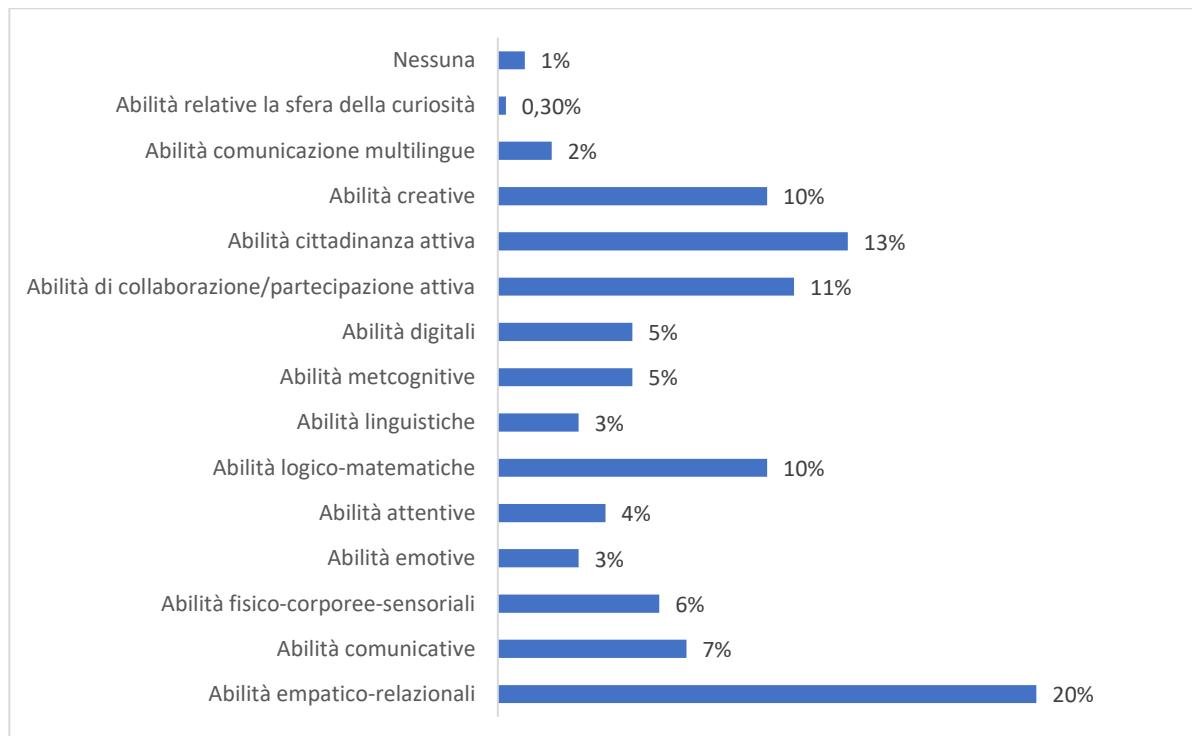


Grafico 4: Esiti percentuali restituiti da QDA Miner delle competenze trasversali individuate come prima scelta

²⁰P. Vuust - M. A. Witek, *Rhythmic complexity and predictive coding: a novel approach to modeling rhythm and meter perception in music*, «Frontiers in psychology», 5 (2014), p. 1111.

²¹J. M. Exbrayat - C. Brun, *Some effects of sound and music on organisms and cells: a review*, «Annual Research & Review in Biology» 2019, pp. 1-12.

²²A.Nivedhan - L. A. Mielby - Q. J. Wang, *The influence of emotion-oriented extrinsic visual and auditory cues on coffee perception: A virtual reality experiment*, «Companion Publication of the 2020 International Conference on Multimodal Interaction», 2020, pp. 301-306.

