

PERSONAE

SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

OPEN ACCESS JOURNAL

ANNO II
N. 1 - 2023



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI BARI
ALDO MORO

COSTRUIRE E FARE COMUNITÀ TRA FORMALE, NON FORMALE E INFORMALE

Numero Monografico

**Rivista promossa dal Dipartimento di
Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione
dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" Area
Scientifico Disciplinare 11/D1 11/D2 ANVUR**

Codice ISSN 2974-9050 (on line)
Codice ISBN 978-88-98-56060-8

Open Access Journal double peer reviewed. Rivista scientifica classificata nei campi disciplinari scientifici “11/D1” e “11/D2” (Pedagogia generale e sociale, Storia della pedagogia; Didattica, Pedagogia Speciale e Pedagogia sperimentale) a cura dell’Agenzia Nazionale di Valutazione dei Sistemi Universitari e della Ricerca (ANVUR).

Personae. Scenari e prospettive pedagogiche adotta la revisione paritaria in doppio cieco per garantire la qualità dei propri articoli pubblicati.

La rivista si impegna a pratiche di ricerca eque e al pieno rispetto degli standard europei per la ricerca e l’etica della pubblicazione. Per ulteriori informazioni, consultare la dichiarazione etica.

La rivista è promossa dal Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell’Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

DIREZIONE SCIENTIFICA: Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Rossini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Loredana Perla (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Michele Baldassarre (Università degli Studi di Bari Aldo Moro).

DIRETTORE RESPONSABILE: Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)

COMITATO REDAZIONALE: Antonia Rubini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Alessia Scarinci (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Gabriella Falcicchio (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Stefania Massaro (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Tamborra (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Ilenia Amati (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro).

COMITATO SCIENTIFICO: Viviana Vinci (Università Mediterranea di Reggio Calabria), Laura Sara Agrati (Università degli Studi di Bergamo), Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Ilenia Amati (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Michele Baldassarre (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Michele Corriero (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Rosa Gallelli (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Vittoria Bosna (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Rossini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Alberto Fornasari (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Antonia Rubini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Alessia Scarinci (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Gabriella Falcicchio (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Stefania Massaro (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Tamborra (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Franca Pesare (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Antonio Ascione (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Maria Vinciguerra (Università degli Studi di Palermo), Alessandro Vaccarelli (Università degli Studi dell’Aquila), Clara Maria Silva (Università degli Studi di Firenze), Stefano Salmeri (Università degli Studi Enna Kore), Emiliana Mannese (Università degli Studi di

Salerno), Maria Grazia Lombardi (Università degli Studi di Salerno), Luca Odi (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo), Enrico Bocciolesi (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo), Marco Ius (Università degli Studi di Trieste), Francesca Oggioni (Università degli Studi Milano Bicocca), Caterina Sindoni (Università degli Studi di Messina), Andrea Galimberti (Università degli Studi Milano Bicocca), Tiziana Iaquina (Università Magna Grecia di Catanzaro), Marcello Tempesta (Università del Salento), Massimiliano Costa (Università Ca' Foscari di Venezia), Livia Cadei (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano), Alessandra Priore (Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria), Massimiliano Stramaglia (Università degli Studi di Macerata), Sandra Chistolini (Università degli Studi Roma Tre), Anna Dipace (Università degli Studi di Foggia), Antonella Lotti (Università degli Studi di Modena Reggio-Emilia), Cinzia Angelini (Università degli Studi Roma Tre), Filippo Bruni (Università degli Studi del Molise), Luca Agostinetto (Università degli Studi di Padova), Rita Minello (Università degli Studi Niccolò Cusano), Roberto Trincherò (Università degli Studi di Torino), Brunella Serpe (Università della Calabria), Anna Colaci (Università del Salento), Loredana Perla (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Dario De Salvo (Università degli Studi di Messina), Davide Di Palma (Università degli Studi di Napoli Parthenope), Orlando De Pietro (Università della Calabria), Giuseppina D'Addelfio (Università degli Studi di Palermo), Barbara De Serio (Università degli Studi di Foggia), Stefano Oliviero (Università degli Studi di Firenze), Maja Maksimovic (University of Belgrade, Serbia), Sofia Margarida Correia Gonçalves (Polytechnic Institute of Coimbra, Portogallo), Marco Franco do Amaral (Federal Institute of Triangle of Minas Gerais, Brasile), Cristina C. Vieira (University of Coimbra, Portogallo), Emilio Lucio-Villegas Ramos (University of Sevilla, Spagna), Barbara Merrill (University of Warwick, Regno Unito), Antonio Fragoso (University of Algarve, Portogallo), Rob Evans (University of Leeds, Regno Unito), Fergal Finnegan (University of Maynooth, Irlanda), Sandra Valadas (University of Porto, Portogallo), José Pedro Amorim (University of Porto, Portogallo), Pablo Alvarez Dominguez (University of Sevilla, Spagna), Juanjo Mena (Universidad de Salamanca, Spagna), Muriel Frisch (Université de Reims Champagne-Ardenne, Francia), Mercedes Lopez Aguado (Universidad de Leon, Spagna), Juan Pedro Martinez Ramon (Universidad de Murcia, Spagna), Matthias Ehrhardt (Universität Würzburg, Germania), Gladys Merma Molina (Universidad de Alicante, Spagna), Francisco Javier Ramos Pardo (Universidad de Castilla-La Mancha, Spagna), Giancarlo Gola (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera), Joanna Ostrouch-Kaminska (University of Warmia and Mazury, in Olzstyn, Polonia), Andrea Allione (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera), Davide Antognazza (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera).

Servizi educativi 0/6: trasformazioni possibili per la costruzione di comunità umane, coese e solidali.

ECEC settings: possible transformations to build humane, close-knit and supportive communities.

Claudia Ciccardi

Dottoranda 38° ciclo - Education in the Contemporary Society - Department of Human Sciences for Education R. Massa - Università degli Studi di Milano Bicocca, c.ciccardi1@campus.unimib.it

ABSTRACT

La trasformazione dei servizi educativi in presidi di tutela per l'infanzia è tema discusso dalla ricerca e consolidato da diverse policy. Il contributo evidenzia la necessità di concretizzare questa visione in un ripensamento del ruolo sociale dei servizi che possono contribuire alla costruzione di modalità democratiche di pensare ed esperire il mondo. La ricerca diviene così strumento per riproblematizzare il sapere pratico/progettuale e decodificare nuove responsabilità del ruolo educativo.

The transformation of ECEC into child protection settings has been discussed within the research community and consolidated by various policies. This paper highlights the need to turn this vision into a new idea of the social role of settings that can contribute to generate democratic ways to conceive and experience the world. Research thus becomes a tool to question practical/reflective knowledge and recognize new responsibilities in the educational profession.

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Educazione prima infanzia; comunità coese; ricerca pratica; professionalità educative.

Early childhood education; close-knit communities; practical research; educational profession.

1. INTRODUZIONE

*I servizi educativi e le scuole dell'infanzia si caratterizzano come un importante fattore di inclusione e coesione sociale e di promozione di cittadinanza democratica.
Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato 0/6, 2021*

Gli anni 2021 e 2022 sono stati caratterizzati da importanti documenti ministeriali rivolti ai servizi educativi della prima infanzia: le Linee pedagogiche per il Sistema Integrato e

gli Orientamenti Nazionali per i Servizi Educativi per l'infanzia. Questi testi, insieme alle Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione, completano il quadro culturale di riferimento per il Sistema Integrato 0-6 anni previsto nel Decreto Legislativo n. 65 del 2017. Tra gli elementi innovativi e trasversali che si possono rintracciare al loro interno emerge un'idea di *servizi educativi* quali *presidi di tutela per l'infanzia*. Questa visione risponde anche alle più recenti ricerche Europee e Nazionali che evidenziano come un intervento precoce, di qualità e diffuso sull'infanzia possa concorrere alla diminuzione delle diseguaglianze e povertà (Urban M. et al., 2011). Le policy europee, infatti, pongono al centro degli obiettivi di sviluppo degli stati membri la necessità di fornire *un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti*, come sottolineato dall'obiettivo 4 dell'Agenda ONU 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. La comune attenzione ai diritti dell'infanzia indica che è auspicabile ridurre la separazione e frammentazione dei servizi che si occupano di bambini, bambine e famiglie rispondendo in maniera olistica ai bisogni di benessere, cura ed educazione. Questi sono, infatti, elementi strettamente interdipendenti, che richiamano l'attivazione di nuove forme di servizi, al fine di concretizzare una visione democratica di accesso alle possibilità di crescita e sviluppo per ciascun/a cittadino/a.

A tale scopo, diventano ineludibili temi quali *accessibilità, inclusività e universalità* del Sistema educativo 0/6, ponendo così l'esigenza del superamento della forma di servizi a domanda individuale, favorendone la massima frequentazione. Le politiche per i diritti dell'infanzia nazionali ed europee sostengono la globalità dello sviluppo della persona, richiamando i servizi ad agire interventi in grado di rispondere all'evoluzione dei bisogni e dei contesti sociali, culturali ed economici dei territori nei quali essi insistono (Lazzari, 2016). In sostanza, concretizzano l'idea che la presenza di servizi per l'infanzia, intesi come dispositivi nei quali poter dare vita a tipologie differenti di intervento, rende la città *più coesa, più a misura umana, più solidale e inclusiva*, in piena sintonia con l'art. 3 della Costituzione Italiana.

Le Linee Pedagogiche esprimono valori di *accoglienza, democrazia e partecipazione*, indicando come elementi caratterizzanti un approccio collaborativo alla promozione dei benefici derivanti dalla frequenza dei servizi. Approccio che, per essere efficace, deve coinvolgere comunità locali e agenzie territoriali nell'utilizzo di pratiche che rispettino e valorizzino le convinzioni, i bisogni e la cultura delle famiglie di provenienza. Per questo è indispensabile realizzare, grazie all'attivazione di un *sistema competente* di soggetti (Sharmahd, 2016), una *trasformazione culturale e organizzativa* dei servizi rivolti all'infanzia, mettendo insieme forze e visioni, sguardi molteplici e differenti, interpretando le domande del territorio e delle famiglie - soprattutto di quelle che non frequentano il servizio educativo - per costruire luoghi oggi non ancora pensati.

Quali i presupposti per generare e alimentare questa trasformazione? Come delineare una pratica educativa capace di rispondere a questo orientamento pedagogico? I servizi educativi, integrati e integranti, sono chiamati ad essere presidi di tutela per l'infanzia e, come parte importante del tessuto sociale e culturale di un territorio, a loro è richiesta l'attivazione di pratiche di coesione capaci di *costruire comunità più democratiche e quindi più umane*. Questo interpella a dotarsi di nuove e innovative strategie derivanti da

una ricerca di senso agita dal basso che permetta ai gruppi di lavoro (educatrici¹, operatrici, coordinatrici e coordinatori pedagogici) di riacquisire il senso profondo del valore politico dell'*educare*². Realizzando *servizi* come luoghi declinati al plurale, spazi di relazione, di riconoscimento identitario e comunitario, di piena realizzazione democratica e, quindi, al *servizio* di uno sviluppo profondamente umano.

2. EDUCARE 0/6: LUOGHI DEMOCRATICI AL SERVIZIO DEL DIVENIRE UMANO

2.1 Perché chiamarli servizi? Riacquisire il valore politico dell'*educare*.

Trasformare in pratica questa visione significa disporre di dispositivi entro i quali sviluppare comunità capaci di accompagnare il *divenire umano* (Elia, 2021) attraverso una rinnovata riflessione pedagogica su temi quali *democrazia, servizio, ruolo politico*, ovvero sul senso stesso dell'*educare*.

Come ricorda Lorenzoni riprendendo le riflessioni di Calamandrei, la Costituzione Italiana all'articolo 3 invita ad un impegno democratico per il "pieno sviluppo della persona umana" che si realizza in una partecipazione attiva alla vita della società (Lorenzoni, 2023, p. 46). L'azione democratica è, dunque, quell'azione che permette a tutti e tutte di divenire sé stessi, una ricerca del divenire umani che richiede un travaglio consapevole di interrogazione e di pratica della propria libertà (Scardicchio, 2023). Se i principi democratici invitano ad una continua evoluzione, l'educazione si presenta come il percorso necessario, personale e collettivo, che abilita a *diventare* e non ad *essere* umani (Elia, 2021). L'umano non è, infatti, un essere dato ma un'identità con una tensione evolutiva che richiede un percorso educativo liberante, come sottolinea il pensiero di Freire, capace di permettere all'individuo di affermare sé stesso. Si può così definire che l'educazione democratica si sostanzia là dove le persone si riuniscono per condividere idee capaci di influenzare la loro vita e quella degli altri verso il bene comune e verso la piena realizzazione dell'umanità (Hooks, 2022). In questo senso, "sembrare inquietudine dovrebbe essere un anelito costante in chi educa, con la consapevolezza che a scuola stiamo svolgendo una funzione politica nel senso più ampio e autentico del termine, cioè di allenamento all'arte del convivere e di cura del bene comune" (Lorenzoni, 2023, p.15).

Se il fine ultimo dell'*educare* è quello di "accompagnare l'uomo nel percorso volto alla sua piena umanizzazione" (Elia, 2021), personale e collettiva, ecco che, per realizzare l'obiettivo posto dalle Linee Pedagogiche, Nidi e Scuole dell'Infanzia sono chiamati ad essere luoghi di promozione di cittadinanza democratica. Servizi in cui si può apprendere lo stare *al mondo e nel mondo* con l'altro.

¹ Per rappresentare la professionalità educativa in ambito 0/3 si è scelto di utilizzare il sostantivo femminile rispettando la forte incidenza statistica che vede impegnate in questo ruolo principalmente donne. Si sottolinea, invece, che per comodità di lettura gli altri sostantivi saranno declinati con il genere maschile.

² Si fa riferimento al termine anglosassone *edu-care* che ben interpreta la necessità di una visione integrata tra educazione e cura, mettendo al centro il costrutto teorico della cura intesa come interesse all'altro. Inoltre il termine *educare* può essere contemporaneamente letto come verbo all'infinito.

Il termine *servizio* richiama un'importante riflessione sul ruolo sociale svolto per la realizzazione del bene comune: mettersi al servizio dell'uomo per garantire a tutte e tutti possibilità evolutive. Impegnarsi al servizio della realizzazione umana, attraverso un'educazione come pratica di libertà, invita educatrici e insegnanti a sentirsi responsabili di portare nei luoghi abitati professionalmente contenuti etici e politici, vivendo i servizi educativi come luoghi di speranza in cui si può costruire un'idea di futuro.

È allora essenziale chiedersi “educare per quale società e per quale futuro” (Benasayag, 2023, p. 69)? Perché l'educazione non può essere entità separata dal reale e va intesa come parte integrante della nostra esperienza quotidiana. In questo senso, i gruppi educativi hanno il dovere di interrogare le pratiche per rintracciare coerenza tra la visione, l'organizzazione e l'agito, tracciando strade per dare forma nuova ai servizi e dotare l'azione quotidiana di specifica intenzionalità. Necessario, per questo, pensare a luoghi educativi che prima di insegnare a *fare*, attivino spazi in cui *essere* e *stare*, ovvero esistere come umani e che offrano spazi di pensiero divergente perché la vita, *l'altro* e il mondo si rivelano in modi singolari, critici e unici. Plurimi. Una pratica educativa che non è una corsa al fare o all'avere ma un invito ad essere se stessi per andare nel mondo con uno sguardo capace di fare propria la differenza, di accordarsi con gli altri in una “strutturazione individuale ma sempre articolata con il mondo sociale” (ibidem).

Forte, dunque, la responsabilità dell'educazione fin dalla prima infanzia perché “nelle classi di ogni giorno si decide che forma avrà la città di domani: il suo grado di democrazia e coesione sociale, il suo capitale umano” (Camarlinghi; D'Angella, 2023, p. 6). Un imprinting sociale che prende vita nelle esperienze educative, anche le più precoci, nei rapporti che si sperimentano negli ambienti che si vivono, nei sistemi di cui si fa parte e che può, dunque, agire un ruolo politico e sociale fondamentale per la costruzione di comunità umane, coese e solidali.

2.2 Quali elementi a supporto delle comunità nei servizi 0/6?

Servizi capaci di costruire comunità democratiche hanno il compito di allestire ambienti che permettano a ciascuno/a di esercitare la propria libertà nell'incontro con l'altro. *L'educare* si sostanzia, infatti, attraverso pratiche (*edu*) capaci di generare apprendimento fondato sulla relazione di cura (*care*) intesa come capacità di entrare in relazione con l'altro-da-sè. Un avere cura che “è pratica relazionale guidata dall'intenzione di procurare benessere all'altro” (Mortari, 2015, p. 97) e che riprende il pensiero di Don Milani di *politica* intesa come l'uscita dai problemi grazie allo stare insieme nel mondo. La relazione di cura così intesa può sostanziare luoghi in cui le persone possano prendere coscienza di sè insieme agli altri, in quello *stare* capace di incontrare nel gruppo l'alterità e di rintracciarvi risorse capaci di offrire competenze per la scoperta di sè e per sostenere il divenire. Poiché “scoprire cosa ci unisce e saper apprezzare le differenze è il movimento che ci avvicina e ci offre un mondo di valori condivisi e un senso significativo di comunità” (Hooks, 2022, p. 17).

Nei servizi 0/6 la possibilità di *fare mondo insieme all'altro* - ovvero entrare in relazione per trovare significati comuni della realtà - è possibilità concreta perché è più forte, in questa fase dell'infanzia e della genitorialità, la necessità di interconnessione e di richiesta

di prossimità. L'impegno, il coinvolgimento e l'appartenenza, quali fasi fondative della partecipazione e dell'empowerment personale (Zamengo; Zonca, 2023) offrono occasioni in cui sperimentare benessere attraverso "lo spirito del dialogo, la tolleranza, l'apertura alla diversità, lo spirito inclusivo e ugualitario, lo spirito di solidarietà" (Elia, 2021, p. 61).

Grazie all'incontro con l'altro-da-noi la comunità nei servizi 0/6 è contesto capace di favorire lo sviluppo della persona attivando reciproca collaborazione, un impegno che umanizza sé e l'altro, forgiando "una comunità di apprendimento capace di valorizzare l'integrità al posto della divisione, della dissociazione e della scissione: l'educazione democratica si impegna a creare vicinanza" (Hooks, 2022, p. 85). Nel libero e quotidiano incontro all'interno delle reti informali - tra bambini, tra famiglie, tra bambini, famiglie ed educatrici - si avvera così quella prossimità che permette di sentirsi *unici ma non soli*, all'interno di una *comunità plurima ma non distante*. Ciò è reso possibile da uno spazio contenitore, non solo fisico, che garantisce a tutti/e l'essere riconosciuti/e e, dunque, di riconoscersi, apprendere, e divenire. I servizi 0/6 sono comunità formali e spazi di civiltà (Mortari, 2008) in cui scoprire nuovi modi di pensare ed esperire il mondo favorendo il dialogo, il confronto, la cura reciproca su questioni urgenti che richiedono, oltre lo stare insieme, la ricerca di nuovi significati. Non attraverso relazioni asimmetriche date dalla diversità dei ruoli, ma nell'incontro della pluralità di pensieri che si formano nel comune interesse della crescita umana.

La necessità di rendere l'educazione democratica non astrattamente pensata ma realizzata attraverso un cambiamento concreto dell'agire educativo, nelle pratiche quotidiane così come nelle forme organizzative che i servizi assumono, prevede un costante lavoro di *ricerca*. Preme sottolineare che per ricerca si intende una profonda attivazione del pensiero riflessivo e di revisione del proprio agire educativo (Schön, 1993; Pastori, 2017). È prioritario, quindi, riproblematizzare il sapere pratico e progettuale sostanziando l'idea di democrazia in pratiche che permettano ai bambini di essere protagonisti del proprio agire, offrendo loro condizioni di sperimentarsi come individui capaci di scegliere, di partecipare alla quotidianità, di *essere voce che conta*, sentita e ascoltata, vista. Riflettendo anche sul fatto che "un bambino intuisce il clima democratico esistente tra le educatrici durante i suoi numerosi contatti quotidiani. La qualità della cooperazione entro il team delle educatrici determina la quantità di diritti di cui effettivamente i bambini possono godere" (Prott, 2007, p. 126). In questo senso, il gruppo di lavoro può - e deve - essere quell'imprinting sociale capace di generare apprendimento comunitario e democratico che coinvolge tutti i soggetti della relazione. Attivando competenza provocatoria capace di mettersi in ascolto della differenza (Barrett, 2021), il/la coordinatore/coordinatrice pedagogico/a può essere, a sua volta, figura chiave e garante di ambienti educativi democratici. Un modello capace di innescare processi trasformativi ed evolutivi, accompagnando lo sviluppo umano delle singole educatrici e del gruppo di lavoro. Un luogo non può, infatti, definirsi democratico se non interagisce in modo circolare con risorse, sogni, intuizioni, domande e disponibilità delle persone che lo vivono.

Un gruppo di lavoro capace di interrogare e dare senso al mondo, significarlo insieme, rinnova la motivazione politica dell'agire educativo e permette di immaginare futuri

possibili. Educatrici e insegnanti, con il loro stare nel gruppo, agiscono un ruolo politico che, come ci ricorda Arendt (2006) è l'attività dell'essere con gli altri. Farsi politici per incidere sul bene comune e generare un'idea di società e di servizio che conferisce senso sociale alle pratiche educative quotidiane, invitando a pensare al non ancora pensato.

3. OFFICINA KOINÈ: UNA TRASFORMAZIONE POSSIBILE

La sperimentazione che si porta come evidenza di trasformazioni possibili mette in luce un'idea di educazione collettiva e plurima che, attraverso relazioni partecipative innovative, agisce una forma di servizio flessibile, inclusiva ed espansa, in un modello sistemico di risposta alle domande educative costantemente in cambiamento (Dall'Olio; Manzini, 2023).

La sperimentazione dell'Officina Koinè³ nasce dalla necessità di “interrogarsi su come continuare ad essere luogo di crescita e di sviluppo di relazioni significative per bambini e famiglie pur in un contesto che ha completamente ribaltato le pratiche di fondo dei servizi stessi” (Toni, 2021, p. 5) e dalla volontà di dare forma a quello che le Linee Pedagogiche definiscono *centro di risorse educative*. L'apertura di questo servizio è il risultato del naturale evolversi della ricerca-pratica nata dalla provocazione del Coordinamento Pedagogico della cooperativa e che ha portato, nei servizi educativi gestiti dalla cooperativa, pratiche inclusive rivolte alle famiglie. In questi Nidi, infatti, a seguito di percorsi formativi e riflessivi vissuti con i gruppi di lavoro, si è arrivati ad una definizione di partecipazione che non prevede la semplice presenza dei genitori ad attività pensate *per* loro, ma sperimenta una co-progettazione dei momenti di comunità e la possibilità di abitare, ovvero *stare con*, all'interno dei servizi vivendo tempi e modalità non definiti da norme e regolamenti, ma dalla reale necessità che la relazione tra bambini, famiglie ed educatrici richiede. Accogliere i genitori e permettere loro di abitare i servizi, attivando un dialogo autentico e non esclusivamente formale e normato, ha permesso di mettersi in ascolto di nuove domande e, infine, di pensarsi come servizio educativo capace di costituire una comunità di riferimento, accogliendo anche coloro che non frequentavano il servizio. La pratica consolidata dell'aprirsi all'altro e la porosità verso il territorio ha offerto esperienze capaci di attivare competenze professionali ed emotive nuove per le educatrici, riaccendendo la motivazione e la consapevolezza del loro ruolo politico. Ascoltando desideri e aspirazioni dei genitori, decentrandosi dal conosciuto per andare verso l'alterità, il gruppo ha fatto esperienza viva di ciò che significa entrare in connessione con altro per trovare nuovi significati del mondo, costruendo comunità per crescere e realizzare pienamente la propria identità anche come servizio. La continua sollecitazione del Coordinamento Pedagogico ha permesso al gruppo di lavoro di agire come “placemakers” (Granata, 2021), ovvero come comunità capace di trasformare la realtà, disegnando possibilità nuove, plasmando luoghi per creare mondi collettivi, non

³ L'Officina Koinè è una sperimentazione del Nido Comunale Loris Malaguzzi di Torino - <http://www.comune.torino.it/servizieducativi/> Il Nido è gestito in appalto dal 2012 dalla cooperativa Consorzio Torino Infanzia - <https://consorziotorinoinfanzia.it/>

ancora immaginati ma necessari per una idea di futuro coerente con la visione pedagogica che si voleva promuovere.

L'idea che si esprime attraverso l'Officina Koinè è quella di un "centro educativo e risorsa per il territorio" con l'obiettivo ambizioso di promuovere legami sociali e percorsi di interesse per le famiglie con bambini 0/6 anni, rispondendo a quell'idea di luoghi flessibili e in ascolto che prima di insegnare a fare, attivano spazi in cui *essere e stare, ovvero esistere come umani*. Officina Koinè ha messo al centro delle esperienze proposte il gioco con l'idea di vivere con famiglie e bambini la possibilità di riscoprire il piacere di uno stare insieme all'altro attraverso la sperimentazione dell'attività ludica intesa come un'esperienza libera da schemi, pregiudizi, regole precostituite, conformismi. Un'esperienza che, attraverso la pluralità di interpretazioni ed espressioni, libera la creatività, l'immaginazione, la fiducia nelle proprie capacità. Vivere il gioco *libero e liberante* insieme ad altri bambini permette di sperimentare l'espressione della propria voce dentro una dimensione collettiva.

Servizi integrativi e innovativi vengono così tradotti in spazi capaci di accogliere bambine e bambini con le loro famiglie offrendo un contesto qualificato per esperienze di incontro, socializzazione e apprendimento (Bondioli; Savio, 2018). Luoghi pensati per gli adulti come possibilità per conoscere altri adulti con cui confrontarsi, parlare, scambiarsi esperienze e riconoscersi parte di una comunità; per i bambini esperienze con opportunità di scoperta e apprendimento non vincolate al fare, ma alla libera espressione del gioco; per il Nido un'occasione di ampliamento dell'accessibilità e espressione del ruolo sociale dei servizi.

4. CONCLUSIONI

Oggi la sperimentazione guarda a nuovi orizzonti, verso altre agenzie del territorio per definire, nella collaborazione tra diverse organizzazioni, un luogo di costruzione di linguaggi comuni, uno spazio di incontro e di integrazione dei diversi sguardi che sul territorio si rivolgono all'infanzia. La trasformazione, ancora in corso e in continua evoluzione, vuole rispondere ad un bisogno sociale, educativo e politico: creare un contesto tra formale e informale per affermare la capacità di autodeterminarsi delle persone, piccole e grandi, all'interno di legami sociali forti. Senza luoghi plurali, divergenti, belli esteticamente e progettualmente curati, attenti e flessibili alle nuove domande educative, non è possibile muovere le risorse più interne delle persone. I contesti educano ed esperienze come quella promossa dall'Officina Koinè offrono alle famiglie luoghi di conoscenza non solo di sé e delle proprie possibilità genitoriali, ma anche e soprattutto di una dimensione educativa comunitaria e di istituzioni democratiche che guardano verso un futuro nuovo e possibile.

Per questo è necessaria una forte connessione tra pedagogia, ricerca pratica e politica. Solo rinnovando il discorso pedagogico e rintracciandone coerenza nelle pratiche, Nidi e Scuole dell'Infanzia possono essere fucina di comunità democratiche capaci di ridisegnare il futuro delle nostre società. Una possibilità di futuro che si compie e attiva grazie alla "tensione verso un non ancora, un non visibile, ma desiderabile" (Antonacci,

2023, p. 11) capace di agire il ruolo trasformativo dei servizi educativi. Le trasformazioni auspiccate nei nuovi documenti sono possibili solo attraverso la ricerca di senso e la concretizzazione della visione democratica in un continuo lavoro generativo con i gruppi in ascolto dei territori. Continuando, in questo modo, a credere in un futuro più umano perchè, come diceva Freire, senza un'idea di futuro la speranza è impossibile.

BIBLIOGRAFIA

AA. VV., (2023), *Il lavoro sociale in ottica di comunità*, Le Matite – Animazione Sociale, Torino.

Arendt H., (2006), *Che cos'è la politica?*, Feltrinelli, Milano.

Antonacci F., (2023), in Guerra M., Carugo G., Bocchi A. (a cura di), *Trasformazioni. Parole per nuovi mondi possibili*, Edizioni Junior, Parma.

Benasayag M., (2023), in AA.VV., *Fare scuola in questo tempo. Dialoghi sull'educare*, Le Matite – Animazione Sociale, Torino.

Barrett F. J., (2013), *Disordine armonico. Leadership e jazz*, Egea, Milano

Bondioli A., Savio D., (2018), *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Roma, Carocci.

Camarlinghi R., D'Angella F., (2023) in AA.VV., *Fare scuola in questo tempo. Dialoghi sull'educare*, Le Matite – Animazione Sociale, Torino.

Cerini G., Spinosi M. (a cura di), (2021), *Le linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, Tecnodid editrice.

Dall'Olio I., Manzini S., (2023), *Trasformazione e accessibilità in ottica inclusiva nei servizi 0-6anni*, in A.A.V.V., XVII Colloquio Scientifico sull'impresa sociale: raccolta dei paper presentati in occasione della XVII edizione del Colloquio Scientifico sull'impresa sociale, Perugia, 9-10 giugno 2023, Iris Network.

Elia G., (2021), *L'educazione alla politica come esercizio di cittadinanza e fiducia nel futuro*, in *attualità pedagogiche*, Vol. 3 - n. 1, Università degli Studi di Salerno.

Freire P., (2021), *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo*, Il margine – Edizioni Centro Studi Erikson, Trento.

Granata E., (2021), *Placemaker. Gli inventori dei luoghi che abiteremo*, Einaudi, Torino.

Hooks B., (2022), *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*, Meltemi, Milano.

Lazzari A., Vandenbroeck M., (2014), *Servizi aperti a tutti*, in *Bambini in Europa*, n. 1 - 2014, p. 15-17, Spaggiari, Parma.

Lazzari A. (a cura di), (2016), *Un Quadro Europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, Zeroseiup, Bergamo.

Lorenzoni F., (2023), *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*, Sellerio editore, Palermo.

MIUR, (2017), D. lgs 65/2017. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

MIUR, Commissione Nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione (2021), Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato Zerosei.

MIUR, Commissione Nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione (2021), Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia.

Mortari L., (2004), *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma.

Mortari L., (2008), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Mortari L., (2015), *A Scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Raffaello Cortina Editore, Milano.

Pastori G., (2017), *In ricerca: prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*, Edizioni Junior Gruppo Spaggiari, Parma.

Prott R., Preissing C. (a cura di), (2007), *Integrare le diversità. Un curriculum per l'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Parma.

Scardicchio A. C., (2023) *Futuro fragile, futuro possibile. Educare nel tempo del chiaroscuro*, Edizioni San Paolo, Alba.

Sharmahd N., (2016), <https://www.zeroseiup.eu/il-coordinamento-pedagogico-in-un-sistema-competente-capace-di-inclusione-voci-dal-panorama-europeo/>

Schön D., (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.

Toni P. (2021), *Servizi educativi e territorio. Creare connessioni, costruire reti. Il ruolo del coordinatore pedagogico*, Edizioni Zeroseiup.

Urban M., Vandebroek M., J. Peeters J., A. Lazzari A., Van Laere K. (2011), *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. CoRe Research Documents, European Commission, Brussels.

Zamengo F., Zonca P., (2023), *La partecipazione come azione per l'inclusione sociale*, pp. 237-246, in *Per l'inclusione. Fondamenti, azioni e ricerca per ambienti di apprendimento e di socializzazione flessibili e plurali*, Franco Angeli, Milano.

ATTRIBUZIONE

Riflessioni ed esperienze esposte nel contributo sono state possibili grazie al profondo lavoro di ricerca, vissuto con incessante curiosità e passione, del coordinamento pedagogico di Consorzio Torino Infanzia. Sperimentare e innovare, ovvero trasformare in azioni i pensieri, è possibile grazie alla sempre sentita motivazione e voglia di mettersi in gioco dei gruppi di lavoro e alla lungimirante attenzione politica che la Città di Torino, attraverso il Settore Servizi Educativi esprime anche grazie al contributo di Compagnia di San Paolo - Le Città dell'Educazione.

Citysound
Etiche ed estetiche della città educante

Citysound
Ethics and aesthetics of educating city

Maria Francesca D'Amante
Università degli Studi Roma Tre, mariafrancesca.damante@uniroma3.it

ABSTRACT

Il presente saggio si propone di riflettere sul concetto di città educante a partire dalla *dimensione sonora* e dell'*urbs* e della *civitas* come rivelazione di un progetto complesso e *comune* che si concretizza come *polis*. Se il suono è rivelatore, attraverso l'ascolto è possibile cogliere il senso profondo dei luoghi nell'espressione sensibile e significativa della coesistenza di virtuosità e degenerazione proprie di una civiltà. Le sonorità tipiche di una città educante sono fortemente imperniate su una pedagogia dell'abitare che non può eludere la ricerca del silenzio per la cura del *soundscape*, rifuggendo il *rumore* e la *velocità* al fine di rendere *sostenibile* la *casa comune*.

ABSTRACT

This essay wants to reflect on the educating city concept, starting from the dimension of *urbs* and *civitas* that, in the interweaving of architecture, geography and politics, starts building a complex and common project that becomes the *polis*. If the sound is revelatory, through listening it is possible to grasp the profound sense of places as a sensitive and meaningful manifestation of the coexistence of virtuosity and degeneration, proper to a civilisation. The typical sounds of an educating city are strongly connected with pedagogy of living, that can't elude the search for silence for the care of the *soundscape*, shunning *noise* and *speed* in order to make the *common home sustainable*.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

soundscape, educating city, listening, community, ecologia.

soundscape, educating city, listening, community, ecologia.

INTRODUCTION / INTRODUZIONE

Di cosa ci parla la città di oggi? In che modo essa si narra raccontandoci segreti e bisogni profondi dell'uomo e della società? Può il nostro orecchio cogliere i mutamenti

complessi della natura delle città nella contemporaneità? Sì, perché le città hanno un'anima e un corpo, hanno un cuore e una personalità, le città sono complessi di persone, geografie, leggi, tradizioni e progetti; sono opere create da interazioni profonde che scavano la materia e scolpiscono la spazialità attraverso (bi)sogni comuni e valori condivisi.

Parafrasando Calvino, «le città sono un insieme di tante cose: di memoria, di desideri, di segni d'un linguaggio; le città sono luoghi di scambio», e gli scambi, ci fa notare l'autore, prima che avere come oggetto le merci, sono «scambi di parole, di desideri, di ricordi» (Calvino, 2012, pp. 9-10).

In un momento di crisi della vita urbana, in un'epoca in cui il malessere delle megalopoli si annoda allo sconcerto della natura e l'abuso di termini quali sostenibilità e sviluppo, ma anche comunità, denota la profonda vulnerabilità di un concetto (quello di città) oggi in decadenza, non possiamo fare a meno di riflettere sui sintomi, sulle cause e le conseguenze dello stato in cui versa la *casa comune*.

Perché ciò che sembrerebbe essersi smarrito è proprio il senso profondo del *posto da vivere*, quel luogo determinato dalla congiunzione delle due rette spazio/tempo e intriso di valori, di significato, di simboli, di tradizioni, di abitudini e, dunque, di personalità.

Il termine *oikos* indica casa: casa come luogo di abitazione, casa come famiglia, casa come proprietà, casa come società. Dall'intreccio di queste tre accezioni del termine possiamo far emergere la profondità semantica e filosofica dello stesso. Infatti, esso rimanda a diverse dimensioni: quella spaziale e materiale del luogo in cui si vive e che possiamo identificare attraverso la parola *urbs*¹; quella intrinseca sfera relazionale legata allo stare insieme con gli altri, a partire dalla famiglia, la *civitas*; la proprietà che è al contempo una com-proprietà e che ci riporta immediatamente al concetto di comunità (*cum+munus*) ciò che allo stesso tempo si configura come *dono* e *compito* (Esposito, 1998).

Così ci accorgiamo di non poter prescindere da una realtà alquanto complessa e che nella sua complessità siamo inseriti anche noi, ne facciamo parte e contribuiamo alla conservazione – o degrado – delle sue prerogative. Il nostro autocompimento, il nostro tragitto personale non percorrono binari individuali e privati, siamo costantemente in relazione con l'altro e di questo è necessario averne sempre coscienza.

Il nostro essere innestati nell'orditura del mondo ci chiede una capacità relazionale e dialogica al fine di poter contribuire in modo adeguato all'edificazione di una città *buona e bella*.

Una responsabilità *edificante* a nostro giudizio dovrebbe assumere come punto di partenza la capacità di ascolto di ciascuno, perché solo ascoltando possiamo immediatamente comprendere vizi e virtù del mondo che abitiamo.

L'ascolto pone il soggetto in relazione con ciò che lo circonda: ascoltando io comprendo l'alterità – intesa come altro, mondo e cultura – e faccio esperienza di questa alterità interpretandola e rielaborandola. Ascoltando il soggetto esprime ed esperisce la sua essenziale socialità, nonché il suo essere gettato nel mondo, un mondo dal quale non può ritirarsi, un modo al quale è perennemente es-posto: «Ascoltare significa entrare in quella spazialità dalla quale, *nello stesso tempo*, sono penetrato: perché essa si apre in

¹ *Urbs* sembra risalire dalla parola *orbis* che significa rotondo, circolare, e che potrebbe indicare la forma assegnata un tempo ad un agglomerato urbano delimitato da un perimetro circolare.

me tanto quanto attorno a me, e a partire da me tanto quanto verso di me» (Nancy, 2004, p. 23). Ascoltare è ciò che ci connota come esseri inevitabilmente relazionali e dialogici, giacché non è possibile rifugiarsi dal suono che si introduce in noi e noi, posti su quel crinale dentro/fuori, non possiamo fare a meno di afferrarlo e portarlo in noi: «Essere in ascolto è *allo stesso tempo* esser fuori e dentro, essere aperti dal di fuori e dal di dentro: dall'uno all'altro, dunque, e dall'uno nell'altro» (Ibid).

Pertanto, una rifondazione delle nostre città, che declini le istanze di un'educazione ecologica, intesa come pensiero onnicomprensivo delle sfere ambientale, politica ed etica, dovrebbe, a nostro giudizio, partire da una imprescindibile educazione all'ascolto. Assumere un paradigma ecologico per ripensare la realtà in cui viviamo e così ridisegnare le nostre città, significa in primo luogo superare un approccio epistemologico di tipo atomistico e disgiuntivo per adottarne uno di carattere relazionale-sistemico (Mortari, 2002). L'ascolto è per eccellenza il verbo che dimostra l'impossibilità di prescindere dall'insieme, esso ci lega al tutto e fa entrare il tutto dentro di noi, offrendoci la possibilità di sentire ciò che accade tutto intorno (Thomatis, 2005).

2 Perturbazioni sonore di una città (mal)educata

Come dice Nancy (2016), la “città è un luogo in cui ha luogo qualcosa di diverso dal luogo”. In essa si enucleano la retta spaziale e quella temporale, il senso di comunità, le leggi, le mode, l'economia, la religione, la cultura, la politica. Nelle nostre città sembra incombere la minaccia di una netta “autonomizzazione” della razionalità economica rispetto a quella politica, l'economia fagocita la politica e con essa il senso di comunità, il capitalismo trasforma l'imperativo categorico e il consumismo diviene legge morale, influenzando il nostro pensiero, i nostri atteggiamenti, i nostri bisogni, i nostri valori (Mounier, 2021). La questione della città solleva oggi istanze che concernono l'ecologia (viviamo in luoghi in cui la natura soffre o è poco presente), l'etica (il senso di comunità, la coscienza civica e i valori della *polis* si sono sfibrati) e, non ultima, l'estetica (il rumore, il consumismo e la precarietà hanno ripercussioni di carattere sensoriale sull'uomo e la bellezza).

La città come impegno e responsabilità si dissolve nell'indeterminatezza delle megalopoli e delle conurbazioni, l'“urbano” si delocalizza verso le periferie inedificabili del virtuale, secondo i ritmi e i tempi di una mutazione del senso di appartenenza e di partecipazione. Quella di oggi appare piuttosto come una città formale e astratta, virtuale e dissolta in mille possibili idee di città.

Ma se la questione urbana interpella direttamente l'educativo, una pedagogia della città avrebbe più di un senso, a partire dalla necessità di fornire ai bambini gli strumenti per imparare a vivere in un “complesso sistema, che contiene ed esprime i paradossi del vivere sociale” (Amadini, 2012, p. 6).

Le forme sonore delle città che abitiamo sono il prolungamento e la riverberazione delle domande e dei precetti della contemporaneità o anche l'annuncio di diversi modi dell'abitare e del “fare le città”, che sanciscono un distacco da tradizionali paradigmi del

vivere insieme, dell'abitare la Terra (Malavasi, 2003). Cosa ci sembrano suggerire queste manifestazioni sonore della città odierna?

Viviamo in città rumorose, affollate, caotiche e disordinate. Quello che percepiamo è una forte decomposizione dell'idea di convivenza e una consequenziale disgregazione dello "stare insieme" che si traduce in forme di individualismo acustico – basate sull'incapacità di "sentire" l'altro e di mettere in atto una parola dialogante – accompagnate da quello che con un solo termine possiamo definire *rumore*. Il rumore accompagna le nostre vite e trasforma il paesaggio sonoro, condiziona le nostre abitudini quotidiane e influisce sulle nostre scelte, ridisegnando geografie comunitarie e restringendo lo spazio sociale (Pivato, 2011).

Il rumore è ciò che caratterizza i nostri luoghi: dalle strade alle case, dalle piazze alle chiese, dalle scuole ai parchi, lo spazio si fa assordante e impedisce l'esperienza della parola dialogica, di quella parola che sta *tra* le persone e unisce, le fa com-unicare, consente loro di condividere un dono di cui prendersi cura (Broccoli, 2021).

Il rumore è un fenomeno che scaturisce da un cambiamento epocale che si manifesta come modalità di vivere e di abitare i luoghi, alla cui base vi è un pensiero autoreferenziale, un atteggiamento individualista, un senso di solitudine, una dismissione della parola comunicativa, una concezione solipsistica dell'esistenza (Bauman, 2014).

La città, in quanto "cuore del mondo" (Amendola, 2009, p. XVIII), condensa in sé i tratti peculiari dell'esperienza umana contemporanea, svelandone le ricchezze e le criticità; i luoghi del vivere urbano, primo fra tutti la piazza, sono oggi privati di quel valore simbolico e identitario che li ha creati, e insieme a questa espropriazione vi è la perdita di quel tempo dilatato e lento del ritrovarsi, del condividere e del riconoscersi.

Ogni città, con le sue peculiari forme del vivere, produce uno specifico *paesaggio sonoro* rivelatore della comunità e del suo *ethos*, di un'etica di fondo che si fa *aesthetica* in quanto legata alla sensazione e al *bello*. Le forme del vivere, le abitudini sociali e i valori che caratterizzano un luogo inteso nella sua complessità urbanistico-culturale, danno vita ad una congerie di suoni che tratteggia l'identità dello stesso (Murray Schaffer, 1985; Radicchi, 2013; Mocchi, 2022).

La colonna sonora di una città (mal)educata ci accompagna quotidianamente, è essa il frutto delle nostre scelte e delle nostre azioni, di quel particolare modo di sentire la vita e prendersi cura di essa.

Certamente il paesaggio sonoro della nostra epoca parla di inquinamento acustico e ambientale, di ritmi quotidiani accelerati e quindi di un tempo ingeneroso, di quella supremazia di *krónos* su *kairos* che è figlia della produttività, dell'immediatezza del digitale, della distopia del virtuale, della precarietà che regna sovrana su ogni esperienza umana.