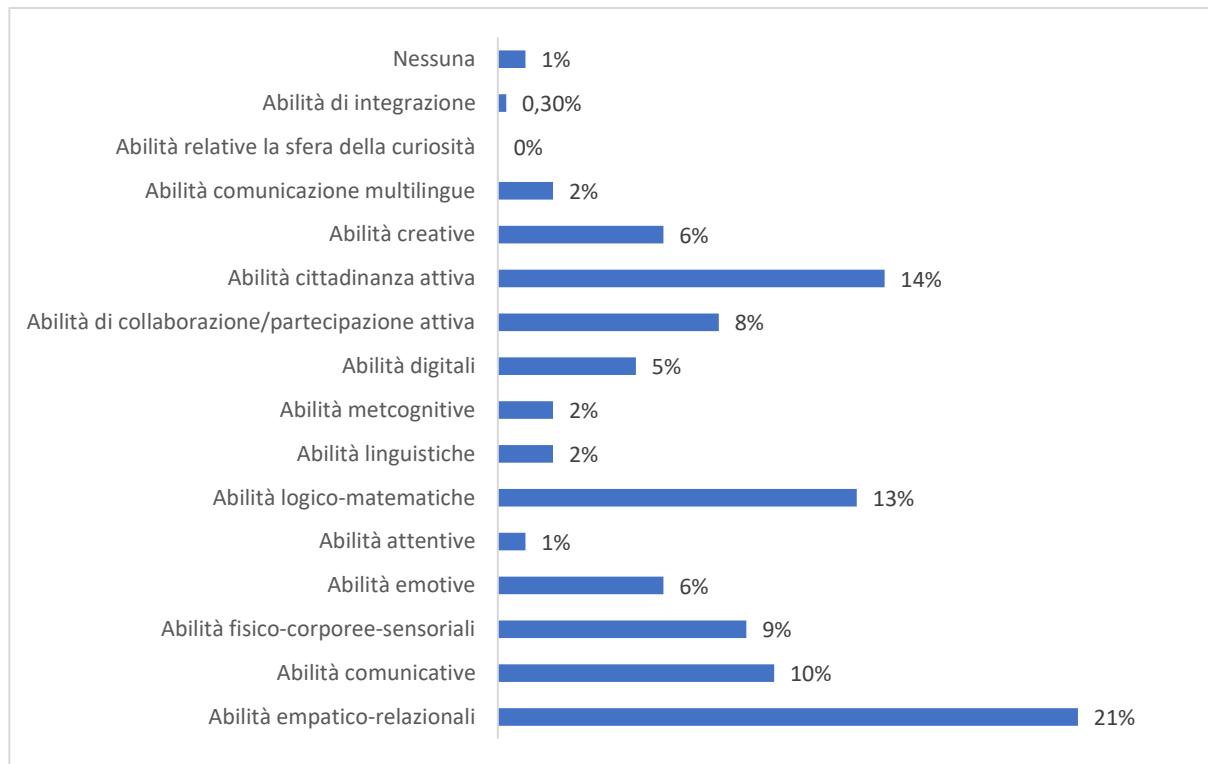


Grafico 5: Esiti percentuali restituiti da QDA Miner delle competenze trasversali individuate come seconda scelta

I dati relativi alle competenze individuate come seconda scelta (Grafico 5) nonché terza scelta (Grafico 6), evidenziano una prevalenza percentuale molto simile. È da evidenziare, però, che per quanto concerne le terze competenze individuate, vi è un incremento relativo all'area della collaborazione e partecipazione (14%), nonché relativo all'area dell'emotività (9%), della creatività (7%), delle competenze digitali (7%) e della metacognizione (7%).

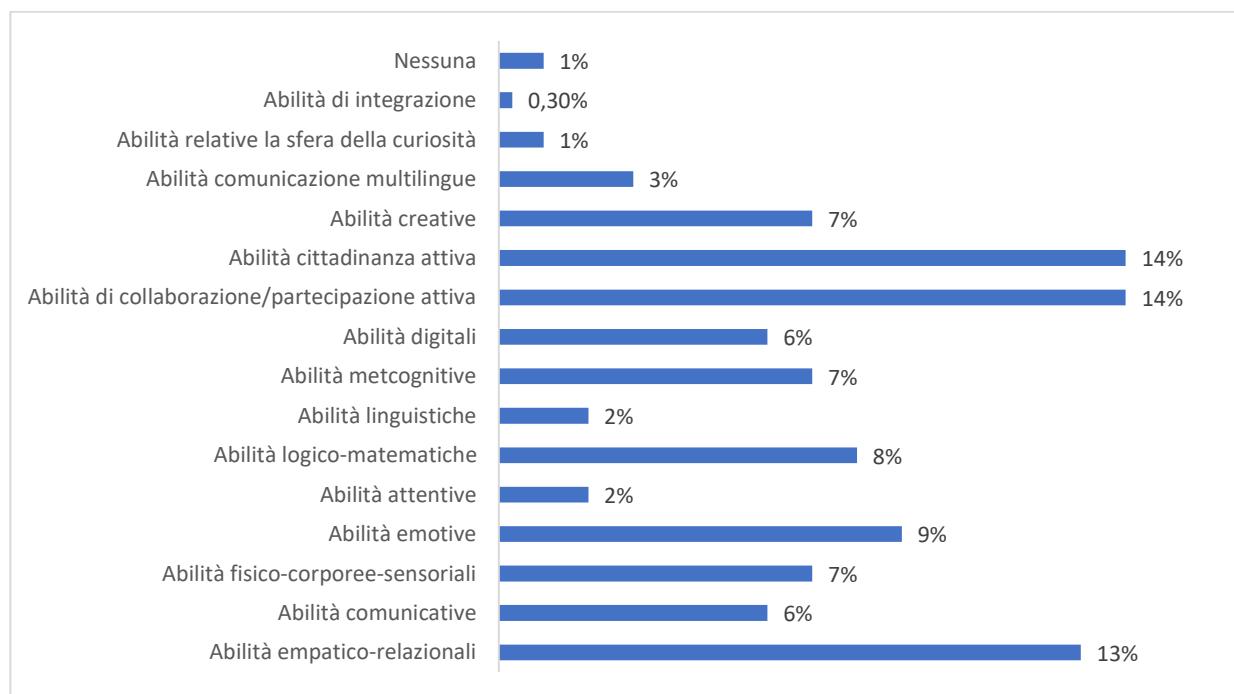


Grafico 6: Esiti percentuali restituiti da QDA Miner delle competenze trasversali individuate come terza scelta

Da un'analisi comparata dei tre grafici relativi le tre scelte effettuate dai partecipanti, è possibile evidenziare, pertanto, dei punti in comune. I futuri docenti evidenziano come, mediante la musica, sarebbe possibile

l’emergere di competenze trasversali di riflessione sia con il sé che con l’altro da sé. La maturità empatica possibile grazie all’ascolto di più generi musicali offrirebbe la possibilità, con il sonoro, di conoscersi e *ri-conoscersi*, rivolgendosi sia all’intero gruppo classe che, nello specifico, a studenti con Bisogni Educativi Speciali. L’interiore apirebbe le porte, di seguito, alla possibilità di maturare abilità riconducibili all’area della comunicazione linguistica e multilinguistica, della discriminazione sensoriale, nonché della capacità di orientamento e *problem-solving*.

Conclusioni

Dall’indagine condotta emerge che il suono permetterebbe di implementare capacità cognitive, di relazione, imparando a percepire, ascoltare, discriminare, il tutto all’interno di un ambiente di apprendimento particolarmente significativo²³. La musica potenzierebbe, altresì la propria *self-efficacy*, nonché la propria *self-determination*, conducendo progressivamente al piacere del *fare*, alla condivisione, innalzando i livelli di inclusione²⁴ e rinsaldando contemporaneamente abilità senso-percettive, cognitive.

È possibile affermare, in conclusione che il suono potrebbe essere in grado di favorire lo sviluppo di abilità a tutto tondo, spendibili ed utilizzabili nella quotidianità. Le scuole, pertanto, dovrebbero mirare ad un maggiore utilizzo della musica durante le varie attività didattiche, da intendersi non solo come *conoscenza della musica*, bensì di tutte le sue papabili applicazioni, dall’ascolto di una melodia all’ascolto di chi è vicino, da attività ritmiche utili al coordinamento al semplice utilizzo di effetti sonori da abbinare a presentazioni, video da condividere, favorendo così un lavoro *in musica e con la musica* vicariante²⁵. È auspicabile, dunque, un’ulteriore attenzione al potenziale inter e transdisciplinare della musica, in direzione di una strutturazione di percorsi didattici *a misura di alunno*, secondo traiettorie maggiormente inclusive.