Il tempo come valore, il tempo opportuno, sembra oggi una variabile assente nella costruzione della città, oggi si vive piuttosto nel tempo della simultaneità e dell'attualità, tutto si decompone con grande facilità, e il tempo delle cose è sempre più breve, la loro vita sempre meno lunga (Marramao, 2022).

All'interno di questo quadro, la concezione di una *forma compiuta* di greca memoria, la possibile forma di una città, sembra dissolversi nella disgregazione delle parti che compongono il tutto, cosicché la città si rivela de-formata. Come previsto da Argan (1983), un esteso e continuo sistema di servizi dalla *potenzialità praticamente illimitata*,

una città “senza qualità” che si accende ad intermittenza, in singoli e discontinui episodi. La città maleducata – perché educata a principi che contrastano con il senso di *civitas* e *polis* – è un territorio in cui sembra riprodursi l’*informe coacervo di frammenti che cozzano l’uno contro l’altro*, mostrando l’aspetto destabilizzante delle *eterotopie* foucaultiane: “devastano anzi tempo la sintassi, e non soltanto quella che costruisce le frasi, ma anche quella meno manifesta, che fa *tenere insieme* (a fianco e di fronte le une alle altre) le parole e le cose” (Foucault, 1966, pp. 7-8).

3. Espressioni della città educante

In una società che consuma voracemente spazi, tempi e relazioni, occorre concepire un nuovo modo di vivere queste categorie esistenziali e riscoprire la funzione identitaria della città, luogo in cui ci si forma insieme agli altri, imparando a vivere secondo un *nomos* e un *ethos* che configurano il proprio stare al mondo. Per pianificare la trasformazione virtuosa della città ci sembra indispensabile partire proprio da quelle componenti in essa oggi assenti: il silenzio, il tempo disteso, la natura, la lentezza, la cura, l’attenzione. Sono tutti aspetti del vivere umano che possiamo cogliere nei luoghi attraverso un ascolto attento: solo quella città che avrà rinunciato al mito della velocità (Illich, 2006), alla prepotenza del rumore (Le Breton, 2018), all’aggressività della competizione e alla bruttezza del paesaggio in cemento (Settis, 2012) potrà dirsi virtuosa.

Questa città non suona come utopia se si è disposti a rinunciare all’individualismo, all’agonismo, al mito dello sviluppo fine a se stesso, autoreferenziale e forsennato, giacché proprio dietro a questa cultura dello sviluppo si nasconde un visione della vita e della società basata sulla produttività, sul raggiungimento degli obiettivi, sulla performatività e l’efficientismo, sulla quantità.

La città è educante nella misura in cui riconosce il proprio compito educativo orientando la propria organizzazione ambientale per una piena fruizione dei diritti di vita e di crescita di tutte le persone che la abitano, adulti e bambini. Le città possono definirsi educative quando si assumono «una intenzionalità e una responsabilità circa la formazione, la promozione e lo sviluppo di tutti i loro abitanti, a cominciare dai bambini e dai giovani» (Frabboni, Guerra, 1991).

Entro questa cornice pedagogica si avverte l’urgenza di restituire la città ai bambini, di ripopolare strade e piazze delle voci e delle risate del gioco e del tempo libero, del respiro lento del camminare per il piacere di camminare, delle note del dialogo e del ritmo paziente dell’attesa.

Pensare e progettare una città per tutti significa partire dalle esigenze di chi vi abita e non da quelle di mercato: edificare meno e offrire più spazio libero al verde, al corpo e al pullulare delle interazioni tra viventi; tener conto dei bisogni di sviluppo e di vita dei bambini per la ripartizione degli spazi, delle attività, delle condizioni abitative e di movimento (Tonucci, 1996).

La città come trama di relazioni interpella la coscienza umana su un’idea di vita come convivenza, rispetto alla quale non possiamo eludere principi quali la partecipazione e la condivisione. Per un recupero del senso dei luoghi e dei tempi della città, per formare una rinnovata sensibilità verso la casa comune, così come un’inedita capacità di

apprezzare e vivere il tempo, ci sembra imprescindibile avvalersi di un dispositivo pedagogico che promuova un nuovo modo di abitare gli spazi e i tempi: l'ascolto come *pietra* su cui edificare il progetto abitativo comune, verbo umano in grado di risalire al nodo centrale della relazione tra *urbs* e *civitas*, tra il mondo degli *oggetti* e i *soggetti* che lo abitano, per ristabilire i valori essenziali della città educante.

Una nuova cultura dello spazio pubblico dovrebbe poggiare sulla capacità di ascoltare l'ambiente in cui si vive per poter sentire quella strutturalità delle relazioni che danno anima alla città e assumere il suono, il paesaggio sonoro, come cartina di tornasole di una realtà in cui *lurbs* deve incontrare la *civitas*.

Una coscienza ecologica – nel senso complesso del termine, come analisi delle interazioni tra gli organismi e l'ambiente – richiede una rinnovata considerazione della città come opera vitale e dinamica legata all'essenza e alle peculiarità dell'umano, alla sua responsabilità e alla sua capacità di prendersi cura di sé e dell'altro. Per pensare la città occorre partire da un'idea di uomo che sia tutt'altro che unità atomistica passiva o momento di una socialità socio-economica che fagocita le specificità individuali.

Ciò che non potrà mai accordarsi con il concetto di città educante, quale complesso di interazioni e scambi che danno vita ad un'unità sistemica, è una concezione individualistica dell'esistenza. L'uomo deve essere inteso come *persona*, come uno spirito da una parte unico e irripetibile, specifico, dall'altra connaturato all'alterità e alle altre persone, secondo una relazione che fa parte dello sviluppo e del carattere della persona stessa (Mounier, 2004). La persona è una realtà inoggettivabile giacché si esprime in una creatività essenzialmente libera e in un anelito aperto alla trascendenza; la persona è aperta alle altre persone e incarnata nella realtà materiale e storica, per questo in grado di esplicitare se stessa solo mediante un'attività pratica concreta. La persona, lungi dal profilarsi come qualcosa di ideale e concluso, è un compito che l'uomo deve realizzare, la piena realizzazione della persona si ha nella persona collettiva o persona personale, ideale cui l'uomo deve aspirare. (Mounier, 2022).

Sulla base di questo pensiero è possibile declinare il rapporto tra formazione umana e ambiente, tra individuo e città, assumendo come presupposto la promozione della persona e lo sviluppo di una sostenibilità ambientale e civica che ambisca a costruirsi sulla specificità stessa dell'umano. Una “vera città è sempre una comunità che fa appello costante al senso di autenticità responsabile, di autonomia progettuale, di solidarietà sociale” (Laneve, p. 6).

Il punto di partenza per la costruzione e la conservazione di una città educante deve essere inteso in primo luogo come esercizio della responsabilità educativa nei confronti del creato, della Terra, della natura (Flores D'Arcais, 1962; Frabboni, 1987), affinché si concepisca il mondo come un giardino e l'uomo come il suo giardiniere (Venturi Ferriolo, 2019).

Un progetto politico promosso dall'urgenza “ecologica” dovrà necessariamente fondarsi sulla coscienza del giardiniere planetario che abbandoni la necessità di dominare la natura e apra con lei un dialogo vitale e fecondo. Occorre adottare una visione corale della vita, come quel pullulare indefesso di voci e respiri che si accordano ininterrottamente nella dialettica perenne del “nascere-crescere-morire”. Occorre pensare la città come spazio-tempo di cui siamo tutti responsabili fabbricatori, luogo in cui i nostri gesti si ripercuotono sull'armonia dell'insieme. Occorre fissare un *limite*, come “impegno che ci riguarda”, parola che impegna la responsabilità di tutti e di

ognuno, come ciò che preserva dalla catastrofe la vita e la casa comune (Regni, 2023). Autolimitarsi vuol dire scoprire la necessità della misura e agire con misura, rifuggire un atteggiamento dettato dalla *hybris* e scegliere una postura etica legata al senso di cura e armonia del tutto.

CONCLUSIONI

Se volessimo considerare questo saggio un rapido ma premuroso affacciarsi ad un'interpretazione filosofico-educativa della città come luogo di ascolto, dovremmo concludere dicendo che la città è una complessità vitale che esprime se stessa mediante una specifica e personale colonna sonora. Le nostre città si raccontano mediante il paesaggio sonoro, ossia «una immensa sinfonia incompiuta e senza forma, nella quale siamo costantemente immersi» (Schafer, 1985). E se le cose stanno così, non possiamo esimerci dal considerare ogni uomo come un compositore che si inserisce, mediante scelte e azioni, in quell'orditura di suoni di cui è parte integrante: ciascuno di noi è chiamato a farsi *compositore* consapevole e responsabile della città che abita, per contribuire responsabilmente alla sua morfologia sonora.

Di fronte a tali constatazioni non si può non desiderare e sperare di diffondere un atteggiamento di ascolto attivo a partire dai bambini, perché solo ponendo come fondamento di tutto una buona capacità ascoltante, possiamo ripulire le strade dalle troppe automobili, dal rumore e dall'inquinamento, riprenderci la piazza come luogo di comunità e di scambio relazionale, rifondare il senso del tempo e quello dello spazio mediante un pensiero della lentezza e della condivisione.

L'ascolto ci dona la possibilità di compiere non solo un'analisi etica della realtà ma anche estetica, esso lavora simultaneamente con le nostre funzioni sensoriali e intellettive e ci guida verso la maturazione di un gusto estetico, rendendoci sempre più coscienti di quella inevitabile convergenza tra *bello* e *buono* che da senso alle nostre vite.

É allora necessario incominciare col modificare i sistemi di assunzione, di lettura e di interpretazione dell'ambiente, imparando finalmente a riconoscerlo non solo per le sue denotazioni più latamente sociali, economiche e culturali, ma anche per quella particolare esteticità che non poche sue porzioni continuano a conservare ... (Gennari, 1989, p. 9).

BIBLIOGRAFIA

- Amadini M., *Crescere nella città*, La Scuola, Brescia 2019.
Argan G. C., *Storia dell'arte come storia della città*, Editori Riuniti, 1983.
Bauman Z., *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari 2014.
Calvino I., *Le città invisibili*, Mondadori, Milano 2012.
Esposito R., (1998), *Communitas*, Einaudi, Torino.
F. Tonucci, *La città dei bambini*, Laterza, Roma-Bari 1996.
Flores D'arçais G., *L'ambiente*, La Scuola, Brescia 1962.

Foucault M., *Le parole e le cose*, Bur, Milano 1966.
Frabboni F., Guerra L., (1991), *La città educativa*, Cappelli, Bologna.
Gennari M., (1989), *La città educante*, SAGEP, Genova.
Gennari M., (1995), *Semantica della città e educazione*, Marsilio, Venezia.
Illich I., *Elogio della bicicletta*, Bollati Boringhieri, Torino 2006.
Laneve C., (2006), *Vivere in città. Linee di pedagogia urbana*, La Scuola, Brescia.
Le Breton D., *Sul silenzio*, Raffaello Cortina, Milano 2018.
Malavasi P. (ed), (2003), *Per abitare la Terra*, ISU, Milano.
Marramao G., *Minima temporalia*, Bollati Boringhieri, Torino 2006.
Mocchi M., *Città di suono*, Lettera Ventidue, Siracusa 2021.
Mortari L., (2001), *Per una pedagogia ecologica*, La Nuova Italia, Firenze.
Mounier E., *Il Personalismo*, AVE, Roma 2004.
Mounier E., *L'anticapitalismo*, Ursae coeli, 2021.
Mounier E., *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Edizioni di comunità, Roma 2021.
Murray Schafer R., (1985), *Il paesaggio sonoro*, Casa Ricordi, Milano.
Nancy J.-L., (2004), *All'ascolto*, Raffaello Cortina, Milano.
Nancy J.-L., *Lontano dalla città*, Roma 2016.
Pivato S., *Il secolo del rumore*, il Mulino, Bologna 2011.
Radicchi A., *Sull'immagine sonora della città*, Firenze University Press, 2013.
Regni R., *Il limite*, Anicia, Roma 2023.
Settis S., *Paesaggio Cemento Costituzione*, Einaudi, Torino
Venturi Ferriolo M., *Oltre il giardino*, Einaudi, Torino 2019.
Thomatis A., *Ascoltare l'universo*, Baldini e Castoldi, Milano 2005.

Analisi di bisogni e aspettative: spunti per la formazione dell'agency docente

Analysis of needs and expectations: ideas for teacher agency development

Lisa de Giusti*, Chiara Urbani**

*University of Trieste, Italy, lisa.degiusti@units.it

**University of Trieste, Italy, chiara.urbani@units.it

ABSTRACT

Nell'ambito del tirocinio nel Corso di SFP dell'Università degli Studi di Trieste, la valutazione iniziale di bisogni e aspettative degli studenti costituisce il dispositivo- cardine di tipo riflessivo e meta-cognitivo per orientare scelte formative e organizzative. Il confronto con contesti reali, l'analisi di vissuti e motivazioni e la discussione sul dilemma tra esigenze formative reali e ideali permette di definire gli obiettivi di autoformazione e sviluppo dell'agency, nonché di ripensare i curricula formali.

ABSTRACT

Within traineeship activities in Teacher Primary Education course organized by University of Trieste, the initial assessment of students' needs and expectations accounts for a key reflective and meta-cognitive device in order to advising training and organizational choices. The practice of facing with real contexts, the analysis of students' experienced and motivations and the discussion on the dilemma between real training needs and ideal too allows us to define personal self-educational goals and teacher agency development, as well as the re-thinking formal training curricula.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Formazione docente; formazione iniziale docente; bisogni e aspettative; azione docente.

Teacher education; initial teacher training; educational needs and expectations; teacher agency.

LA FORMAZIONE INIZIALE DOCENTE

Il rapporto Eurydice per l'Italia "Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere" del 2021 evidenzia come la costruzione della professionalità docente coincida con una logica di sviluppo continuo che prende avvio dalla formazione iniziale quale momento essenziale per introdurre sia all'acquisizione di competenze professionali di base che alla capacità di esprimere comportamenti proattivi riferiti alla professione, che consentano cioè di accogliere le spinte al cambiamento in senso migliorativo e innovativo sui contesti.

Il documento di lavoro "Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio" del 2019 descrive competenze di tipo specialistico in senso educativo, pedagogico e metodologico, enfatizzando tuttavia entro 12 standard professionali anche dimensioni di

tipo organizzativo, istituzionale-sociale e formativo-professionale che richiamano la professionalità docente all'espansione di competenze tradizionali per accogliere dimensioni sistemiche e pervasive che si collegano a capacità decisionali e gestionali complesse. Altri documenti sottolineano l'importanza del formare capacità decisionali e di giudizio professionale utili per valutare, selezionare e definire direzioni e approcci sia didattici che progettuali a livello di sistema (OCSE, 2019).

Per sostenere questo cambiamento, le politiche educative e professionali europee identificano nell'adeguamento della formazione iniziale lo strumento più efficace per assicurare non solo padronanze e competenze, ma anche la loro attivazione, attingendo a dispositivi di tipo riflessivo e meta-cognitivo capaci di coinvolgere attitudini, disposizioni e componenti motivazionali al fine di sostanziare su basi di autenticità e di responsabilità personale gli apprendimenti dei futuri insegnanti. Entro il quadro dei sistemi d'istruzione e formazione contemporanei, la qualificazione formativa dei percorsi professionalizzanti richiama il problema dell'adozione di logiche competitive di tipo economico- produttivo ispirate al "capitale umano" (Sorzio, 2015) che contrasta con un motivo della formazione quale definizione autonoma degli obiettivi personali secondo il discorso della capacitazione dell'agency (Nussbaum, 2011), intesa come motivo "empowerizzante" dell'azione diretta al raggiungimento di scopi sia personali che professionali.

ANALISI DI BISOGNI E ASPETTATIVE

In relazione alla qualificazione dei percorsi di formazione iniziale docente, si riporta un'esperienza di indagine esplorativa sui bisogni e le aspettative degli studenti nell'ambito del tirocinio del Corso in Scienze della Formazione Primaria (SFP) dell'Università degli Studi di Trieste. L'analisi secondo categorie concettuali emergenti ha permesso di individuare alcune considerazioni ricorrenti nelle risposte, che conducono alla formulazione di ipotesi sull'inserimento di pratiche e metodi volti a qualificare maggiormente l'esperienza formativa.

Come citato nel DM 249/2010, il tirocinio curricolare obbligatorio rappresenta il contesto in cui si articola il complesso dialogo tra l'approfondimento teorico-disciplinare e l'esperienza diretta, che tramite l'interrogazione sulle pratiche e la rielaborazione dei vissuti in senso riflessivo e meta-cognitivo, consente di accedere ad una comprensione profonda delle dinamiche esistenti per ipotizzarne di nuove, avviando così alla progressiva costruzione di un habitus professionale.

Nel mese di ottobre 2023 gli studenti iscritti al secondo anno del Corso in SFP coinvolti nell'esperienza del primo anno di tirocinio (T1), hanno partecipato ad un'esperienza dell'osservazione semi-strutturata tramite questionario a domande aperte volto a descrivere bisogni formativi e aspettative nutrite nei confronti del percorso di tirocinio. La somministrazione del questionario in formato digitale (google form) è avvenuta tramite invio diretto e automatico alla mail istituzionale di ciascuno studente iscritto e ha previsto un tempo di raccolta dati di due settimane. Il questionario nel suo formato digitale è stato costruito individuando quattro domande aperte, divise in due sezioni, corrispondenti al tirocinio indiretto e diretto (DM 249/2010) (Fig.1). I dati raccolti sono stati codificati manualmente per identificare e raggruppare le categorie concettuali

emergenti dalle risposte. Queste sono state analizzate in relazione al gruppo di riferimento (bisogni-aspettative), mantenendo la distinzione tra le due articolazioni del tirocinio (diretto-indiretto).

Tutti i 125 studenti rispondenti al questionario affrontano la loro prima esperienza di inserimento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria per svolgere il tirocinio diretto nelle scuole. I soggetti presentano le seguenti caratteristiche: eterogeneità riferita all'età anagrafica; diversificazione dei percorsi di formazione pregressi, riferiti sia ai titoli in uscita che al livello di padronanza e approfondimento specialistico-disciplinare raggiunti, in funzione cioè di un accostamento proficuo a contenuti di tipo pedagogico e metodologico-didattico.

I dati riferiscono infatti che il 70% degli studenti è in possesso del diploma di maturità mentre il 30% ha un titolo di studio a livello terziario (laurea), di cui il 52% in Scienze dell'Educazione, mentre il restante 48% riporta per la maggior parte una laurea in Psicologia (17%), mentre per i restanti i risultati si suddividono in maniera pressoché omogenea (intorno al 3%) tra Scienze filosofiche e dell'educazione, Scienze giuridiche, Scienze sociali, Sociologia, Medicina e chirurgia, Lingue e letterature straniere, Biologia ambientale, Farmacia, Scienze politiche nonché altri titoli nelle discipline fisico-motorie e sonoro-musicali. Il 33% degli studenti dichiara di lavorare come docente a tempo determinato nel primo ciclo di istruzione. Per questi il tirocinio non costituisce la prima esperienza di contatto con la scuola: essi dichiarano infatti di voler approfondire tramite il tirocinio la realtà scolastica per comprendere maggiormente i contesti di lavoro e acquisire maggiori conoscenze che li portino a conquistare maggiore sicurezza.

Nella seconda parte del questionario, la sezione rivolta alla raccolta di considerazioni personali circa bisogni e alle aspettative ha contribuito a descrivere un insieme di idee, opinioni e suggestioni degli studenti riferite alle loro interpretazioni personali circa le caratteristiche del percorso professionalizzante.

TIROCINIO INDIRETTO	Bisogni	1. Rispetto all'esperienza di tirocinio indiretto, di cosa pensi di avere bisogno?
	Aspettative	2. Dall'esperienza di tirocinio indiretto, mi aspetto...
TIROCINIO DIRETTO	Bisogni	1. Rispetto all'esperienza di tirocinio diretto, di cosa pensi di avere bisogno?
	Aspettative	2. Dall'esperienza di tirocinio diretto, mi aspetto...

Fig. 1. Schema descrittivo delle sezioni e domande del questionario di osservazione dei bisogni e aspettative degli studenti tirocinanti.

Si è evidenziato come il restante 67% degli studenti non lavoratori riporti più frequentemente considerazioni slegate dal riferimento concreto alla realtà scolastica, dimostrando il perdurare di preconcetti e opinioni talvolta ingenui e stereotipati che

deriverebbero da esperienze parziali e/o episodiche o da vissuti scolastici pregressi in qualità di allievi. A tal proposito, G. riporta che *«l'insegnante deve essere un esempio per il buon comportamento dei bambini»*. Affermazioni di tal genere dimostrano come la mancanza di contatto diretto e di un'esperienza concreta ostacoli un'interpretazione più realistica dei contesti di apprendimento e della loro complessità, soprattutto considerando che il restante 33% degli studenti lavoratori riporta una variabilità maggiore nelle risposte, riferite presumibilmente alla tipologia e alla continuità delle esperienze lavorative e professionali intercorse.

VISIONI E RESPONSABILITA' NEL TIROCINIO INDIRETTO

Dall'analisi dei dati riferiti al tirocinio indiretto (fig. 2 e 3), emergono alcune evidenze circa i bisogni dichiarati dagli studenti che consentono di tratteggiare i corrispondenti bisogni formativi in funzione sia della modulazione dell'offerta che per richiamare la responsabilità dei tutor alla definizione degli obiettivi della formazione in aula.



Fig. 2. Grafico dei dati riferiti alle risposte degli studenti sui bisogni percepiti in relazione al tirocinio indiretto.

La prima evidenza risultante dall'analisi delle risposte riguarda i bisogni riferiti alla relazione educativa insegnante-alunno in funzione della costruzione di un rapporto positivo con il bambino, per promuovere e sostenere un atteggiamento curioso e interessato nei confronti della scuola e dei suoi contenuti.

Di seguito riportiamo alcuni stralci delle risposte raccolte dal questionario:

G.: *“Penso di avere bisogno di strumenti per gestire una classe e per rapportarmi con gli alunni e gli insegnanti [...]”* (Diploma di maturità)

V.: *“Necessito di indicazioni su come gestire il grande gruppo, come farmi rispettare e benvolere allo stesso tempo”* (Laurea in farmacia e farmacia industriale)

L.: *“Ricevere indicazioni specifiche su come agire nel momento in cui sarò a contatto con gli alunni di una classe”* (Diploma di maturità)

Gli studenti esprimono la necessità di acquisire contenuti di conoscenza sulle buone prassi per la gestione degli alunni con bisogni educativi speciali e per la didattica inclusiva, nonché sulle modalità e strategie che l'insegnante utilizza per favorire e sostenere nella didattica relazioni positive fra gli alunni, così come di confrontarsi nella pratica con gli strumenti di osservazione dei contesti di apprendimento, di progettazione educativo-didattica e di verifica-valutazione. L'accento è posto qui sull'aspettativa di costruzione di solide padronanze rispetto a tecniche e pratiche didattico-metodologiche che consentano di organizzare e animare situazioni di apprendimento, e talvolta di esercitare “controllo” inteso quale gestione efficace della classe.

G.: *“ricevere consigli su come gestire i bambini in diverse situazioni- in caso di disattenzione, iperattività... essere a conoscenza delle nuove difficoltà- integrazione, apprendimento dello sloveno o italiano come seconda lingua”;* (Diploma di maturità)

F.: *“[...] come gestire tanti bambini con diverse esigenze in modo giusto nei confronti di tutti* (Laurea in Scienze Giuridiche)

D.: *“[...] acquisizione delle conoscenze, competenze e metodologie per creare gestire e valutare la didattica a scuola”* (Laurea in scienze dell'educazione)

C.: *“sento di aver bisogno di un aiuto riguardo alla progettazione in aula”* (Diploma di maturità)

M.: *“imparare a programmare le lezioni con le nuove metodologie”* (Diploma di maturità)

B.: *“consolidare o confutare il mio pensiero riguardo le applicazioni delle metodologie di insegnamento”* (Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione)

Nel novero di alcune considerazioni che potremmo definire “ingenue” riportate dagli studenti, è interessante notare come l'utilizzo di quegli strumenti progettuali, didattici e valutativi non venga concepito dagli stessi per esplorare e comprendere le dinamiche relazionali della classe. La priorità è assegnata alla gestione degli alunni e quindi allo sviluppo della relazione adulto-bambino e non alla relazione tra alunni, trascurando di fatto l'importanza che tale dimensione acquista e riveste per quell'esigenza di gestione della classe che questi studenti richiamano invece in modo così pervicace.

Alcuni studenti desiderano inoltre acquisire una competenza maggiore riferita alla relazione nel team docente rivolta però prioritariamente alle soluzioni organizzative e procedurali o alle pratiche collaborative concrete in funzione cioè facilitante la costruzione di gruppi di lavoro (*team building*). La stessa attenzione rivolta a modelli e pratiche di facile applicazione da adoperare in situazione è riportata talvolta in riferimento al rapporto tra insegnante e genitori nell'ottica della creazione di un dialogo reciproco volto a sostanziare l'alleanza tra scuola e famiglia.

N.: *“capire al meglio i ragionamenti e pensieri dei miei colleghi e capire come cooperare al meglio con loro”* (Diploma di maturità)

F.: “esperienze simulate preparatorie per la gestione del gruppo dei genitori” (Diploma di maturità)

In merito alle aspettative nutrite nei confronti del tirocinio indiretto (fig.3), gli studenti esprimono una specifica idea di costruzione degli incontri in aula organizzati secondo modalità di scambio, confronto e dialogo aperto con i tutor coordinatori, identificati quali figure esperte che possano orientare loro scelte e prospettive future.



Fig.3 Grafico dei dati riferiti alle risposte degli studenti sulle aspettative in relazione al tirocinio indiretto.

La loro idea sul tirocinio indiretto consiste nella partecipazione a simulazioni di attività pratiche seguite da momenti di confronto in cui ricevere consigli, suggerimenti, indicazioni sulle azioni da intraprendere. Gli studenti si aspettano in tal modo di arricchire il proprio bagaglio di strumenti, strategie e/o formule da applicare in situazione che consentirebbe loro di costruire una maggiore capacità di agire efficacemente in classe, segnalando in modo distintivo la corrispettiva professionalità.

F.: “*esempi concreti e soluzioni alle esperienze pregresse. Lavori pratici, interessanti e che possano veramente servire*” (Laurea triennale)

R.: “*un confronto con il tutor per prepararmi al meglio all’esperienza*”; (Laurea triennale in Educatore professionale)

N.: “*consigli, suggerimenti, indicazioni, possibilità di fare domande e avere chiare risposte sul come insegnare*”; (Diploma di maturità)

G.: “*confronto ed esempi di casistiche più comuni che possiamo trovare in classe e come agire*” (Laurea triennale)

M.: “*mi aspetto numerose attività da poter poi applicare direttamente sul campo*” (Diploma di maturità)

R.: “*lezioni che mi spronino nel mio futuro lavoro*” (Laurea triennale)

Il carattere eterogeneo degli studenti coinvolti (in riferimento cioè alla varietà dei titoli posseduti) non si riflette tuttavia nel modo di percepire le caratteristiche formative e la funzione del tirocinio curricolare. Infatti la seconda considerazione che potremmo definire “ingenua” mostra dei tratti omogenei nell’interpretazione del tirocinio quale più vicino ad un addestramento al ruolo docente anziché un’esperienza di costruzione progressiva di risorse e strumenti per la gestione dei processi di apprendimento entro sistemi complessi e mutevoli. Di conseguenza, anche il ruolo dei tutor viene associato a quello di un istruttore di tecniche, pratiche, metodi e procedure da applicare nei contesti didattici, secondo cioè una visione tecnico-strumentale in senso top-down. Il tirocinio non rappresenterebbe, nell’aspettativa degli studenti, un contesto di progressiva co-costruzione di capacità e competenze interpretative, osservative, rielaborative e riflessive entro cui attivare la responsabilità personale. La concezione della formazione dell’agencydocente richiede invece un coinvolgimento e una mobilitazione autentica di risorse ed energie per costruire quel complesso dialogo tra teoria e pratica che consente di sviluppare una professionalità creativa e generativa sui contesti.

ESPERIENZA E ATTIVAZIONE NEL TIROCINIO DIRETTO

La seconda sezione del questionario rivolta al tirocinio diretto (fig. 4 e 5) si rivolge alla rilevazione di bisogni e aspettative riferite all’inserimento nel contesto scolastico. La visione prevalente accosta l’esperienza formativa ad un’occasione per raccogliere informazioni pratiche sul modo di operare e procedere nella gestione della classe e nella relazione con l’alunno entro i processi di insegnamento-apprendimento.

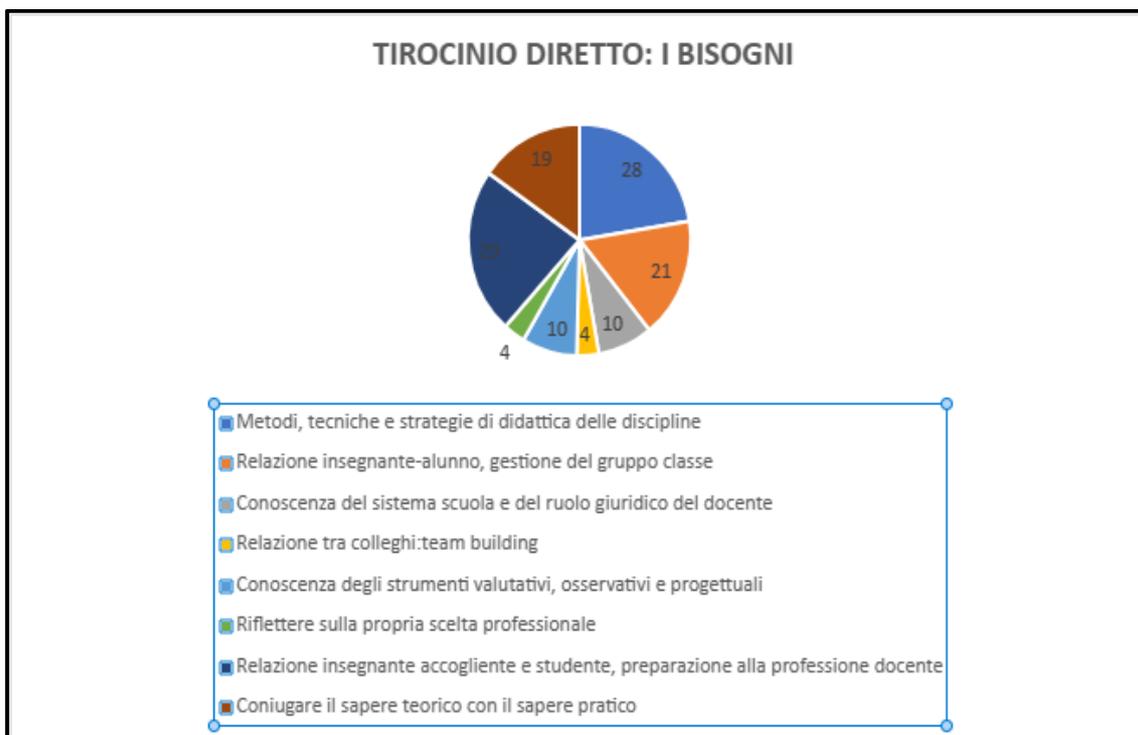


Fig. 4. Grafico dei dati riferiti alle risposte degli studenti sui bisogni percepiti in relazione al tirocinio diretto.

C.: “*sento di aver bisogno di assorbire il più possibile quelli che saranno i metodi di insegnamento delle maestre che seguirò in aula*” (Diploma di laurea in Scienze dell’educazione)

G.: “*osservare inizialmente come lavora l’insegnante per poi mettere in pratica i consigli e l’insegnamenti ricevuti*” (Laurea triennale in Farmacia e farmacia industriale)

C.: “*avere una guida e aver possibilità di apprendere sul campo*” (Diploma di maturità, liceo artistico)

P.: “*supporto da parte dei docenti accoglienti per poter apprendere al meglio le migliori tecniche di insegnamento*” (Diploma di maturità)

D.: “*imparare grazie all’osservazione del lavoro di maestre che hanno già tanta esperienza*” (Diploma di maturità)

F.: “*sento di aver bisogno di fare pratica e di confermare se questa è la strada giusta per me*” (Diploma di maturità)

In tal senso, la figura dell’insegnante accogliente è percepita quale punto di riferimento essenziale per fornire indicazioni e modelli esemplari, e con cui confrontarsi su pratiche progettuali, didattico-metodologiche e valutative.

Tale occasione tuttavia può essere pienamente colta dallo studente solo in relazione alla sua reale disponibilità ad attivarsi personalmente mettendo in gioco componenti personali, risorse e dotazioni individuali per confrontarsi concretamente con la situazione, agendo e sviluppando strategie e modalità efficaci. La loro costruzione non può essere cioè demandata ad altri che alla capacità e responsabilità personale di attualizzarle, scoraggiando il ricorso a formule e ricette replicabili, tanto rassicuranti quanto inadeguate a misurarsi con i contesti di apprendimento contemporanei, sempre mutevoli e diversificati. Possibilità, queste, che trovano attuazione attraverso la rielaborazione e il ripensamento riflessivo, autoriflessivo e metacognitivo che coinvolge competenze

possedute e quelle da sviluppare entro un circuito virtuoso e ricorsivo, arricchendole e potenziandole vicendevolmente. L'aspetto centrale dell'auto-formazione si situa quindi nella possibilità di pensare, ripensare e attualizzare gli aspetti della professionalità docente attraverso l'interazione e il confronto produttivo con l'insegnante accogliente.



Fig. 5. Grafico dei dati riferiti alle risposte degli studenti sulle aspettative in relazione al tirocinio diretto.

L'ultimo quesito del questionario (fig.5), raccogliendo le aspettative sul tirocinio diretto, evidenzia come gli studenti desiderino entrare in contatto con la realtà della scuola per raggiungere una maggiore consapevolezza del ruolo dell'insegnante e del suo contesto lavorativo e professionale.

L.: *“mi aspetto di imparare a maturare le competenze che ho appreso durante il mio percorso di studi e poter applicare nel concreto ciò che ho appreso.”* (Laurea triennale)

G.: *“[...] acquisire una maggior sicurezza e accrescere la creatività e la fantasia. Lavorare con l'insegnante/i e arricchire la formazione”* (Laurea triennale)

J.: *“[...] che mi faccia capire com'è essere insegnante e se effettivamente è la professione che voglio svolgere nel futuro”* (Diploma di maturità)

G.: *“mi aspetto un'esperienza che mi faccia capire in prima persona cosa significa lavorare in una scuola, mi aspetto di osservare il lavoro delle maestre e poi di mettermi in gioco e provare”* (Diploma di maturità)

Il tirocinio diretto diventa così il momento privilegiato per cui, acquistando contezza delle responsabilità connesse al profilo docente, possano acquisire consapevolezza rispetto alle proprie scelte ed esprimere maggiore fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità.

CONCLUSIONI

Nel quadro dei risultati dell'indagine, potremmo affermare che il tirocinio rappresenta per gli studenti un'occasione cruciale di esperienza nei contesti scolastici che permette loro di osservare e approfondire dinamiche e processi, al fine di rimuovere schemi interpretativi inadeguati alla comprensione della realtà scolastica e scoraggiarne l'applicazione indebita. L'indagine su bisogni e aspettative degli studenti nei confronti del tirocinio e l'individuazione di categorie concettuali ha permesso di evidenziare alcune considerazioni "ingenua" che hanno condotto a delineare l'esigenza diffusa di approfondire e comprendere le logiche dei contesti reali, per avviarli ad una corretta attribuzione di senso che favorisca il decentramento cognitivo e la ristrutturazione degli schemi di significato (Mezirow, 1997).

Il tirocinio diretto diventerebbe, secondo questa logica, un'esperienza formativa coerente per la costruzione di un apprendimento permanente (*longlife learning*) capace di rivedere, ripensare e attualizzare pratiche e prospettive di in senso generativo sull'agency personale e professionale (Emirbayer & Mische, 1998; Priestley et al., 2015).). Ciò permetterebbe agli studenti di maturare una visione consapevole che costituisca la base non solo di un'azione autonoma e responsabile, capace di raccogliere i bisogni degli alunni e coinvolgerli in percorsi educativi e didattici efficaci, ma anche di costruire in modo creativo nuove traiettorie di azione.

I risultati dell'indagine hanno consentito di formulare una proposta di tirocinio indiretto maggiormente rispondente a bisogni e aspettative dichiarate, anche in relazione al nuovo profilo dello studente in formazione iniziale in costante bilanciamento con il suo ruolo di lavoratore della scuola, che può assumere cioè identità polivalenti di alternanza nel rapporto tra studente-lavoratore e lavoratore-studente. L'esito di questa ricerca di equilibrio comporta ricadute e impatti differenti sul modo personale di intendere la professione e le sue componenti essenziali, che incide anche sul cambiamento e sulle forme che esso assume a seconda dell'identità di questo rapporto tra lavoro-studio e studio-lavoro, poiché incide sulla motivazione, sull'aspirazione individuale, sugli obiettivi personali e sulla partecipazione reale alle proposte formative (Bandini et al., 2018) in relazione anche alla capacità dello studente di aderire in modo più o meno autentico al profilo docente prospettato dai curricula formativi.

Per gli studenti, la partecipazione all'indagine ha costituito un'occasione per interrogarsi sulle caratteristiche della propria idea di insegnante che non era stata richiamata fino a quel momento nell'ambito del percorso formativo intrapreso, costituendo dunque un'occasione per riflettere in modo consapevole su processi e priorità, ripensando così il percorso di realizzazione personale in senso auto-formativo oltre che esclusivamente professionale. Un momento di scambio, di condivisione e rilettura argomentativa su aspetti e dimensioni dei bisogni e delle aspettative dichiarati, anche in correlazione al vissuto personale, ha caratterizzato la restituzione dell'esperienza di partecipazione all'indagine nell'ambito del tirocinio indiretto, costituendone l'esito sostanziale per le sue implicazioni riflessive e metacognitive.

BIBLIOGRAFIA

- Bandini, G., Calvani, A., & Capperucci, D. (2018). *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali*. Firenze: Non solo libri.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2021. *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103, 962–1023.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12.
- MIUR, Decreto Ministeriale del 10 settembre 2010, n. 249. Gazzetta Ufficiale n. 24 del 31 gennaio 2011- Serie generale, Roma.
- MIUR/ Direzione Generale per il personale scolastico (2019). *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio: documenti di lavoro*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dossier_formazione.pdf/9f909567-034c-417c-a030-d764779203b4?version=1.0&t=1523896491572.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- OECD (2019). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? In: *Flip the system*, Routledge, 134-148.
- Sorzio, P. (2015). La retorica della “Buona scuola” e la complessità del reale, *Pedagogia Oggi*, 2, 295-297.

ATTRIBUZIONE

Prof. Paolo Sorzio per la supervisione ai metodi di raccolta e analisi dei dati.

Pedagogia e diritto al lavoro: alcune riflessioni per la tutela e la promozione della persona con disabilità nei luoghi di lavoro Pedagogy and Right to Work. Some reflections for the protection and promotion of people with disabilities in the workplace

Francesca Giannoccolo

Università degli Studi Roma Tre, Italia, francesca.giannoccolo@uniroma3.it

ABSTRACT

L'accesso al lavoro per le persone con disabilità presenta opportunità e criticità che arricchiscono gli ambiti di ricerca e di intervento della Pedagogia. Il presente contributo si propone di riflettere su tre questioni che risultano centrali per promuovere il diritto al lavoro e lo sviluppo umano: quale concezione della persona è alla base della normativa nazionale sull'inserimento lavorativo? Qual è il possibile valore generativo del lavoro? Come i luoghi di lavoro possono diventare comunità di pratica e di apprendimento?

ABSTRACT

Access to work for people with disabilities presents opportunities and challenges that enrich the areas of pedagogical studies and practices. This paper aims to reflect on three central questions to promote the right to work and human development: what is the concept of the person behind the Italian legislation on work placement? What is the possible generative value of work? How can workplaces become communities of practice and learning?

KEYWORDS/PAROLE CHIAVE

Work; Disability; Pedagogy; Learning; Community
Lavoro; Disabilità; Pedagogia; Apprendimento; Comunità

INTRODUZIONE

Nell'ordinamento giuridico italiano l'adozione di norme per il diritto al lavoro delle persone con disabilità si fonda principalmente sul bisogno di tutelare questa specifica categoria di soggetti. Attualmente la Legge n. 68/99 "Norme per il diritto al lavoro dei disabili", come modificata dal D.Lgs. n. 151/2015, disciplina la materia del collocamento mirato. Tale strumento normativo, che dovrebbe favorire l'esercizio di un diritto fondamentale, definisce le caratteristiche dei soggetti (lavoratori e datori di lavoro), a cui è rivolta la normativa, e gli altri elementi (Servizi, convenzioni, incentivi, ...) per strutturare interventi finalizzati all'inserimento lavorativo.

Nonostante l'impegno del legislatore e gli indirizzi promossi, tuttavia, le fonti statistiche e la letteratura scientifica (Giovannone, 2022) registrano un generale livello di sottoccupazione nella popolazione con disabilità. Si tratta di una questione estremamente complessa, che richiede approcci multidisciplinari, in quanto investe un ambito

fondamentale della vita umana, profondamente influenzato dai cambiamenti del sistema economico e dagli eventi che, negli ultimi decenni, hanno costretto a ripensare il rapporto uomo-lavoro.

In questo campo, il contributo della riflessione pedagogica può svilupparsi lungo i due indirizzi, teorico e pratico, che le sono propri. Essa permette, sul piano teorico, di riconsiderare l'uomo e la società sulla base di tradizionali e nuovi bisogni educativi in settori, come quello economico, finora non sufficientemente indagati. Sul piano degli interventi, invece, la pratica pedagogica può misurarsi con nuovi ambienti di apprendimento, dove le esperienze maturate nelle istituzioni educative formali possono trovare nuove declinazioni per l'educazione non formale con proficui e reciproci scambi. La prospettiva scelta nel presente contributo è quella offerta dalla Pedagogia del lavoro (Alessandrini, 2017; Costa, 2016; d'Aniello, 2019), con la finalità di analizzare il concetto di persona che la legge citata implicitamente concorre a definire.

Si ritiene che la tutela del diritto al lavoro di una determinata categoria, se non accompagnata dalla promozione della persona e contestualmente da interventi sulla comunità in cui è inserita, rischi di produrre effetti opposti, limitando lo sviluppo individuale e collettivo. Al di fuori di una comunità responsabile - e in senso ampio - educante, della quale i luoghi di lavoro devono costituire parte integrante, l'assunzione di un dipendente con disabilità rischia di configurarsi quasi come un ulteriore vincolo per il mercato del lavoro, incapace di generare ricchezza e benessere.

1. LA LEGGE N. 68/99 E IL CONCETTO DI PERSONA CON DISABILITÀ

L'art. 1 della Legge n. 68/99 individua i soggetti beneficiari della norma. Si tratta di persone che presentano una ridotta capacità lavorativa o specifiche caratteristiche, che risultano rilevanti ai fini dell'inserimento nelle categorie protette. Tali aspetti, che connotano la persona, si presume precedano o - nella migliore delle ipotesi - siano considerati contestualmente rispetto alla valutazione delle competenze professionali che possiede.

In virtù della stessa Legge il datore di lavoro pubblico e privato, individuato sulla base del numero dei dipendenti (salvo alcune eccezioni), è consapevole di dover assumere lavoratori con bisogni speciali, ricevendo degli incentivi per queste assunzioni. Appare ovvio, per quanto osservato, che il rapporto di lavoro che si instaura tra questi dipendenti e i datori di lavoro risulta diversamente caratterizzato. Esso potrebbe essere facilmente accompagnato da una concezione stereotipata della persona con disabilità. È possibile, infatti, per il datore di lavoro presumere una minore o differente capacità produttiva di questi dipendenti, derivante proprio dalle condizioni per le quali è avvenuto l'inserimento nelle categorie protette.