Bibliografia

- Aiello P. - Sharma U. - Di Gennaro D. - Dimitrov D. - Pace E. M. - Zollo I. - Sibilio M., *A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education*, «Formazione, lavoro, persona», 20 (2019), pp. 10-24.
- Booth T.- Ainscow M., *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma 2014.
- Castoldi M., *Compiti autentici: Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, UTET, Torino 2018.
- Delalande F., *Le condotte musicali. Comportamenti del fare e ascoltare musica*, CLUEB, Bologna 1993.
- Exbrayat J. M. - Brun C., *Some effects of sound and music on organisms and cells: a review*, «Annual Research Review in Biology», 2019, pp. 1-12.
- MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.
- Boyce-Tillman J., *The Transformative Qualities of a liminal space created by musicking*, «Philosophy of Music Education Review», 17 (2009), pp. 184–202.
- Karoli C., *Development of transversal skills in didactic specialized music education*, «REVART», 40 (2022), pp. 87-93.
- Nivedhan A. - Mielby L. A. - Wang Q. J., *The influence of emotion-oriented extrinsic visual and auditory cues on coffee perception: A virtual reality experiment*, «Companion Publication of the 2020 International Conference on Multimodal Interaction», 2020, pp. 301-306.

²³ MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012.

²⁴ T. Booth - M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma 2014.

²⁵ M. Sibilio, *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*, La Scuola, Brescia 2017.

- Pavone M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano 2014.
- Pesic P., *Music and the making of modern science*, MIT Press, United States 2022.
- Proverbio A. M., *Neuroscienze cognitive della musica. Il cervello musicale tra arte e scienza*. Zanichelli, Milano 2019.
- Ricciardi M., *Educazione alla Sostenibilità: politiche, teorie e pratiche per lo sviluppo di competenze trasversali e per l'orientamento*, «Formazione & insegnamento», 19 (2021), pp. 229-238.
- Rizzo L., *Giochi musicali e disturbi dell'apprendimento: come potenziare i prerequisiti di lettura e scrittura*, Carocci, Roma 2021.
- Sbattella L., *Ti penso dunque suono. Costrutti cognitivi e relazionali del comportamento Musicale*, Vita e Pensiero, Milano 2013.
- Sheppard A. - Broughton M. C., *Promoting wellbeing and health through active participation in music and dance: a systematic review*, «International journal of qualitative studies on health and well-being», 15 (2020), pp. 1-19.
- Schilling J., *On the Pragmatics of Qualitative Assessment: Designing the Process for Content Analysis*, «European Journal of Psychological Assessment», 22 (2006) pp. 28–37.
- Sibilio M., *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*, La Scuola, Brescia 2017.
- UNESCO, *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*, 2017.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>.
- Sloboda J. - Baker G.- Karttunen S.- Mazzola A. - Rojas J. S. - Van Zijl A.- Zapata Restrepo G., *Music for social impact: An overview of context, policy and activity in four countries, Belgium, Colombia, Finland, and the UK* «Finnish Journal of Music Education», 23 (2020), pp. 1-32.
- Spencer L.M. - Spencer S.M., *Competence at work: models for superior performance*, John Wiley & Sons, New York 1993.
- Turner V., *Liminality and Communitas. The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*, Aldine Publishing, Chicago 1969.
- Vilde I., *Transversal skills for the implementation of competence approach during a music pedagogy process at primary school*, «Human, Technologies and Quality of Education», 962 (2021), pp. 962-972.
- Vuus P. t - Witek M. A., *Rhythmic complexity and predictive coding: a novel approach to modeling rhythm and meter perception in music*, «Frontiers in psychology», 5 (2014), p. 1111.