Nel sistema di collocamento mirato, pur con le nobili finalità per il quale è stato istituito e con gli aggiornamenti che il legislatore ha continuato ad apportare, la presa in carico della persona sulla base di un prevalente modello medico-assistenzialistico limita le possibilità per i Servizi preposti di sostenere adeguatamente i processi di sviluppo del singolo e del contesto socio-economico in cui è inserito. È su questo modello, radicato nella strutturazione e nell'organizzazione dei diversi Servizi dedicati alla persona con

disabilità, che il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali è intervenuto con la pubblicazione delle “Linee guida in materia di collocamento mirato” (D.M. n. 43/2022), per rivitalizzare il sistema e per sollecitare l’applicazione di un approccio bio-psico-sociale (World Health Organization [WHO], 2001) nella gestione degli interventi.¹

Il raggiungimento degli obiettivi che il legislatore pone, tuttavia, richiede un ulteriore sforzo per collocare le politiche a favore del lavoro nel quadro generale della tutela dei diritti delle persone con disabilità, offerta dalla Convenzione ONU (Organizzazione delle Nazioni Unite [ONU], 2006). Tale impostazione inserisce gli interventi sul piano dell’uguaglianza di tutti i cittadini, ribadita dalla Convenzione, indipendentemente dalle differenze che caratterizzano ogni persona. È questa la rivoluzione paradigmatica operata dalla Convenzione citata, che non istituisce nuovi diritti ma interviene sulla cultura nella quale devono trovare applicazione (Curto & Marchisio, 2020).

La tutela che la legge ammette discenderebbe, quindi, dal riconoscimento delle difficoltà nell’accesso al lavoro, non dalla maggiore (presunta) fragilità intrinseca di queste persone. Tale prospettiva si fonda su un approccio critico al concetto di persona con disabilità. Nelle attività svolte dai Servizi dedicati, è necessario evitare di definire l’altro esclusivamente sulla base di alcune caratteristiche personali, che rischiano di fornire una visione parziale e limitata delle potenzialità del soggetto (Lepri, 2016; Montobbio & Lepri, 2000).

Come Mounier ci ricorda “la persona non è un oggetto che si possa isolare ed esaminare, ma un centro di orientamento dell’universo oggettivo” (1949/2004, 40). Facendo nostra questa indicazione, negli interventi risulta utile spostare l’attenzione dal beneficiario di una norma alla comunità e ai rapporti che si instaurano tra la persona e il contesto. La progettazione degli interventi dovrebbe prevedere, come primo passo, la sensibilizzazione degli attori sociali rispetto al ruolo che proprio il contesto (fisico e relazionale) gioca nel determinare o nell’amplificare la condizione di disabilità.²

Da un punto di vista pratico, significa strutturare interventi educativi capaci di incidere sugli ambienti di vita reale, che individuino nella relazione e nel dialogo gli strumenti privilegiati per promuovere la progettualità (anche professionale) della persona con disabilità e lo sviluppo della comunità (micro e macro), in cui è inserita (Friso, 2012; Pasqualotto, 2016).

2. IL CARATTERE GENERATIVO DEL LAVORO: POSSIBILITÀ DI SVILUPPO PER LA PERSONA

Il carattere generativo del lavoro si realizza pienamente quando l’esperienza professionale promuove lo sviluppo integrale della persona. Per rendere il lavoro generativo, il percorso di formazione che consente di costruire le competenze e le attività svolte in campo professionale, secondo gli indirizzi ormai consolidati del *lifelong learning* e del *lifewide learning*, devono essere centrati sulla persona. Tale approccio mette in discussione il modello economicistico, sollecitando la ricerca di equilibri più sostenibili per conciliare

¹ L’applicazione dell’approccio bio-psico-sociale nei Servizi richiede notevoli risorse, reperibili grazie a interventi progettati in una logica di rete e secondo un modello di *welfare* di comunità.

² L’importanza del contesto è un tema ampiamente dibattuto dai *Disability Studies*.

la produzione della ricchezza con la crescita del benessere individuale e collettivo (Dato, 2017). In questo senso, seppur ancora difficili da applicare concretamente, possiamo fare riferimento alle ormai classiche indicazioni provenienti da alcuni economisti in ambito internazionale e nazionale, che richiamano sotto profili diversi la necessità di umanizzare l'economia.³ Anche Mounier sottolinea il corretto rapporto che dovrebbe instaurarsi tra uomo ed economia, quando osserva che “là dove regna il primato dell'economico, esiste già il primato dell'umano. Ma la produzione ha valore soltanto in vista del suo fine più alto: l'avvento di un mondo di persone, che non si raggiunge né con l'organizzazione dei tecnici, né con l'accumulare dei prodotti, né con l'instaurazione pura e semplice della prosperità” (1949/2004, 54).

Se la centralità della persona e un diverso modello di sviluppo economico, quindi, costituiscono fondamentali premesse, la generatività trova declinazioni concrete nella natura formativa del lavoro e nella sua capacità di originare nuovo valore in ambito relazionale.

Rispetto alla prima dimensione, il lavoro costituisce l'ambito della vita in cui la persona definisce e ridefinisce una parte importante della sua identità sociale e grazie al quale collabora al mantenimento e al progresso della società. Anche nella vita della persona con disabilità, pertanto, il lavoro dovrà acquisire la fisionomia di un diritto/dovere per il cittadino, impegnato su un piano di uguaglianza a formarsi e a fornire il proprio contributo alla società in cui vive.

Rispetto alla seconda dimensione, l'esperienza lavorativa deve essere in grado di generare relazioni interpersonali e rapporti con le cose, che siano portatori di benessere. Nella promozione di relazioni autentiche, che accrescano la conoscenza di se stessi e permettano la conoscenza degli altri, è possibile superare il profilo della persona tracciato dalle certificazioni e riposizionarla rispetto al mondo delle cose, migliorando le condizioni di lavoro.

In quest'ottica, la generatività del lavoro risulta un ambito eminentemente pedagogico, che si presta a essere esplorato con metodi e strumenti della disciplina. Sul piano della formazione, gli interventi dovranno puntare per mezzo di una progettualità educativa condivisa a far acquisire competenze generali e specifiche in campo professionale e lungo tutto l'arco della vita (Canevaro et al., 2022; Giacconi et al., 2020; Lascioli & Pasqualotto, 2021; Marchisio & Curto, 2019). In tal senso, pertanto, i servizi e gli strumenti previsti dalla legge potranno rappresentare una risorsa che concorre a formare un'identità adulta e a rendere evidente, dal punto di vista soggettivo e situato, la capacità del singolo (pur con disabilità) di concorrere alla ricchezza materiale e immateriale.

Sul piano della relazione, i luoghi di lavoro potranno beneficiare del contributo fornito dalla Pedagogia, mutuando la centralità che la relazione riveste nei processi educativi. In particolare, la possibilità di stabilire una continuità tra l'apprendimento in aula e l'apprendimento *on the job*, nei percorsi di scuola secondaria superiore e nei tirocini della formazione professionale e dell'istruzione di terzo livello, potrà costituire un'occasione di proficua e reciproca contaminazione (Marcone, 2018). In questi percorsi, adeguatamente personalizzati e monitorati con strumenti volti a promuovere il confronto

³ Si fa riferimento, in ambito internazionale, agli studi del premio Nobel per l'Economia Amartya Sen. Per gli studiosi italiani, tra gli altri, si richiamano i contributi di Elio Borgonovi, Carlo Borzaga, Stefano Zamagni.

dialogico sin dall'entrata nel mondo del lavoro, la pratica pedagogica potrà permettere di acquisire una postura riflessiva per la cura delle relazioni umane e professionali (Mortari, 2006).

3. RIPENSARE I LUOGHI DI LAVORO COME COMUNITÀ DI PRATICA E DI APPRENDIMENTO

La possibilità per la Pedagogia di occuparsi di questi temi nei luoghi di lavoro richiede un impegno volto a definire quali strumenti della cassetta degli attrezzi del pedagogo siano utili e quali sia necessario abbandonare, ridefinire e/o acquisire. I professionisti dell'educazione, innanzi tutto, devono misurarsi con gli aspetti economico-finanziari che occupano un posto centrale nella gestione di un ente o di un'impresa, pur socialmente virtuosi. Quanto appena osservato risulta maggiormente rilevante nell'analisi delle esperienze lavorative delle persone con disabilità che, per la loro presunta minore capacità produttiva, richiamata nelle pagine precedenti, corrono il rischio di non essere favorevolmente accolte o di essere tollerate negli ambienti produttivi.

Con tali cautele, la Pedagogia può ragionevolmente essere in grado di promuovere una riflessione interna ai luoghi di lavoro per permettere agli stessi di ripensarsi come comunità di pratica (Alessandrini, 2007; Fabbri, 2007; Wenger, 2000; Wenger, 2006), in cui ricercare e promuovere modalità organizzative inclusive. L'inserimento e la valorizzazione di dipendenti con bisogni speciali, in realtà così concepite, permetteranno la progettazione e la sperimentazione di interventi condivisi con positive ricadute sul benessere di tutti lavoratori.

L'ingresso in una realtà lavorativa di un dipendente con disabilità, infatti, può costituire un'esperienza per mezzo della quale analizzare criticamente le caratteristiche di un ambiente di lavoro con lo scopo di individuare come l'organizzazione riesca a rispondere ai bisogni dei dipendenti e a valorizzarne le risorse e i talenti (Margiotta, 2017; Pellerey et al., 2020).

Gli accomodamenti ragionevoli sono definiti dalla Convenzione ONU (2006) come “le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo adottati ... per garantire alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali”. Essi sono accolti dalla legislazione italiana per migliorare le condizioni di accessibilità in tutti gli ambienti di vita. Per quanto concerne gli interventi sui luoghi di lavoro, tali accomodamenti spesso riguardano solo le infrastrutture e le postazioni fisiche, mentre modifiche e adattamenti potrebbero coinvolgere elementi immateriali del rapporto di lavoro (per esempio, la comunicazione e la stessa formazione). In relazione alle caratteristiche e ai bisogni delle persone, infatti, è necessario che il contesto possa strutturarsi in modo flessibile per essere realmente inclusivo. Dovrebbe, in realtà, potersi ridefinire sulla base dell'evoluzione dei bisogni dei dipendenti, in linea con i cambiamenti che intervengono nel corso della vita,⁴ individuando nella formazione

⁴ Si pensi alle diverse fasi della vita e agli eventi che la contraddistinguono (per esempio, la maternità, la cura dei figli e dei genitori anziani, i periodi di malattia) e a come, questi ultimi, possano incidere sulla vita lavorativa e sulla stessa capacità produttiva del lavoratore.

continua uno strumento di intervento per sostenere dall'interno le modifiche e gli adattamenti, di volta in volta, necessari.

La possibilità di creare ambienti di lavoro inclusivi richiede evidentemente un cambiamento culturale, che non può essere calato dall'alto e che deve basarsi sulla piena valorizzazione delle relazioni umane anche in ambito professionale. La promozione della reciproca conoscenza in apprendimenti situati, guidati da esperti delle professioni educative, può costruire il patrimonio culturale nel quale le differenze siano risorse per l'organizzazione e la gestione di tutto il personale (Dato & Cardone, 2018).

CONCLUSIONI

Dall'incontro tra sapere pedagogico e luoghi di lavoro si aprono nuove possibilità per promuovere i diritti delle persone con disabilità, sostenuti in una logica di rete, nella quale le realtà lavorative acquistano una diversa centralità nella vita individuale e associata. La storia delle idee e il mondo produttivo italiano, peraltro, custodiscono esempi di modelli economici attenti agli aspetti umani e sociali.⁵

La Pedagogia, da sempre impegnata nell'educazione e nella formazione dell'uomo, può condividere e contaminare il proprio sapere per esplorare oggetti di ricerca di altre discipline e, rispetto al tema affrontato, fornire un contributo per risignificare il rapporto uomo-lavoro-territorio. Le trasformazioni socio-economiche in atto e i nuovi bisogni espressi dall'uomo contemporaneo, infatti, apparentemente non hanno eliminato la centralità del lavoro come elemento precipuo di definizione dell'identità sociale e come attività, per mezzo della quale, l'uomo costruisce e definisce la realtà.

Per le persone con disabilità, l'accesso al lavoro costituisce un diritto che fatica ad affermarsi e che, anche quando si concretizza, spesso non diventa strumento per la promozione del soggetto, restando legato al mero adempimento di un obbligo imposto dalla legge. L'inserimento in un posto di lavoro, infatti, non permette automaticamente il godimento del diritto al lavoro. Solo rendendo la persona competente a svolgere un lavoro, che consapevolmente sceglie e per il quale ha la possibilità di formarsi, si garantisce il reale godimento di tale diritto.

Il Servizio di collocamento mirato, che interviene normalmente *ex-post* quando il soggetto è adulto, non è sufficiente a creare le condizioni per una piena partecipazione alla vita lavorativa e associata. Per tali finalità, è necessario operare per la costruzione di una comunità nella quale gli interventi educativi e formativi accompagnino realmente le persone lungo tutto l'arco della vita, sin dai primi gradi d'istruzione, e in tutti i contesti educativi (formali, non formali e anche informali).

I luoghi di lavoro, almeno fino a nuove forme di organizzazione della società, sono quelli nei quali si trascorre buona parte della vita attiva ed è opportuno che possano essere ripensati come comunità di pratica, impegnati nel territorio per la formazione del lavoratore e del cittadino, in stretta collaborazione con i sistemi d'istruzione e formazione professionale.

⁵ In particolare, tra gli altri, si ricordano la riflessione di Antonio Genovesi (Cegolon, 2020, 124-146) e il modello di fabbrica per l'uomo di Adriano Olivetti (Dato & Cardone, 2018, 48-53).

Occorre tutelare il diritto al lavoro per mezzo di comunità di apprendimento inclusive. Tenendo presente un modello di *welfare* di comunità,⁶ si potrà accrescere il benessere individuale e collettivo, fondandolo sulla libertà e sull'impegno della persona e sul recupero della dimensione della trascendenza che, in base alla proposta di Mounier (1949/2004), anche in una prospettiva laica, offre rinnovate possibilità di sviluppo.

BIBLIOGRAFIA

- Alessandrini, G. (a cura di) (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Carocci editore.
- Canevaro, A., Cibin, C.M., Bottà, M., & Calderoni, S. (2022). *Dalla scuola al lavoro. Verso una realtà inclusiva*. Erickson.
- Cegolon, A. (2020). *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo e prospettive*. Studium edizioni.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione la formatività dell'agire lavorativo*. FrancoAngeli.
- Curto, N., & Marchisio, C.M. (2020). *I diritti delle persone con disabilità. Percorsi di attuazione della Convenzione ONU*. Carocci editore.
- d'Aniello, F. (2019). Il lavoro per la persona. La storia della pedagogia del lavoro per il futuro dell'educazione. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (3), 117-126.
- Dato, D. (2017), Pedagogia critica per il futuro del lavoro. In: Alessandrini, G. (2017). Op. cit., 255-275.
- Dato, D., & Cardone, S. (2018). *Welfare manager, benessere, cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*. FrancoAngeli.
- Fabbi, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Carocci editore.
- Friso, V. (2012). *Lavoro e formazione. Una prospettiva inclusiva*. Cleup.
- Giaconi, C., Soggi, C., Fidanza, B., Del Bianco, N., d'Angelo, I., & Capellini, S. A. (2020). Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di Qualità di Vita. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 10 (2), 274-291.
- Giovannone, M. (2022). *L'inclusione lavorativa delle persone con disabilità. Nota tematica*. OIL.
- Lascioli, A., & Pasqualotto, L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Carocci editore.
- Lepri, C. (a cura di) (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia e adultità per le persone disabili*. FrancoAngeli.
- Marchisio, C.M., & Curto, N. (2019). *Diritto al lavoro e disabilità. Progettare pratiche efficaci*. Carocci editore.
- Marcone, V.M. (2018). *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*. FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2017), Per valorizzare il talento. In: Alessandrini, G. (2017). Op. cit., 129-152.
- Montobbio, E., & Lepri, C. (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*. Del Cerro.

⁶ «(...) è un sistema dove più soggetti del territorio offrono opportunità dentro un disegno condiviso.» (Ursini, 2023, 97).

- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Pearson Italia Spa.
- Mounier, E. (2004). *Il Personalismo* (H. Cardin, riveduta da M. Pesenti, Trad.; 12. Ed.). Editrice AVE (Originariamente pubblicato nel 1949).
- Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. <https://www.osservatoriodisabilita.gov.it/media/1348/convenzione-delle-nazioni-unite-sui-diritti-delle-persone-con-disabilita-ita.doc> (consultato in data 10/01/2024).
- Pasqualotto, L. (2016). *Rendere generativo il lavoro sociale. Guida per operatori e amministratori locali*. La Meridiana Soc. Coop. a rl.
- Pellerey, M., Margottini, M., & Ottone, E. (a cura di). (2020). *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.it. Strumenti e applicazioni*. RomaTrE-Press.
- Ursini, M. (2023). *Welfare di comunità: nuove frontiere. Dalla rigenerazione del territorio al protagonismo della collettività*. Maggioli Editore.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica: apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina.
- Wenger, E. (2000). Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento. *Studi organizzativi*, 1, 11-35.
- World Health Organization (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health Organization (ICF). <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health> (Consultato in data 10/01/2024).

Mutis verbis. Le sfide del mondo animale ai saperi pedagogici
Mutis verbis. The challenges of the animal world to pedagogical
knowledge

Fabio Granato

Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”, Italia, fabio.granato@uniba.it

ABSTRACT

Il rapporto dell'uomo con il suo ambiente è oggetto di riflessione sin dagli albori del pensiero scientifico e, in una società che rischia di perdere il dominio della tecnica, sembra riproporsi con urgenza il bisogno di supportare la ricerca di nuove forme di equilibrio con la natura. Il contributo mira ad evidenziare l'importanza che l'ambiente riveste nei settori formali, non formali e informali dell'educazione, partendo innanzitutto dal valorizzare il ruolo che il non-umano svolge nelle dinamiche di sviluppo personali e sociali.

ABSTRACT

Man's relationship with his environment has been the subject of reflection since the dawn of scientific thought and, in a society that risks losing the dominion of technology, the need to support the search for new forms of balance with nature. The contribution aims to highlight the importance that the environment plays in the formal, non-formal and informal sectors of education, starting first of all from enhancing the role that the non-human plays in the dynamics of personal and social development.

PAROLE CHIAVE

Pedagogia; animali; relazioni; politica; outdoor education.

1 INTRODUZIONE

Da sempre l'uomo vive in natura e riflette sul suo rapporto con la natura.

La stessa conoscenza scientifica, evolutasi per secoli in virtù del bisogno di dare una lettura più approfondita dei fenomeni sperimentati dall'uomo, vive oggi un comprensibile

anelito a ritrovare nuove forme di equilibrio con la natura che rassicurino di fronte alla perdita di dominio sulla tecnica (Galimberti, 2018).

In particolare, per rendere credibile la prospettiva della sostenibilità di cui tanto si discute ai giorni nostri (Natoli, Sansonetti & Forte, 2023), è vitale riconoscere l'ambiente come risorsa essenziale nelle politiche educative (Farnè, Bortolotti & Terrusi, 2018), partendo innanzitutto dal valorizzare il ruolo che il non-umano svolge nelle dinamiche di sviluppo personali e sociali.

2 L'IMPORTANZA DELLE RELAZIONI INTERSPECIFICHE NEL DIBATTITO SCIENTIFICO CONTEMPORANEO

Giova a tal riguardo sottolineare come le diverse discipline che, nell'ambito del sapere, si siano occupate della tematica ambientale abbiano mostrato, nel corso del tempo, ciascuna con un proprio specifico approccio, consapevolezza di quanto la presenza animale sia centrale nella vita dell'uomo e nel rispetto che alla natura si deve.

È merito della genetica, innanzitutto, aver mostrato come l'uomo contemporaneo abbia sostanzialmente gli stessi geni dell'*Homo sapiens* del Neolitico e continui ad essere programmato (fisicamente e mentalmente) per vivere a stretto contatto con la natura e gli animali. Un uomo, quello di cui parla la genetica, descritto sostanzialmente come una scimmia tra i grattacieli che continuerebbe a riproporre — in contesto metropolitano — gli stessi moduli comportamentali e gli stessi bisogni di migliaia di anni fa (Barbujani, 2022). E che avrebbe, ancor oggi, nella natura, come ha mostrato certa parte del discorso filosofico, una “guida infallibile per la salute fisica e mentale” (Abbagnano, 1998, p. 745, voce “Naturismo”).

Come appare chiaro in ambito sociologico, inoltre, è possibile ricondurre il bisogno di vivere nel verde e tra gli animali a motivazioni profonde e ancestrali che le condizioni odierne di vita non soddisferebbero appieno, soprattutto a causa del fenomeno dell'urbanizzazione e dello spostamento nelle città. Con il Nuovo Paradigma Ecologico di William Catton e Riley Dunlap, nello specifico, si sostiene che gli uomini – sebbene possiedano caratteristiche eccezionali come la cultura e l'ingegno – rimangono una fra le molte specie che sono coinvolte in maniera interdipendente nell'ecosistema globale. E si insiste su quanto sia necessario ripensare il rapporto tra uomo e ambiente cercando di uscire, una volta per tutte, da una visione di sfruttamento delle risorse naturali per imboccare finalmente la strada dello sviluppo sostenibile (Beretta, 2016). A tal proposito anche Bauman (2017), uno degli esponenti più acuti del pensiero sociologico contemporaneo, teorico della società liquida, ha qualche tempo fa tradotto in metafora l'insostenibile situazione conflittuale che caratterizzerebbe il legame dell'uomo con il suo ambiente, proponendo all'attenzione dei lettori le figure del guardiacaccia, del giardiniere e del cacciatore. Laddove — secondo il sociologo polacco — al giorno d'oggi sarebbe proprio la figura del cacciatore a rappresentare appieno il dramma occulto messo in scena nella postmodernità:

“Senza mostrare il benché minimo interesse per l'equilibrio generale delle cose, l'unico compito del cacciatore è uccidere. Egli non è interessato alla sostenibilità

della sua caccia, né si preoccupa del rischio di estinzione delle specie animali che caccia, men che meno la sua caccia è ispirata a un reale bisogno, alla necessità di sfamarsi o all'istinto di sopravvivenza. L'azione del cacciatore postmoderno è esercizio di stile, pura ferocia o, forse, mera libidine, è manifestazione di potere attraverso l'esposizione dei trofei della caccia; paradossalmente, questa modalità di cacciare, di uccidere, è la ragione stessa dell'esistenza del cacciatore, pena il rischio di essere esclusi dalla caccia o, peggio ancora, di retrocedere a selvaggina” (p. 67).

Nell'emarginazione dell'uomo dal suo contesto naturale – di cui parla questa parte del pensiero sociologico – la zooantropologia individua l'espressione più nefasta di un paradigma antropocentrico che ha dato vita a fantasmi, castrazioni, chimere, alienazioni deducibili da come sono attualmente concepite le città, gli spazi domestici, il rapporto con gli animali, lo stile di vita delle persone nel confrontarsi con il proprio corpo, con gli altri e con la realtà esterna. Paradigma antropocentrico che, per Marchesini (1996), va assolutamente messo in discussione non solo per correggere una traiettoria culturale a dir poco preoccupante, ma soprattutto e ancor prima per riallacciare l'uomo al suo contesto, rimettendolo in dialogo con la sua epoca:

“L'uomo di oggi si comporta a tutti gli effetti come una cellula tumorale che per accontentare i suoi desideri patologici sta distruggendo l'architettura dell'intero organismo, lo sta portando a una rapida fine. Quest'uomo, troppe volte definito 'creatore del reale', oggi non si accorge di non avere più un'interrelazione con l'organismo Terra, ma di essere diventato un vero e proprio parassita [...]. L'uomo tutto concentrato in sé, che fatica a riconoscere l'alterità sia nel suo prossimo umano che in quello animale, e non tiene conto dei suoi legami con il mondo, paga in prima persona questa mancanza di rapporto in una fame esistenziale a cui non è possibile dare tregua [...]. In questo senso l'obiettivo pedagogico va ricalibrato per dare vita a quella rete di rapporti che contestualizzino il soggetto e più in generale riallacino la realtà umana alla realtà naturale” (pp. 51-52).

Non limitandosi a sottolineare il nesso uomo-animale dal punto di vista culturale, tuttavia, l'indagine zooantropologica giunge a sostenere che l'uomo ha letteralmente bisogno dell'animale per realizzare le parti più autentiche della sua umanità. In questo va oltre la consueta lettura strumentale della referenza animale per affermare l'importanza della coppia umano/non-umano come realtà indivisibile, in continua evoluzione e trasformazione. In tal senso, assegna pienamente agli animali lo statuto di alterità e sancisce una volta per tutte l'impossibilità di interpretare l'identità umana al di fuori di tale ambito: “l'animale in quanto alterità non è per l'uomo un interesse, bensì è un costituente su cui è fondato il carattere ibrido del sistema uomo” (Marchesini, 2004, p. 16).

La biologia evuzionistica avvalora, invece, la relazione uomo-animale analizzando quelle che sono state le reciproche influenze dal punto di vista selettivo. I lavori di Bekoff (2007), ripresi da Giovagnoli (2009), rivendicano un legame di natura biologica tra le due specie in virtù del quale gli animali etologicamente più compatibili con l'uomo avrebbero beneficiato nel tempo di maggiori possibilità riproduttive. Legame che rende ancora più significativo il lungo tratto di strada fatto insieme, da uomini e animali, nelle diverse epoche storiche.

Un ulteriore approfondimento della disamina in oggetto si è avuta grazie all'etologia e alla dimostrazione di quanto la comunicazione interspecifica abbia influenzato l'evoluzione di uomini e animali. Konrad Lorenz (1980; 2007), in particolare, ha portato alla luce la presenza, nei mammiferi, di universali biosemiotici in grado di rendere possibile una significativa relazione tra diversi, aprendo così nuove prospettive di riflessione sull'adozione interspecifica, sull'allomimesi e sull'ibridazione culturale insita nel processo di domesticazione.

Ugualmente interessanti, ma di diverso tenore, infine, le suggestioni provenienti dal versante bioetico di indagine che – considerando l'intera biosfera come comunità di destino all'interno della quale al diritto primario degli animali di sviluppare il proprio potenziale naturale in un ambiente adatto deve corrispondere il dovere, da parte degli uomini, di limitare le proprie pretese – mette in evidenza la necessità di ripensare al rapporto con gli animali come questione di etica sociale, non di zoofilia. E propone di estendere la giustizia al di là dei confini della specie umana, mettendo finalmente mano alla spaventosa situazione degli animali non umani, molti dei quali (quelli allevati dall'industria alimentare, ad esempio) vivono esistenze di grande dolore e privazione solo per soddisfare gli esseri umani (Battaglia, 2011).

3 IL PUNTO DI VISTA PEDAGOGICO: LA PRESENZA ANIMALE COME IMPRESCINDIBILE CONDIZIONE DI SVILUPPO PERSONALE E SOCIALE

Oltre al dibattito culturale e scientifico del quale si è finora dato conto, la relazione con il mondo animale e naturale ha interessato profondamente il versante pedagogico di indagine, costitutivamente e tradizionalmente incline a non tralasciar nulla di ciò che può favorire lo sviluppo umano (Bellingreri, 2015).

Consapevole del fatto che l'uomo non è ente separato o autosufficiente, ma realtà biologica in stretta connessione con il mondo esterno, e che l'autentica affermazione personale mai potrebbe convivere con qualsivoglia forma antropocentrica di arroganza verso di esso, la pedagogia considera il rispetto dell'ambiente e degli animali un tassello fondamentale nell'educazione integrale della persona (Mantegazza, 2002).

Forte delle conquiste del personalismo, il pensiero pedagogico riconosce che lo sviluppo autentico dell'uomo può aversi solo in presenza di affinate capacità di stare al mondo che non prevedano alcun conculcamento dei diritti altrui. Come ricorda Giuseppe Flores d'Arcais (1992), l'essere umano è orientato per natura alla massima realizzazione di sé, in un quadro di educazione permanente attenta alla totalità dell'uomo e alla totalità degli uomini, mostrandosi perciò sensibile alle esigenze di chi – pur in condizioni esistenziali molto differenti dalla propria – condivide il medesimo anelito vitale. Risale a Mounier (1952) e Stefanini (1955), infatti, la sottolineatura di come la persona definisca sempre meglio la sua identità conversando con sé e con gli altri da sé, in un'apertura dialogica alle cose, agli uomini e a Dio nel quale il singolo attesta disponibilità al cambiamento e si connette universalmente all'essere.

In particolare, secondo la prospettiva pedagogica biocentrica, per incentivare adeguatamente lo sviluppo integrale della persona negli attuali contesti, è necessario

riconoscere alla natura un ruolo educativo permanente, rifuggendo qualsiasi tentativo di relegare l'educazione ambientale in insignificanti oblò curricolari in grado solo di fare da palliativo per la replicazione indolore di una cultura del dominio e dello sfruttamento nei confronti degli altri esseri viventi (Charles, 2015). Si tratta di un movimento di pensiero

“che non è contrario all'utilizzo della tecnologia e che non riguarda nemmeno la nostalgia per il passato o il desiderio di tornare in qualche modo indietro nel tempo. Si tratta invece di ri-aggiustare l'equilibrio che permette [...] di apprendere e crescere con la natura come parte integrante della vita quotidiana” (p. 9).

Guardare all'ambiente come mezzo per la “crescita educativa personale e per l'effettivo miglioramento di tutti i rapporti sociali” (Flores d'Arcais, 1992, p. 35) vuol dire, per il discorso pedagogico generale e sociale, innanzitutto rivalutare il contributo di chi (come Dewey, Rousseau, Steiner, Neill) è convinto da sempre che il legame con la natura e con gli animali rappresenti un concetto chiave in educazione (Farnè & Agostini, 2014). Ma non solo.

L'idea che la persona possa realizzarsi/valorizzarsi solo in quanto intimamente collegata al tutto, e solo in quanto in armonia con il suo ambiente (fattore educativo di primo piano durante tutto l'arco della vita), invita la pedagogia nel suo insieme a guardare all'incontro interspecifico con rinnovata consapevolezza e rinvigorita progettualità, da un lato valutando adeguatamente come facilitare il processo dialogico interspecifico nei moderni ambienti di vita, dall'altro prestando attenzione alle implicazioni teoretiche di una simile scelta.

Sul primo versante, è opportuno ribadire che grazie agli animali è possibile stimolare capacità cognitive e affettive fondamentali non solo nell'esercizio del rispetto verso l'altro in generale, ma anche nel sostegno alla capacità umana di stabilire, nel pubblico e nel privato, rapporti appaganti e reciproci (Granato, 2019). Con tutto ciò che questo comporta nei contesti democratici, costitutivamente più sensibili al contributo che le diverse fasce della popolazione sono in grado di dare al buon funzionamento generale del sistema (Granato & Varricchio, 2022).

Sul secondo versante, invece, va delineandosi all'orizzonte la possibilità di intendere la presenza degli animali al nostro fianco come vera e propria sfida da non cogliere superficialmente e da vivere come parte della reinterpretazione, ampia e inclusiva, di quel patto che Simeone (2021) riconosce accomunare i destini di tutti gli esseri viventi sulla terra. In questa prospettiva si colloca, come sottolinea Luisa Santelli Beccegato (2001), l'idea di un “contratto naturale” fra l'uomo e la natura che superi ogni interpretazione antropocentrica e riconosca che anche la natura è un “soggetto di diritto” (pp. 88-89).

A questo punto del discorso è dunque necessario sottolineare come, nonostante non vi siano grosse difficoltà a riconoscere che al perfezionamento dell'uomo è necessario quel rapporto con gli animali e con i vegetali ai quali si deve la sopravvivenza stessa dell'uomo sul pianeta, rimanga un compito fondamentale ai saperi pedagogici: cogliere appieno le sollecitazioni provenienti dal mondo naturale, ammettendo che non vi può essere proficuo approccio alla sostenibilità senza una riflessione davvero attenta sulle ancore formative della contemporaneità (Loiodice, 2023) e senza la riconcettualizzazione stessa della nozione di alterità. Nozione che, oltre a dover includere il dovuto rimando alla relazione

con gli animali non umani, dovrà aprire anche a un'idea di natura non relegata all'ordine biologico ma promossa, nelle prospettive disegnate dai nuovi scenari globali, a “questione umanistica, strettamente connessa alle forme di convivenza e di relazione intersoggettive e interculturali” (Tarozzi, 2005, p. 31).

4 DAI COSTRUTTI EPISTEMOLOGICI ALLE PRATICHE EDUCATIVE. LA CARTA PER L'EDUCAZIONE ALLA BIODIVERSITA', LE LINEE GUIDA SUGLI INTERVENTI ASSISTITI CON GLI ANIMALI E IL RUOLO DELLE FATTORIE DIDATTICHE

Nella direzione suindicata è in atto, nel nostro Paese, il tentativo di rafforzare il percorso di transizione ecologica mediante l'emanazione di documenti orientati alla promozione di nuovi modelli abitativi del pianeta e all'implementazione di pratiche educative sensibili ai temi finora affrontati. Documenti in perfetto accordo con la Strategia europea sulla biodiversità 2030, accomunati dal riconoscere i giovani come attori chiave nell'affrontare le sfide del terzo millennio.

La *Carta per l'educazione alla biodiversità*, diffusa dal Miur all'intero sistema scolastico, sottolinea innanzitutto il bisogno di promuovere percorsi formativi innovativi per diffondere una cultura della sostenibilità orientata ai principi di equità, accessibilità e inclusione. Tale documento, evidenziando il valore del rispetto verso la natura e gli animali, mira alla sensibilizzazione nell'uso delle risorse del pianeta e assegna un ruolo centrale alle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, chiamate a stimolare adeguatamente la partecipazione responsabile dei giovani affinché possano diventare i reali protagonisti del cambiamento ed offrire consapevolmente garanzie di vivibilità e prosperità per il futuro.

La diffusione dei principi enunciati nella Carta e la trasformazione degli stessi in esperienze didattiche su tutto il territorio nazionale è accompagnata dalla consapevolezza che la sostenibilità richiede un chiaro sforzo da parte dell'intera comunità educante, così come enunciato dall'art. 9 della Costituzione e dal relativo riconoscimento del valore primario insito nella tutela dell'ambiente, della biodiversità e degli ecosistemi. E come suggerito, peraltro, dalle recenti modifiche dell'art. 41 dello stesso dettato costituzionale, recante nuovi limiti all'iniziativa economica riconducibili proprio ai possibili danni ambientali derivanti dalle attività pubbliche e private.

Diverso l'apporto delle *Linee Guida Nazionali sugli Interventi Assistiti con gli Animali* (di seguito LGN sugli IAA), vero e proprio passo fondamentale per riaffermare ruoli e funzioni di chi è coinvolto in un ambito di attività che vede la natura e gli animali direttamente coinvolti nell'educazione alla sostenibilità (Cavedon, 2017).

Ribadendo la valenza “terapeutica, riabilitativa, educativa e ludico-ricreativa” dell'incontro uomo-animale, le LGN sugli IAA puntualizzano che — pur essendo rivolti prevalentemente (ma non esclusivamente) a persone con disturbi della sfera fisica, neuromotoria, mentale e psichica — essi possono essere indirizzati “anche a individui sani”. Confermando, così, una volta per tutte, il potenziale universalmente personalizzante del vivere con gli animali e la presenza costante in filigrana nelle stesse

Linee Guida di due categorie fondamentali nella pedagogia generale e sociale: la relazione e la mediazione, entrambe capaci di dare forma e significato a ciò che con gli animali si fa nei setting di intervento.

Ferma restando l'utilità di tale documento per l'individuazione di buone prassi e protocolli operativi al fine di tutelare la salute delle persone e il benessere degli animali coinvolti nei vari progetti attivi in tale ambito, è necessario sottolineare – a proposito delle sfide che essi pongono ai saperi pedagogici – che il valore riconosciuto dalle LGN agli animali è legato in gran parte al loro essere una forma estrema di alterità con la quale imparare a interagire e a vivere. In tal senso, le specie di cui è ammesso il coinvolgimento nella pratica educativa e terapeutica (conigli, gatti, cani, asini e cavalli) – lungi dall'essere mero elemento diversivo o di svago – assurgono a soglia di rottura di tendenze relazionali narcisistiche e autoreferenziali particolarmente evidenti nella nostra società (Rossi, 2017). Come nota Marchesini (2004), infatti,

“La diversità dell'animale e parimenti la sua riconoscibilità socio-relazionale lo rende punto di congiunzione tra la dimensione del conosciuto (identità, domesticità) e la dimensione dell'incognito (straniero), punto di passaggio e comunicazione tra i processi di definizione identitaria e i processi di conoscenza, tra l'ospitare e l'essere ospitati. Come interlocutore l'animale non umano ha un ruolo attivo nel condurre slittamenti ontologici della persona, in virtù del suo valore di soglia, ossia nell'essere un punto di passaggio e transizione tra i processi di immedesimazione (simpatia) e i processi di eccentrimento (empatia)” (p. 26).

I documenti citati sono entrambi fondamentali per il passaggio dall'esplicitazione del principio della sostenibilità a pratiche educative in grado di valorizzare l'ambiente come luogo privilegiato di apprendimento partecipato (Schenetti, 2015). Ma, ancor prima di ciò, è d'uopo rimarcare il fatto – pedagogicamente rilevante – che lo sviluppo personale venga interpretato da entrambi come guadagno esistenziale possibile solo a partire dall'apertura e dalla comunicazione con l'altro da sé, per una concezione d'umanità che – come ricorda Chionna (2007) – “parte da una relazionalità che realizza la persona, che ne esprime le dimensioni più profonde e in cui il singolo non si disperde come puro corollario” (p. 30). E che in ciascuno di essi – ovviamente in forme diverse, forse più diretta nella Carta per l'educazione alla biodiversità, meno nelle LGN sugli IAA – vi è un chiaro riferimento alle implicazioni che modalità relazionali davvero improntate alla cura e al rispetto dell'altro hanno a livello politico (Corbi & Sirignano, 2009). Ciò comporta ulteriori sollecitazioni per il pensiero pedagogico in merito alla cittadinanza attiva e responsabile (Ariemma, 2015), laddove è ormai appurato che, per onorare al meglio il proprio mestiere di cittadino, non bastano disimpegnate adesioni valoriali ma vi è bisogno dell'acquisizione di abiti virtuosi da maturare (prima) e spendere (poi) in ogni luogo del sociale (Salmeri, 2015; Ariemma 2022)

A tal proposito, se per un verso Violante, Buttafuoco e Mannese (2021) hanno già evidenziato l'urgenza di ricostruire comunità pensanti in grado di immaginare paradigmi formativi opportuni per affrontare lo spirito del tempo, per l'altro la pedagogia non può esimersi dal promuovere sui territori – anche grazie al dialogo con la politica – l'integrazione di formale, non formale e informale nell'offerta educativa complessiva (Sirignano, 2022).

In tema di educazione ambientale e di sostenibilità, infatti, sia dal punto di vista pedagogico che dal punto di vista politico, le sfide lanciate silenziosamente dal mondo animale non vanno né sottovalutate né acquisite superficialmente. Le due diverse scienze dell'uomo devono, al contrario, dialogare ad armi pari (Bertolini, 2015) per un'affermazione umana che possa dirsi davvero tale, nel Pianeta e per il Pianeta, mai contro (o a scapito di) qualche sua pur trascurabile componente.

Nessun tentativo va inevaso a tal riguardo, nessuno sforzo va risparmiato, perché non solo è in gioco il destino di tutti noi, ma è in gioco – e bisogna ammetterlo senza timori – il senso stesso del noi e del vivere insieme (Lombardi, 2015).

In tal senso, massima cura va prestata – a livello pratico – alla valorizzazione di quel sistema formativo integrato che, nei fatti, ha da sempre avuto parte nell'educazione alla democrazia e gioca un ruolo fondamentale nel dare alla persona modo di vivere il proprio ambiente e realizzare i talenti di cui dispone (Corsi & Sani, 2004). Non in ultimo riconoscendo – per quel che ci interessa più da vicino – la funzione fondamentale che, per riavvicinare l'uomo al suo ambiente, potrebbe svolgere la rete delle fattorie didattiche ormai presente su tutto il territorio nazionale.

Nate nei Paesi scandinavi (Norvegia, Danimarca, Svezia) all'inizio del XX secolo per far conoscere la vita di campagna agli abitanti delle città, le prime fattorie didattiche traevano ispirazione dal movimento giovanile statunitense "Club 4h" che vedeva nelle parole «head-health-hearth-hand» la chiave per lo sviluppo armonico della persona e lo strumento per portare avanti adeguatamente il modello di insegnamento del learning by doing.

Seguendo la direttrice Nord-Sud, le fattorie didattiche iniziarono a diffondersi in Europa (soprattutto Germania, Paesi Bassi e Gran Bretagna) nella stagione di rapida urbanizzazione che seguì il secondo conflitto mondiale, per approdare nei Paesi mediterranei solo all'inizio degli anni Novanta. In Italia la prima regione ad accogliere tale modello – stabilendo precisi requisiti da soddisfare per un'accoglienza di qualità e per ottenere la qualifica stessa di fattoria didattica – fu l'Emilia-Romagna, seguita poi da Lombardia, Veneto, Piemonte e Puglia.

Le attività che si possono svolgere in fattoria riguardano complessivamente la valorizzazione della cultura contadina, la tutela dei mestieri e della manualità artigianale, l'educazione alimentare, l'esperienza del contatto diretto con la natura, l'incontro con gli animali.

Come ricorda Cristina Bertazzoni (2005), diversi sono i motivi per i quali le fattorie hanno le carte in regola per connotarsi come contesti ad alta valenza pedagogica e didattica:

- per la valorizzazione dei saperi pratici rispetto ai saperi teorici, in quanto in fattoria l'apprendimento è veicolato dall'esperienza diretta, dal "conoscere facendo", il che implica un coinvolgimento attivo degli ospiti, che si impadroniscono di importanti conoscenze non in modo asettico e intellettuale ma caldo e partecipato;
- per lo sviluppo dei saperi trasversali, ovvero di quelle competenze non specificamente disciplinari che tanta importanza hanno nella crescita complessiva delle abilità personali, in quanto il processo di apprendimento possibile in fattoria consente la dovuta attenzione al "come si impara" e non solo al "cosa si impara";
- per l'attenzione riservata alla dimensione emotivo-affettiva, in quanto l'opportunità di vivere esperienze coinvolgenti e insolite (il contatto ravvicinato con gli animali, le attività

realizzate in stretto rapporto con l'ambiente naturale, il cimentarsi in esperienze concrete di produzione) funge da catalizzatore per l'apprendimento e dà modo ai partecipanti di scoprire, vivere ed esprimere emozioni, sentimenti e sensazioni nuove;

– per l'attenzione riservata alla dimensione relazionale e a tutti quei momenti di discussione, confronto e lavoro in piccoli gruppi attraverso i quali si acquisiscono abilità cooperative e si impara a coordinare le proprie azioni a quelle degli altri per raggiungere un risultato concreto;

– per l'attenzione alla dimensione ludica, con il gioco a rappresentare il contenitore privilegiato delle attività di animazione didattica nella più profonda consapevolezza che la ludicità è tra gli aspetti che maggiormente facilitano l'apprendimento (imparo se ciò che faccio mi piace, non mi annoia, mi appassiona e mi coinvolge);

– per lo sviluppo delle abilità di ricerca e di scoperta, in un ambiente insolito e ricco di stimoli che spontaneamente porta i partecipanti a osservare, sperimentare, interrogarsi sul senso e sui motivi di ciò che accade in natura;

– per il potenziamento della sensorialità, laddove i suoni, i profumi, gli odori, i sapori di cui è possibile fare esperienza in fattoria consentono ai partecipanti di recuperare e sviluppare una capacità percettiva sempre più povera e scarsamente coltivata nella vita di città;

– per lo sviluppo delle capacità espressive, in quanto il cambiare contesto e partecipare a specifiche attività di animazione dimostrano di essere condizione facilitante per la manifestazione di comportamenti nuovi e inusuali forme di espressione;

– per la tutela della cultura contadina, visto tutto ciò che in fattoria si può fare per il recupero delle tradizioni;

– per lo sviluppo della consapevolezza, grazie ad attività da realizzare a scuola (prima e dopo la visita in fattoria) per orientare/rielaborare l'esperienza trasformandola in stimolo protratto nel tempo.