Recensioni

Gert J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, a cura di Francesco Cappa e Paolo Landri, Cortina, Milano, 2022; trad. it. di *The Rediscovery of Teaching*, Taylor & Francis, 2027.

Negli ultimi anni il nome di Gert J.J. Biesta sta comparendo sempre più spesso anche nelle bibliografie pedagogiche italiane. Biesta, di origini olandesi, è oggi professore in Irlanda e Scozia, ma è anche membro dell'Onderwijsraad, organo consultivo del governo e del parlamento olandese in materia di educazione. I premi vinti dai suoi libri (tra gli altri *Beyond Learning*, 2006; *Jacques Rancière*, 2010, con C. Bigham; *The Beautiful Risk of Education*, 2014; *Obstinate Education*, 2019) e le citazioni dei suoi lavori rendono ragione della sua influenza sulla pedagogia internazionale.

Un autore *mainstream* dunque? Difficile dirlo, dato che paradossalmente uno dei suoi caratteri distintivi è la chiarezza, la coerenza, l'ostinazione nel porsi *in contrasto* proprio con le idee più affermate e condivise sull'educazione, sostenute – tra gli altri – dagli organismi internazionali, dagli stati nazionali, dalla cultura diffusa, dal senso comune. Biesta infatti pare classificarsi a pieno nell'alveo della pedagogia critica, che – per costruire spazi di libertà – si sforza di decostruire i discorsi dominanti i quali, foucaultianamente, esercitano potere sulle persone.

Così, i discorsi pubblici e diffusi sull'insegnamento "producono" disagi e ansie, insoddisfazioni e giudizi, obiettivi e desideri, movimenti di persone e di capitali, scelte di traiettorie di vita e posizionamenti sociali. Svelando e criticando i presupposti di quei discorsi, è possibile "riscoprire l'insegnamento". Criticare significa soprattutto "storicizzare", "eventizzare", cioè mostrare che questi discorsi non si basano su assunti assoluti e atemporali, bensì hanno avuto un'origine, sono stati preceduti da discorsi e modi di pensare differenti, e quindi costituiscono soltanto una delle possibilità di costruzione della realtà.

Chi dubiterebbe del fatto che il successo dell'insegnamento debba essere misurato da una quantificazione dell'apprendimento? O dell'idea che sia necessario valutare e incrementare le competenze degli insegnanti? Chi mai oggi, nel 2023, si sognerebbe di mettere in discussione la centralità dei discenti, la priorità del rapporto tra pari, il ruolo tutoriale dell'insegnante? O che il cittadino abbia il diritto-dovere dell'apprendimento *lifelong lifewide*?

Con il suo metodo di analisi concettuale che si ispira ad autori come Lévinas, Derrida e Meirieu, reinterpretando maestri della pedagogia come Dewey, Freire e Arendt, presentando altri riferimenti quali Jacques Rancière, Biesta decostruisce sotto gli occhi del lettore le verità più ovvie.

Davvero una brava insegnante è quella che riesce a trasferire il maggior numero di conoscenze possibili, strutturate in maniera appropriata, così da determinare il successo dei propri studenti in test standardizzati ed esami? Veramente il bravo insegnante è quello che mette a proprio agio gli studenti perché possano con tranquillità lavorare alle proprie conoscenze costruendone di nuove? Oppure un insegnante è tale per come si rivolge agli studenti e alle studentesse, li e le interella, fa appello alla loro libertà e responsabilità per chiamarle e chiamarli da subito ad essere soggetti, mettendole e mettendoli a volte in difficoltà e a disagio, "tirandoli fuori da se stessi" e "interrompendo i loro bisogni" (v. p. 77)?

Davvero apprendere è così importante e necessario? Davvero l'apprendimento è "questione di vita o di morte" tanto da monopolizzare tutta l'attenzione e i criteri di riconoscimento dell'insegnamento e dell'insegnante? Certamente, per Biesta, l'apprendimento è sopravvalutato. Nei discorsi dominanti, non soltanto quelli del mercato ma anche quelli di organismi internazionali come l'UNESCO, durante il '900 il termine "apprendimento" ha progressivamente soppiantato la parola "educazione" in tutte le sedi disponibili. Questo fenomeno, che Biesta ha battezzato *learnification* (2006), porta con sé deresponsabilizzazione, la visione dei discenti come clienti, la trasformazione dell'apprendimento da diritto a dovere del cittadino, e da dovere a diritto dello Stato, e molto altro. L'insegnante è agente di cambiamento, ma è riduttivo e distorcente costringere questo cambiamento in ciò che viene istituzionalmente giudicato come apprendimento, e per di più nella sua parte misurabile con scale e voti. L'insegnante è invece innanzitutto un leader morale, una figura di ispirazione, un soggetto in dialogo, una figura virtuosa che per assurdo potrebbe anche non sapere nulla,

mentre si impegna nell’accompagnamento della crescita; e i doni dell’insegnamento e dell’apprendimento accadono.

Molte delle idee contemporanee sull’insegnamento – sia quelle progressiste che lo vogliono abolire sia quelle conservatrici che lo vogliono ripristinare – derivano in fondo da una sua concettualizzazione in termini di controllo. Ma riscoprire l’insegnamento significa seguire Biesta nel riconcettualizzarlo come “l’esatto opposto del controllo e di tutti quei tentativi di avvicinarsi agli studenti intesi come semplici oggetti” (p. 10), costruendo una terza via tra autoritarismo e progressismo, “utilizzando argomentazioni progressiste per sostenere quella che è generalmente ritenuta una tesi conservatrice” (*Ibidem*), ovvero che l’insegnante è centrale e insostituibile come sorgente di condizioni che trascendono gli studenti e li abilitano a esercitare e sviluppare la propria soggettività adulta.

Qual è il compito della scuola? Non solo fornire qualifiche, ma anche socializzare (rendere parte di comunità) e soggettivizzare (creare le condizioni perché emerga una soggettività adulta). L’insegnamento, riscoperto, non limita la libertà degli studenti; anzi, potrebbe essere al contrario proprio l’evento (il “dono”) che la rende possibile.

Riscoprire l’insegnamento (Cortina, 2022) è la prima traduzione italiana di un’opera di Biesta (l’originale, *The Rediscovery of Teaching*, nella sua prima edizione fu pubblicato nel 2017 da Taylor & Francis). Se ne consiglia la lettura certamente a tutti i pedagogisti che si occupano di scuola (dopotutto si parla di *teaching*, di *learning* e di *education*), ma non solo: oltre ad essere una lezione di stile e metodo di ricerca teorico-filosofica, questo libro solleva temi molto più ampi e pervasivi, immortalando i modi di pensare che danno forma allo “spirito dei tempi” in materia di educazione.

Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, Co.: Paradigm Publishers.

Biesta, G.J.J. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.

Biesta, G.J.J. (2019). *Obstinate education: Reconnecting school and society*. Leiden: Brill | Sense.

Biesta, G.J.J. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. London: Bloomsbury.

Bingham, C. & Biesta, G.J.J. with Jacques Rancière (2010). *Jacques Rancière: Education, truth, emancipation*. London/New York: Continuum.

Emanuele Serrelli

Fabbri Maurizio, *Essere insegnanti. Essere genitori. La competenza comunicativa in educazione*, FrancoAngeli, Milano 2022, pp. 187.

Il volume “Essere insegnanti. Essere genitori. La competenza comunicativa in educazione” è introdotto da una riflessione sulle motivazioni sottese alla scelta di parlare dell’*essere* ed *esserci* di genitori e insegnanti. Viene messo in luce come la competenza comunicativa possa essere arricchita «attraverso un processo di formazione, che esige l’acquisizione di saperi, conoscenze, consapevolezza e continue interazioni fra prassi e teoresi» (p. 7). Si tratta di un percorso in divenire che, tuttavia, richiede una condizione di “*gettatezza-nel-mondo*” (in prospettiva heideggeriana), un “essere in situazione” che è dato e non scelto dal soggetto. A partire da questo essere, ciascuno può avviare «un cammino responsabile, teso alla costruzione dell’autenticità» (*Ibidem*).