Anche per Giuseppe De Simone (2016) le fattorie didattiche rappresentano luoghi di fondamentale importanza per l'educazione, adatti non solo a dimostrare l'inscindibilità di *Theoria* e *Téchne* in ogni processo realizzativo, ma anche a valorizzare il territorio come risorsa per l'apprendimento. Le attività che in esse è possibile svolgere – lungi dall'essere subordinate ai momenti d'aula – sono imprescindibili per lo sviluppo di conoscenze, abilità e soprattutto competenze necessarie alla vita e allo sviluppo della personalità. La valenza educativa di questo luogo pedagogico vivente, dunque, è rintracciabile in tre idee fondamentali: la pedagogia attiva dell'imparare facendo, poiché solo attraverso l'esperienza pratica e l'emozione ci può essere un apprendimento significativo; il contatto diretto con animali e piante nel loro ambiente naturale che permette ai visitatori di acquisire conoscenze e abilità che non possono essere apprese in un contesto urbano; la stimolazione sensoriale di un ambiente diversificato che promuove il gusto per la ricerca e rende il bambino protagonista del proprio sapere.

CONCLUSIONI

È necessario sottolineare, sulla scorta delle riflessioni finora proposte, come le attività educative nel verde e con gli animali non solo risultino fondamentali per riequilibrare il rapporto dell'uomo con il circostante, secondo paradigmi biocentrici e non meramente

antropocentrici, ma rappresentino anche un fattore propulsivo di miglioramento dell'intera società (Elia, 2021). Fino a connotare politicamente – nel senso più puro della parola – l'outdoor education nel suo complesso (Schenetti & Guerra, 2018).

Battersi per relazioni più eque tra le diverse forme del vivente e per innalzare la qualità dei rapporti con l'intero regno animale, infatti, ha conseguenze di primaria importanza per la vita delle attuali generazioni e di quelle future. Esattamente in questo l'educazione ambientale ha da porsi quale cantiere culturale di riferimento nel quale – tenendo insieme tradizione e innovazione – gettare le basi per un futuro migliore. Un futuro nel quale l'uomo – smettendola di percepirsi isolato dal suo contesto e ponendo fine alla sbornia antropocentrica del considerarsi immune dall'effetto delle sue cattive abitudini – possa tornare a gioire davvero della biodiversità e a riallacciare legami intimi con il mondo, i quali risultano essere particolarmente importanti per la sua completa valorizzazione (Morin, 2015).

Soprattutto nei sistemi autenticamente democratici, nel verde e con gli animali è possibile maturare esperienze altamente formative e con ricadute dirette sulla predisposizione dell'uomo a fare politica nel senso più puro del termine.

È in questa direzione che le molteplici sfide lanciate dal mondo animale vanno colte da chiunque abbia voce in capitolo. Ciascuno per il proprio ruolo e per le proprie responsabilità, sembra ovvio, ma nella più chiara e condivisa consapevolezza che l'educazione – per essere fedele alle proprie prerogative e non svilirsi in interventi parziali – deve anche sapersi porre come Educazione Assistita con gli Animali. A tutte le età e in tutti i luoghi, nella prospettiva *lifelong* e *lifewide* già delineata ufficialmente nei documenti relativi all'educazione per il XXI secolo.

BIBLIOGRAFIA

- Ariemma, L. (2015). Inclusività e cittadinanza partecipata. Riflessioni pedagogiche. In Tomarchio, M., Olivieri, S. (A cura di). *Pedagogia militante. Diritti, cultura, territori*. Pisa: ETS.
- Ariemma, L. (2022). Le competenze educative necessarie per formare l'uomo e il cittadino del XXI secolo. In *Ricerche pedagogiche*, pp. 57-75.
- Battaglia, L. (2011). *Un'etica per il mondo vivente. Questioni di bioetica medica, ambientale, animale*. Roma: Carocci.
- Baubujani, G. (2022). *Come eravamo. Storie dalla grande storia dell'uomo*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2017). *Modus vivendi. Inferno e utopia nel mondo liquido*. Roma-Bari: Laterza.
- Bekoff, M. (2007). *The Emotional Lives of Animals: A Leading Scientist Explores Animal Joy, Sorrow, and Empathy-And Why They Matter*. Novato (CA): New World Library.
- Bellingreri, A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori.
- Beretta, I. (2016). *Il Nuovo Paradigma Ecologico in Sociologia dell'ambiente. Pensiero e opere di Riley E. Dunlap*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bertazzoni, C. (2005). *Fare scuola in fattoria. Manuale di metodi e giochi per l'animazione didattica*. Verona: L'informatore agrario.

- Bertolini, P. (2015). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: Utet libreria.
- Cavedon, L. (2017). *Interventi Assistiti con gli Animali. Manuale introduttivo*. Trento: Erickson.
- Corbi, E., & Sirignano, F.M. (A cura di). (2009). *Percorsi di pedagogia sociale e politica*. Roma: Editori Riuniti.
- De Simone, G. (2016). *Interventi educativi nelle fattorie didattiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Elia, G. (2021). L'educazione alla politica come esercizio di cittadinanza e fiducia nel futuro. In *Attualità pedagogiche*, vol. 3, 1, pp. 62-68.
- Farnè, R., & Agostini, F. (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Reggio Emilia: Junior.
- Farnè, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (A cura di). (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Flores d'Arcais, G. (A cura di). (1992). *Nuovo dizionario di pedagogia*. Cinisello Balsamo (Mi): Paoline.
- Galimberti, U. (2018). *Psiche e techne: l'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- Giovagnoli, G. (2009). EmotiOnos: le ragioni profonde della scelta. In P. Reinger Cantiello (a cura di), *L'asino che cura. Prospettive di onoterapia*. Roma: Carocci.
- Granato, F. (2019). *Educare con gli asini. Gli Interventi Assistiti con gli Animali in prospettiva pedagogica*. Trento: Erickson.
- Granato, F., & Varricchio, R. (2022). *La politica degli asini. Il lavoro con gli animali nell'educazione alla cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Liodice, I. (2023). *Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche*. Bari: Progedit.
- Lombardi, M.G. (2015). *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Lorenz, K. (1980). *L'etologia. Fondamenti e metodi*. Torino: Boringhieri.
- Lorenz, K. (2007). *L'altra faccia dello specchio. Per una storia naturale della conoscenza*. Milano: Adelphi.
- Mantegazza, R. (2002). *Educare con gli animali*. Roma: Meltemi.
- Marchesini, R. (1996). *Natura e pedagogia*. Napoli: Theoria.
- Marchesini, R. (2004). *Canone di zooantropologia applicata*. Bologna: Apeiron.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mounier, E. (1952). *Il personalismo*. Milano: Garzanti.
- Natoli, S., Sansonetti, G., & Forte, B. (2023). *Le sfide della sostenibilità. Cultura, etiche e tecnologie*. Brescia: Morcelliana.
- Rossi, B. (2017). *Educare all'ammirazione. Di sé, dell'altro della Terra*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Salmeri, S. (2015). *Educazione, cittadinanza e "nuova paideia"*. Pisa: ETS.
- Santelli Beccegato, L. (2001). *Pedagogia sociale*. Brescia: La Scuola.
- Schenetti, M. (2015). Quando l'educazione ambientale può educare alla sostenibilità. In *Scuola Italiana Moderna*, 7, pp. 76-80.
- Schenetti, M., & Guerra, L. (2018). Educare nell'ambiente per costruire cittadinanza attiva. In *Investigatiòn en la escuela*, 95, pp. 15-29.
- Simeone, D. (2021). *Il dono dell'educazione. In nuovo patto tra le generazioni*. Brescia: Morcelliana.

Sirignano, F.M. (2022). Il ruolo della politica nella costruzione delle comunità educanti. In *Pedagogia e Vita*, 2.

Stefanini, L. (1955). *Personalismo educativo*. Roma: Bocca.

Tarozzi, M. (2005). *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*. Firenze: La Nuova Italia.

Scoutismo e Didattica. Un'ibridazione generativa Scouting and Didactics. A generative hybridization

Silvestro Malara

Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria, Reggio Calabria, silvestro.malara@unirc.it

ABSTRACT

Il presente contributo muove da suggestioni importanti sul possibile incontro generativo tra alcune dinamiche educative del movimento scoutistico e le principali sfide contemporanee del mondo dell'educazione formale ed informale. Il focus da cui muove la possibilità di questo incontro è la proposta di una didattica per competenze che si inveri attraverso l'emergenza di un ambiente di apprendimento nel mondo che necessita di rinnovati approcci, come l'Outdoor Education, e di una nuova logica valutativa.

ABSTRACT

The present contribution moves from important suggestions on the possible generative encounter between some educational dynamics of the scouting movement and the main contemporary challenges of formal and informal education. The focus of this meeting is the proposal of a skill-based learning which can be realized through the emergence of a learning environment in the world needing new approaches, such as Outdoor Education, and a new evaluative logic.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Scoutismo, Didattica, Gioco, Valutazione, Competenze

Scoutism, Didactics, Game, Evaluation, Competency

INTRODUZIONE

L'incontro tra scoutismo e didattica può offrire stimoli di riflessione per la comprensione, la strutturazione, la progettazione e, poi, la autentica valutazione delle competenze, per come indicato dai più importanti documenti internazionali e per come suggerito dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo nella scuola (MIUR, 2012). Sembra possibile attuare oggi, fuori dal pregiudizio e dalla rappresentazione che questo possa comportare un depauperamento dell'offerta formativa ed educativa ed un abbassamento dei livelli di apprendimento, una didattica che trovi nel gioco, anche quando questo sia gioco virtuale, una rinnovata strategia per lo sviluppo delle competenze e per la creazione di un mondo autenticamente sostenibile ed inclusivo. Proprio lo scoutismo potrebbe suggerire alla scuola alcuni intendimenti particolari della propria pratica educativa: l'ambiente e il

gioco. Il primo come costante riferimento ad una esperienza sempre situata in un contesto, stimolante, vero, sfidante, in cui ogni ragazzo trova piena libertà e autodeterminazione (Bertolini, Pranzini, 2001) nella struttura della sua formazione e capacità di autovalutazione; il secondo come strategia fondamentale per fare in modo che si attivino nel ragazzo dinamiche sociali, prosociali e metacognitive in grado di far crescere e di far acquisire competenze utili per una cittadinanza attiva e partecipe. L'incontro tra lo scoutismo e la didattica rappresenta una ibridazione generativa per il cambiamento dell'agire educativo, soprattutto nell'ordine delle raccomandazioni europee, per lo studio e la ricerca nell'ambito delle nuove avanguardie educative.

1. INTERTEMPORALITÀ, INTERSOGGETTIVITÀ E CONTESTUALITÀ

Il fine ultimo di ogni azione educativa, sia essa formale od informale, intenzionale od implicita (Perla, 2014) è la realizzazione e lo sviluppo della persona. Le organizzazioni europee lavorano per offrire ai responsabili politici, ai docenti, agli educatori, alle componenti sociali e ai discenti, primi e ultimi destinatari, un paradigma comune di riferimento che ruota intorno al complesso costruito di competenza. Definire cosa sia competenza; saper mettere in pratica azioni e strategie didattiche efficaci ed efficienti per lo sviluppo di competenze e saper valutare una competenza, rappresentano la grande sfida dell'educazione odierna. L'intero costruito di competenza fa riferimento alla manifestazione della mobilitazione sia di risorse interne, intese come conoscenze, abilità e disposizioni sia - ed insieme - di risorse esterne, come persone, materiali e strumenti (Pellerey, 2004), e, nella presenza simultanea e sincrona di tutti questi fattori, la competenza è riconosciuta generalmente come la capacità del soggetto di portare a termine con validità un compito assegnato. Ancora più complesso diviene questo paradigma quando, ossequiando il diritto di ognuno ad un'istruzione, ad una formazione e ad un apprendimento di qualità e massimamente inclusivo, si prende in esame la Raccomandazione adottata dal Consiglio Europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, che ottuplica la figurazione stessa della competenza, trasformandola in un approccio educativo professionale, olisticamente inteso, finalizzata tra l'altro alla sostenibilità, alla occupabilità, alla cittadinanza attiva e all'inclusione sociale. Dalla sintesi dei risultati delle rilevazioni OCSE-PISA 2022, posticipata a causa della pandemia COVID-19, emerge, però, chiaramente come background socioeconomico, differenze di genere e differenze geografiche siano ancora particolarmente influenti rispetto alle medie della precedente rilevazione del 2018 e degli altri paesi partecipanti. Se, da un lato, questi dati indicano la necessità di seguitare nella costruzione di competenze sempre più stabili, dall'altro, offrono la possibilità di riflettere sulle modalità più idonee di progettazione e di valutazione dei livelli di competenza. L'intero sistema scuola, quale campo eletto di promozione delle competenze, deve

riformulare la sua azione educativa e valutativa, a partire da tre metodologie che Pellerey (2004) considera capitali: l'osservazione sistematica; il metodo autobiografico e l'analisi del risultato finale raggiunto. L'andamento triadico e ricorsivo di osservazione, autobiografia e analisi condivisa del risultato permette non solo una compresenza progettuale e valutativa di docente/educatore e studente/educando ma ha importanti ricadute sul livello sociale di gruppo (Midoro, 2007). La competenza è da intendersi, allora, come un movimento generativo che nasce in quanto tensione produttiva tra il desiderio del soggetto di produrre, di realizzare qualcosa e la capacità, a partire dalla relazione e dal contesto, di essere efficaci nel realizzare questo desiderio. La competenza innesca nel soggetto e nel suo contesto un'azione che si prolunga nel tempo, un'azione intertemporale, che inizia con il soggetto, mosso dal desiderio e continua nell'azione del soggetto in relazione e in continuità con il suo contesto. Quest'azione è effettivamente mai definitiva, poiché il soggetto si ritrova continuamente a confrontarsi con la semplice realizzazione, che fuori dall'essere realizzazione di successo, comporta sempre una misurazione nuova e arricchita. In questa dimensione generativa si innesta anche un movimento intersoggettivo, come capacità di mobilitare e coinvolgere altri e come possibilità attiva di capacitare altri a prendere parte al movimento generativo e a proseguire l'azione di realizzazione. Nel contesto si avviano, attraverso l'intersoggettività, i materiali e gli strumenti, anche possibilità nuove di cambiamento e innovazione, che permettono la trasformazione competente. La progettazione e la valutazione delle competenze (Castoldi, 2017) non può, quindi, prescindere dalla considerazione ancora triangolare dell'andamento della competenza stessa, che muove dal desiderio del soggetto alla sua realizzazione plurale.

La scuola come fucina di competenze deve essere in grado di tenere insieme tutte le dinamiche che si sono finora analizzate e la didattica di oggi non può che nominarsi come didattica per competenze, ossia didattica che non guardi alla relazione d'insegnamento-apprendimento alla sola stregua della trasmissione di nozioni, dati, formule e definizioni, ma ad una relazione autentica, ad una relazione formativa di processo e che non generi prodotti, che sia generativa, tenendo insieme l'intertemporalità, l'intersoggettività e la contestualità, essendo in grado, infine, di creare un'esperienza del mondo significativa, autonoma e responsabile. Una rinnovata didattica efficace nella collaborazione per una ricerca condivisa dal docente e dal discente, abile nella risoluzione di problemi, progettista di un mondo inclusivo, in grado di compiersi attraverso un nuovo intendimento della realtà, tutta, come ambiente di apprendimento (Schön, 1993). La realtà e il mondo sono negli ultimi anni stati posti all'attenzione della riflessione pedagogica per il nuovo costrutto di ambiente di apprendimento, nella convinzione che la pratica educativa possa determinarsi, secondo quattro attributi distintivi, come costruttiva, autoregolata, situata e collaborativa (Castoldi, 2017). L'esperienza del soggetto è sempre esperienza da mediare e da ricostruire (Damiano, 2003) poiché è interrelazione dinamica ed evolutiva, che genera sempre nuove ridefinizioni tra il conoscente e la conoscenza

stessa. L'attributo della costruttività si inverte grazie alla autoregolazione, intesa come ruolo attivo e partecipante, nel processo di costruzione del soggetto, che conosce ed apprende. Proprio questa attività del soggetto è misura della processualità della relazione di apprendimento e metro metacognitivo di direzionalità dello stesso percorso apprenditivo che si colora anche di dimensioni affettive e volitive. Il soggetto è sempre un soggetto situato: lo studente apprende attivamente in un contesto, che fornirà un ancoraggio, una pulsione, come motore e attivatore dell'apprendimento. Una relazione situata, avulsa dalla superficiale comprensione di questa come esperienza che si radica solo dentro le aule chiuse della scuola, è, invece, costruzione enattiva, che recupera il soggetto sia come organismo vivente, inseparabile dal mondo, con il quale è in mutua specificazione e in co-emergenza, sia come attore e decisore intenzionale del suo sviluppo (Rivoltella, 2014). E, ancora, l'apprendimento deve essere collaborativo, come gioco simbolico-culturale, che determina le scelte, la motivazione e la costruzione stessa della conoscenza del soggetto. Una visione ecosistemica, dunque, (Castoldi, 2017) che guarda all'ambiente di apprendimento come non più decontestualizzato, analitico e statico, ma coglie il potenziale generativo della relazione educativa che si compie tra risorse, docenti e allievi, compresi sia nella loro individualità sia nella loro articolazione in gruppi. Potenziale che si determina grazie alla flessibilità e alla personalizzazione e che si definisce nella risoluzione di problemi reali grazie anche all'impiego di metodologie didattiche e valutative - anche tecnologiche - (Calvani, 2012) innovative e che si compie effettivamente nella costruzione di competenze per il futuro (ILE-OECD, 2013).

2. AMBIENTI D'APPRENDIMENTO ATTRAVERSO L'APPROCCIO PEDAGOGICO DELL'OUTDOOR EDUCATION

L'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) ha, negli ultimi anni, dedicato non pochi sforzi allo studio e alla ricerca di nuovi paradigmi, esperienze pedagogiche e attività didattiche che, effettivamente, possano configurarsi, nella pratica, nell'ottica della raccomandazione europea ad una didattica per competenze. Avanguardie educative, progetto di ricerca-azione nel circuito di Indire, poi trasformatosi nel Movimento di innovazione che studia e porta a sistema le esperienze più significative della scuola italiana, ha prodotto un Manifesto che riporta sette orizzonti di cambiamento, tra i quali, si trovano tutte le istanze pedagogiche prese finora in esame e tra i quali trova spazio trasversale anche la proposta, oggi sempre più accreditata, dell'Outdoor Education. L'approccio pedagogico dell'OE ha una storia che attraversa tutto il pensiero pedagogico e che parte da John Locke e Jean-Jaques Rousseau che hanno messo in relazione l'esperienza della realtà e l'esperienza di apprendimento, facendo emergere il ruolo fondamentale dell'ambiente esterno come attivatore di processi cognitivi. Anticipatori altri dell'OE possono essere ricordati in Comenio, Pestalozzi, Fröbel,

Steiner, Montessori, Dewey, così come non possono essere taciuti i riferimenti al movimento scoutistico e alle intuizioni pedagogiche del suo fondatore Robert Baden-Powell. Gli avviamenti da cui parte l'OE sono l'*Experiential learning*, apprendimento esperienziale, (Kolb, 1984) e la *Placed-based education*, pedagogia dei luoghi (Ceruti, Mannese, 2020). L'apprendimento esperienziale, in strettissima connessione con le dinamiche montessoriane, trova oggi vasta applicazione nel mondo della formazione professionale e condensa possibilità anche digitali e virtuali per la didattica nella *gamification* e nell'*adaptive learning*, riconoscendo nella esperienza insieme cognitiva, emotiva e sensoriale, il motore dell'apprendimento; la pedagogia dei luoghi vede il luogo come casa dell'apprendimento, come spazio privilegiato dell'apprendere, come capace di evocare un legame personale, autentico e significativo (Ceruti, Mannese, 2020). L'OE è, poi, in linea con le indicazioni dell'Agenda 2030 poiché si fonda sul mutuo riconoscimento tra educazione, sostenibilità e sviluppo, in quanto caratterizzata da un approccio pluridisciplinare in grado di far connettere lo studente con il proprio territorio, in una dimensione che procede dal locale al globale e, ancora, a suffragio dell'OE si muovono le neuroscienze e la psicologia dell'età evolutiva poiché dispone il soggetto in una situazione di benessere in grado di favorire l'intero processo di crescita e formazione. Riconfigurare gli ambienti di apprendimento attraverso l'approccio pedagogico dell'OE (Giunti, Orlandini, Panzavolta, 2022) consente di rendere effettiva, tra l'altro la relazione tra la scuola e il territorio, inverando le Indicazioni Nazionali per il Curricolo nella scuola (MIUR, 2012) e i Nuovi Scenari (MIUR, 2018) nella prospettiva di una formazione per le competenze e di una educazione di cittadini consapevoli e attivi nel mondo, spazio originariamente educativo. Il valore pedagogico dello spazio, come terzo educatore, è, pertanto, effettivamente tale (Malaguzzi, 2010) poiché il mondo esterno, urbano e naturale, nella prospettiva dell'OE, è un educatore che offre continue ristrutturazioni, come *affordances* (Gibson, 1979), dell'azione del docente e di tutta la pratica educativa e didattica. L'OE nella considerazione dello spazio come educatore primo è in stretta connessione con l'intendimento dello spazio di Baden-Powell e dello scoutismo, che ampliano le possibilità educative dello spazio con la pratica ludica.