Genitori ed insegnanti sono accumunati dall’urgenza di mettere in questione i propri modelli educativi e culturali ed «emanciparsi dai condizionamenti delle pedagogie nere del passato» (p. 11), per svolgere la propria funzione educativa in una realtà senza precedenti. È per tale motivo che educare implica ancor più l’acquisizione di adeguate competenze di “natura relazionale e comunicativa”, che aiutino ad addentrarsi nei vissuti e nei campi di esperienza dei giovani di oggi e a “monitorare gli effetti” dei comportamenti propri e altrui.

All'interno del primo capitolo, dedicato ai *messaggi di relazione nell'esperienza educativa*, l'autore richiama la centralità dell'incontro, che fa riconoscere il volto dell'altro come unico e insostituibile. È opportuno rifuggire dal rischio di cadere nell'indifferenza, che «fa dell'incontro un'occasione sprecata» (p. 15). Un educatore che non si fa vicino e presente a chi «esprime un bisogno fisiologico di prossimità» (*Ibidem*), rifiuta di offrire quella cura necessaria alle nuove generazioni per crescere. Ancora, l'educazione deve garantire uguaglianza ed equità ad ogni soggetto in formazione. E qui, «l'unico modo per non "fare differenze" è dare voce alla propria differenza, lasciarla emergere, renderla riconoscibile e offrirla come un dono, anziché imporla agli educandi come l'unico stile educativo possibile» (pp. 17-18). Diviene importante vigilare sulla propria postura e sulle proprie modalità comunicative, per vagliare la capacità di confermare o avanzare rifiuti senza incorrere in *disconferme, pseudoconferme, pseudorifiuti*.

Il secondo capitolo approfondisce il tema delle ingiunzioni paradossali nelle relazioni fra genitori e figli e fra insegnanti e allievi, allo scopo di indagare i messaggi sotesti a comunicazioni ambigue e contraddittorie. Emerge come *l'essere gettati nella comunicazione* non equivalga ad essere competenti, dal punto di vista comunicativo. Nonostante la «quotidianità sia una grande palestra di comunicazione», non di rado ci si limita a «reiterare le proprie consuetudini», senza rendersi conto di ciò che il linguaggio verbale e non verbale veicola (p. 91). Agli adulti è chiesto di allenarsi, insieme a figli e ad allievi, a riconoscere e a gestire queste ingiunzioni paradossali, affinché non costituiscano una gabbia per sé e l'alterità.

In questa direzione, nel terzo capitolo, l'autore indugia sulle *dinamiche transferali in educazione*. Il ruolo che giocano le aspettative, con riferimento all'effetto pigmalione, denota l'urgenza di accrescere la riflessività circa la propria storia personale e gli stili educativi assunti nel presente. La relazione educativa è esposta continuamente a meccanismi di *transfert* e *controtransfert*, senza che gli attori coinvolti ne siano pienamente consapevoli. Altresì, l'azione educativa si informa su modelli rispetto ai quali è opportuno vigilare, affinché non si trasformino in «nuove forme d'autoritarismo pedagogico al cui interno l'allievo è destinatario passivo degli interventi erogati» (p. 164). È quindi opportuno interrogarsi su come affinare la propria capacità di ascolto e comprensione empatica, cercando risposte possibili che non innalzino *barriere comunicative*.

Il cammino che si prospetta è quello di una adeguata formazione all'esercizio del ruolo genitoriale e del ruolo di insegnante, affinché gli adulti maturino competenze emotive, relazionali e comunicative per accrescere consapevolezza circa gli effetti dei propri interventi sui processi di crescita delle giovani generazioni. Sotteso a ciò, si rintraccia la dimensione etica che guida a riconoscere l'altro, in una parità relazionale e valoriale. L'autorevolezza si preannuncia, in questo orizzonte, come la via per costruire fiducia e riconoscimento reciproco fra scuola e famiglia.

Alessia Tabacchi