3. LE POSSIBILITÀ DELLO SCOUTISMO

Scoutismo deriva da scouting, la cui traduzione è esplorazione. Con il termine esploratore, o più comunemente scout, si intende, secondo Baden Powell, fondatore del movimento scoutistico, la qualità dell'uomo del bosco o dell'uomo di frontiera. Lo scout non è altro che l'uomo che osserva e, valutando ciò che è la realtà, l'ambiente intorno a sé sceglie e agisce. Baden Powell ha l'arguzia di declinare questo ideale di uomo nei tre testi fondamentali e strutturali del movimento: *Scouting for boys* (1903), *The wolf cub's handbook* (1916) e *Rovering to success* (1922). Fuori dalla questione annosa

dell'attribuzione effettiva e dell'originalità del metodo scout a Robert Baden-Powell, occorre riconoscere al movimento scoutistico quella universalità (Bertolini, Pranzini, 2001), che supera ogni divisione, ogni differenza, ogni singolarità, componendo, con l'offerta di precisi ambienti di apprendimento, un autentico *life long learning*. Se lo scoutismo, come metodo universale, ha l'obiettivo di formare il *cittadino del mondo* a partire da un bambino, da un lupetto, che impara a riconoscere il bene e il male; che poi cresce divenendo un adolescente, un esploratore, che impara a vivere nel bosco, con competenze precise che si applicano ad un contesto difficile; che poi, ancora, diventa un ragazzo, un rover, che impara a vivere nel mondo perché va, superati gli scogli di crescita, per le strade del mondo e lasciarlo migliore di come lo conosce, occorre rintracciare il contesto, come ambiente di apprendimento, in cui tutto lo scoutismo muove la sua opera. Fuori dal lessico fortemente simbolico della formazione scoutistica, che richiama in ordine, prima l'ambiente naturale, ma mediato dalla narrazione della Giungla di Rudyard Kipling, poi l'ambiente naturale realmente vissuto ma non urbanizzato del Bosco, poi l'ambiente naturale e urbanizzato della Strada, la possibilità generatività del metodo scout risiede proprio nella proposta continua di un ambiente autenticamente, intersoggettivamente, e intertemporalmente sfidante. Per l'ambiente Giungla il bambino impara attraverso la narrazione di quell'ambiente e la trasposizione linguistica che si opera per gioco simbolico a diventare un lupetto e impara a riconoscere il suo educatore, come Akela, il capobranco del racconto di Kipling. Impara a conoscere i suoi compagni come lupetti e attraverso la Legge del Branco, riconosce l'esigenza di una collaboratività di branco; la necessità di operare con gli altri e per gli altri, nella accettazione di ogni specificità, per raggiungere e portare a termine la caccia. Ancora conosce ed opera una distinzione tra il bene e il male, nei personaggi positivi e negativi del racconto, che per morale indiretta o per tipi, rappresentano metacognitivamente comportamenti da seguire o da non seguire. L'ambiente della Giungla, mediato da narrazione, lingua e gioco di ruolo, non viene annullato dalla esperienza, poi, più matura del Bosco, quando il bambino, ormai ragazzo, smette i panni del lupetto. Il gioco di finzione cederà il posto alla esperienza sfidante della vita nel bosco. Il ragazzo impara a costruire un rifugio, a resistere alle intemperie, a collaborare con i pari per riuscire al meglio a vincere la sfida dell'ambiente, attraverso tecniche e competenze che non sono impartite verticalmente ma provengono da dinamiche *peer to peer*, in una rete paritetica. Il sistema delle competenze, nel metodo scoutistico, è di fondamentale importanza. Le prove continue che il soggetto ha poste dall'ambiente, con la mediazione invisibile dell'educatore (Ventura, 2013), rappresentano una grammatica autoeducante. Lo scout impara perché mosso dall'ambiente, impara perché mosso dai pari, impara perché è riconosciuto come competente dal gruppo e dagli educatori. Allo scout è riconosciuta una competenza, a patto che questa competenza sia attiva nel servizio, sia attiva nel mondo, sia attiva nella risoluzione pratica di problemi. Alcuni esempi: la competenza, in linguaggio scout contemporaneo la specialità, di Interprete, sarà riconosciuta a quello scout che avrà dato

prova di saper parlare in altre lingue, di sapere orientarsi e comunicare in paesi diversi dal proprio, durante un'esperienza internazionale; la specialità di Esperto del computer sarà riconosciuta a quello scout in grado di modificare creativamente l'uso del computer in funzione delle esigenze del gruppo e comunque a servizio dell'altro.

4. LUDODIDATTICA

Il gioco è il mezzo, il dispositivo di mediazione (Bruner, 1973, Damiano, 2013) proprio del metodo scoutistico, e, nella analisi del gioco come dispositivo educativo (Massa, 2004, Riva, 2004) si possono intercettare tutte le connessioni tra scoutismo e didattica. Tutte le dimensioni della didattica, dalla progettazione, alla previsione (Rivoltella, 2014), fino alla organizzazione di spazi, tempi, strumenti, tecniche e metodologie, possono essere interessate dalla suggestione ludica dello scoutismo. Il gioco ha una natura pragmatica (Malara, 2021); è grazie al gioco che si diventa competenti nello scoutismo, grazie all'esperienza ludica possono compiersi tutte le finzioni che preparano alla vita. Lo scoutismo si prefigura così come esperienza immersiva: attraverso il gioco si vive ogni istante di crescita; attraverso il gioco si aziona quel processo ciclico di motivazione intrinseca ed estrinseca che determina l'apprendimento stesso. A suffragio del valore del gioco per l'apprendimento, oltre al gioco nella Natura dello scoutismo, si prendano in esame anche le considerazioni portate avanti da Gee (2007), nell'esame del videogioco, come dominio semiotico, con grammatiche interne ed esterne, le prime delineate dalle regole del gioco stesso come limiti che il giocatore e lo studente non possono mai trascendere e come linguaggi di un mondo o di una storia diversa dalla propria; le seconde, rappresentate dal sistema di relazione sociale tra i giocatori o tra gli studenti e i docenti, finalizzato alla produzione di strategie e schemi d'azione. Per Gee ogni disciplina, ogni contenuto può essere posto come esperienziale, perché ogni disciplina è un preciso dominio semiotico, con regole, linguaggi e grammatiche proprie. Nella didattica ludica, la costruzione dell'identità del giocatore-studente si sviluppa dialetticamente, seguendo tre momenti: il giocatore-studente che gioca-apprende come identità reale; il giocatore-studente, doppio sintetico nel gioco, che è un personaggio, calato e vivo nella storia, nel mondo, nella narrazione, come identità narrativa e il giocatore-studente che progetta, che opera per far divenire, in senso proiettivo, il personaggio ciò che vuole diventare. La ciclicità di queste visioni identitarie acquista una forza straordinaria se si considera, di più, la dimensione sociale del gioco stesso, che amplifica il percorso di costruzione del sé, nella relazione, nella cooperazione, nella costruzione di una identità comunitaria, nella responsabilità (Bertolini, Caronia, 2015). Baden-Powell (2000) è convinto che il gioco, sia educatore primo e che nel gioco possa realizzarsi una crescita libera e cosciente. Il gioco è lavoro (Montessori, 2018); come lavoro dispone chi gioca all'allargamento del suo proprio campo di esperienza e all'esercizio consapevole e riflessivo della responsabilità (Bertolini, Caronia, 2015); con

il gioco si può sempre tradurre la realtà e tradursi con creatività e socializzazione (Frabboni, 1971).

L'incontro tra la pedagogia evemenenziale e Baden Powell sembra, dunque, essere fortunato, se è vero che una ludodidattica, come didattica per competenze, non può avverarsi senza il rinnovamento degli ambienti di apprendimento e se è vero che la proposta scoutistica offre, non solo ambienti di apprendimento performanti, ma pone anche bambini e ragazzi in una dimensione di corrispondenza tra la motivazione personale ed intrinseca di crescita e la motivazione estrinseca e sociale del riconoscimento, operata dalla stessa dimensione ludica. Una didattica per competenze, che sposi le suggestioni scoutistiche, non può prescindere dall'indagine specifica dell'interesse dello studente; non può non vagliarsi, nella continua ingerenza della tecnologia, come *gamification*; non può non considerare tutte le possibilità delle metodologie *game-based*. L'emergenza è riposizionare tutti i bisogni degli studenti e riaccreditare l'espressione ludomorfa (Montessori, 2018) come possibilità di sviluppo, insieme, cognitivo, emotivo- affettivo e relazionale.

CONCLUSIONI

La minaccia del ludico, come rappresentazione della pericolosità dell'esperienza del gioco nel contesto formale della scuola, è ormai sventata. La didattica per competenze (Castoldi, 2011) non può non avere, tra le altre proposte, un'attenzione particolare verso una esperienza apprenditiva che interessi lo studente e lo motivi originariamente come il gioco nella sua grammatica semiotica affinché possa strutturarsi liberamente (Frabboni, 1971). L'esperienza dello scoutismo offre importanti spunti di riflessione e domande di ricerca su come la scuola possa modificarsi oggi per rispondere meglio alle trasformazioni della società e del mondo e per garantire a studenti e docenti una azione educativa disposta alle raccomandazioni europee e ai goals dell'Agenda 2030. Le suggestioni provenienti dal mondo scoutistico inviterebbero il mondo della scuola e della pedagogia ad una riflessione quanto più accurata sulla valutazione delle competenze che ricomprenda le dinamiche dei significati, delle modalità operative, dei framework di riferimento, che tenga precipuamente in considerazione il polo oggettivo al fine di elaborare compiti autentici, il polo soggettivo al fine di osservare tutti i processi di apprendimento ed il polo intersoggettivo per promuovere l'autovalutazione e riconsiderare la struttura stessa della valutazione (Castoldi, 2009) in termini effettivamente efficaci per la strutturazione dei cittadini del mondo. L'intuizione del fondatore dello scoutismo che suggerisce agli educatori che l'educazione debba venire non per paura della punizione ma per il desiderio

di “Giocare il gioco” è, allora, ancora valida, attuale e carica di senso per l’agire didattico contemporaneo.

BIBLIOGRAFIA

- Baden Powell, R. (2000). *Scoutismo per ragazzi*. Roma: Nuova Fiordaliso.
- Bertolini, P., Pranzini, V. (2001). *Pedagogia scout*. Roma: Nuova Fiordaliso.
- Bertolini, P., Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner, J.S. (1973). *Il significato dell’educazione*. Roma: Armando.
- Calvani, A. (2012). *Che cos’è la tecnologia dell’educazione*. Roma: Carocci.
- Ceruti M., Mannese, E. (2020). (a cura di). *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Id. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Id. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell’insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frabboni, F. (1971). *Tempo libero infantile e colonie di vacanza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gee, J.P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Pallgrave MacMillan.
- Gibson, J. J. (1979). "The Theory of Affordances". *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boulder, Colorado: Taylor & Francis. pp. 119–137. ISBN 978-1-84872-577-5.
- Giunti, C., Orlandini, L., Panzavolta, S. (2022) “Riconfigurare gli ambienti di apprendimento attraverso l’approccio pedagogico dell’Outdoor education”, *Contesti*. Città, territori, progetti, 1(1), pp. 116–139. doi: 10.36253/contest-13443.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Malara, S. (2021). A scuola di Scoutismo: la mediazione del gioco per l’autoeducazione. *Formazione & Insegnamento XIX – 1 – 2021*. Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore. Codice doi: 10.7346/-fei-XIX-01- 21_18.
- Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L’approccio di Reggio Emilia all’educazione dell’infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Massa, R. (2004). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell’educazione*. Milano: Unicopli.
- Midoro, V. (2015). *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR, 2012, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262 (22/08/2022).
- Montessori, M. (2018). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- OECD 2013, *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris.
- Perla, L. (2014). *La didattica dell’implicito. Ciò che l’insegnante non sa*. Brescia: La Scuola SEI.
- Perla, L., Riva, M.G. (2016). *L’agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Roma: La Nuova Italia.

- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Rivoltella, P.C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La Scuola.
- Schön, D.A., (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Ventura, A. (2013). *Il metodo scout. Intuizioni educative e principi formativi*. Milano: FrancoAngeli.

Tra formale e informale Promuovere la genitorialità nei Centri Famiglia

Between formal and informal Promoting parenthood in Family Centers

Daniel Mastrosimone

Università degli Studi di Torino, Italia, daniel.mastrosimone@outlook.it

ABSTRACT

Il contributo presenta una ricerca che ha coinvolto educatori e genitori di quattro Centri Famiglia. Essa mette in luce le rappresentazioni emerse nelle interviste narrative e nei Focus Group condotti nei Centri interessati dal progetto, evidenziando gli impliciti degli attori chiave e le prospettive di lavoro comunitario. L'indagine si colloca all'interno degli obiettivi della più ampia progettualità, tesi all'inclusione sociale e alla promozione di una cittadinanza democratica.

ABSTRACT

The contribution presents a research involving parents and educators from different Family Centers. The research highlights the representations that emerged through narrative interviews and Focus Groups conducted in the Centers involved in the project, bringing out the implicit aspects of key actors and perspectives on community work. The investigation is situated within the broader goals of a comprehensive project aimed at social inclusion and the promotion of democratic citizenship.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Centri Famiglia; educazione formale e informale; sviluppo di comunità; reti sociali genitoriali; empowerment familiare

Family Centers; Formal and informal education; Community development; Parental social networks; Family empowerment

INTRODUZIONE

Il presente contributo prende in esame alcuni dei risultati emersi da una ricerca che ha coinvolto genitori ed educatori di quattro Centri Famiglia in provincia di Cuneo. L'indagine si è inserita all'interno di un più ampio progetto, dal titolo "C'è campo! La famiglia attiva la rete", che aveva lo scopo di consolidare una rete stabile tra i diversi partner coinvolti nel sostegno alla genitorialità presenti nel territorio. Una delle finalità del progetto si proponeva, infatti, di costruire un linguaggio e una cornice di significati comuni tra le diverse realtà coinvolte dal progetto e tra i genitori, con l'intento di restituire alle famiglie un'istanza di protagonismo. A questo scopo, i Centri Famiglia presenti sul territorio sono stati individuati in sede progettuale come un importante anello di congiunzione tra le risorse presenti nella comunità locale e la promozione di legami familiari generativi. Tuttavia, l'esperienza pandemica ha rivelato la necessità di rivitalizzare questi servizi in ottica partecipativa, rinnovando l'esigenza di consolidare la presenza di uno spazio istituzionale (un luogo formale) capace di attivare i genitori nella costruzione di nuove reti collaborative.

Dal punto di vista educativo, affrontare le sfide del lavoro con le famiglie oggi presenta diversi ostacoli, a cominciare dalla complessità nel definire il concetto stesso di famiglia. L'interpretazione pedagogica degli studi e delle ricerche afferenti a diversi contesti disciplinari rileva una grande difficoltà a definire la famiglia contemporanea, a causa dei molti cambiamenti - di natura strutturale, valoriale e relazionale - che ha subito nel corso degli anni (Pati, 2014). Tra tutte queste trasformazioni, però, è possibile individuare una costante cross-temporale: lo sviluppo dell'essere umano è in funzione dell'insieme di variabili che compongono la sua ecologia, quali l'epoca storica, le culture, la geografia e soprattutto le relazioni sociali formali e informali in cui si costruiscono le relazioni nelle diadi genitore-figlio e nei sistemi familiari stessi (Milani, 2018). L'azione degli educatori all'interno dei Centri Famiglia può quindi configurarsi come un lavoro teso a costruire legami più stabili, in grado di intercettare ed attivare le risorse delle famiglie (Balzano, 2021).

Con questa finalità, dunque, è sembrato interessante promuovere una ricerca che partisse da un ascolto diffuso (Squillaci, Volterrani, 2021) delle famiglie e degli operatori stessi, mettendo a confronto rappresentazioni, bisogni e aspettative di chi vive nel quotidiano questi servizi. Tra i molti temi emersi, nel presente contributo verranno analizzate quelle che paiono essere alcune interessanti tensioni, poiché risultano ricche di implicazioni per la riflessione pedagogica e per il rapporto tra i Centri Famiglia e la comunità territoriale.

1. IL CONTESTO TERRITORIALE

Il contesto di ricerca è caratterizzato da una certa vitalità: molte sono le realtà attive nel Terzo settore volte alla promozione sociale, tra cui si segnala anche la presenza di alcune associazioni familiari. Il tema del sostegno alla genitorialità è quindi avvertito come importante nella comunità locale del cuneese, anche se spesso ci si confronta con realtà di modeste dimensioni, non sempre aperte alla collaborazione. Dal punto di vista istituzionale, sono presenti quattro Centri Famiglia, nati a partire dal 2004, in adempimento alla normativa della Regione Piemonte (2004 e successive integrazioni): essi sono coordinati dal Consorzio Socio-Assistenziale della zona e gestiti, in appalto, da educatori ed educatrici di alcune cooperative locali.

La presenza dei Centri Famiglia risponde all'articolazione amministrativa di un territorio molto vasto, abitato da circa 120 mila abitanti, ed eterogeneo; ciascun Centro è un punto di riferimento locale per le famiglie dei tre distretti – Fossano, Savigliano e Saluzzo (CN) - che tuttavia presentano una densità demografica differente e una diversa numerosità familiare (ISTAT, 2020). In accordo con la letteratura sul tema, anche nel contesto di ricerca è stato possibile evidenziare alcuni fattori che possono determinare una maggiore fragilità dei legami familiari e sui quali è necessario intervenire (Simeone, 2016). In particolare, si registra un aumento delle preoccupazioni delle famiglie: molti sono i timori che i genitori nutrono nei confronti della crescita dei minori che il periodo pandemico ha senza dubbio acuito (Perillo, 2022). Frenesia e preoccupazione rischiano così di erodere tempo e risorse per la cura dei legami. Parallelamente, in un contesto territoriale di generale benessere, sono in aumento le situazioni di fragilità causate dalle precarie condizioni lavorative sia per gli adulti di oggi che per quelli di domani. Inoltre, la distanza dai luoghi di lavoro determina una contrazione dei tempi dedicati alla famiglia e anche in questo caso i genitori sperimentano frustrazione e non di rado senso di inadeguatezza. La difficile conciliazione tra tempo di lavoro e tempo da dedicare alla famiglia acuisce la sensazione di sopraffazione di molti genitori anche nella gestione della propria quotidianità familiare (Milani, Pegoraro, 2006).

La fase preliminare di analisi del contesto ha evidenziato, in primo luogo, una costante flessione del tasso di natalità (in linea con i trend nazionali) al quale fa da contraltare l'aumento della popolazione sopra i 65 anni. Nell'ottica di un lavoro socio educativo di promozione dei legami familiari questo aspetto non è irrilevante, perché evidenzia la centralità del ruolo dei nonni nella

crescita delle giovani generazioni: essi rappresentano senz'altro una risorsa in termini di legami intergenerazionali, ma in taluni casi questa presenza può cedere al rischio di una chiusura "privatistica" della famiglia, che "utilizza" una propria risorsa interna (i nonni) ed è poco disposta, perché ne ha meno necessità, ad aprirsi ad eventuali reti territoriali. In secondo luogo, come osservato, viene sottolineata la ricchezza di proposte per i genitori sul territorio, ma allo stesso tempo anche una certa disorganicità. Tale frammentarietà è ben evidente non solo tra le diverse realtà associative del Terzo settore, ma anche tra gli stessi educatori dei Centri Famiglia: la specificità di ciascun contesto, seppur in un territorio relativamente circoscritto, e l'elevato turn over professionale hanno reso sporadici gli scambi anche tra i professionisti di servizi omologhi.

2. IL QUADRO TEORICO DELLA RICERCA

Con la finalità di consolidare un raccordo tra le diverse proposte a sostegno della genitorialità, ed anche tra i diversi Centri, è stata attivata un'azione che si potrebbe definire di "monitoraggio trasformativo": seguire l'andamento del progetto interpellando innanzitutto i principali protagonisti (genitori ed educatori) e promuovendo una ricerca che fosse, al contempo, un'occasione per descrivere l'esistente ma anche spunto di riflessione condivisa a partire dalle rappresentazioni e dalle convinzioni di genitori ed educatori rispetto all'identità dei Centri Famiglia.

Per rispondere a questa necessità, si è scelto di partire da chi vive i Centri, dalle famiglie e dagli operatori stessi: raccogliere maggiori elementi di conoscenza dei soggetti coinvolti nei servizi per le famiglie potrebbe consentire al legame tra servizi e genitori di assumere nuove funzioni inclusive, fondate sulla prossimità, sulla reciprocità, sul mutuo aiuto e sullo scambio (Calcaterra, Panciroli, 2021). In questa direzione diviene fondamentale rilevare e dare significato ai bisogni inespresi di coloro che abitano i servizi e scoprire anche possibili nuovi modelli di gestione e differenti approcci con le famiglie (Formenti, 2016). La costruzione di contesti di governance multilivello bottom-linked è, quindi, al centro dell'attenzione di ricerca. Se lo scopo è attivare un cambiamento innovativo, in linea con quanto riporta Maiolini, l'innovazione sociale "diventa l'emblema di un nuovo modo di concepire il rapporto tra attore pubblico e cittadino, dove viene meno l'unidirezionalità del rapporto erogatore/fruttore, per favorire lo sviluppo di forme di collaborazione e partecipazione attiva da parte dei cittadini" (Maiolini, 2015, p. 24). Se l'innovazione sociale è alimentata dalla crisi dei sistemi di welfare tradizionali e trova applicazione in una serie d'interventi che promuovono migliori condizioni di vita delle persone e delle comunità, in particolare di quelle riconosciute, a vario titolo, come "svantaggiate" (Cottino e Zandonai, 2012) o potenzialmente tali, tale trasformazione non può che partire da un'analisi delle rappresentazioni e delle aspirazioni di chi quei centri li vive quotidianamente: perché li promuove o ne è fruitore. L'innovazione sociale, pensata in questi termini, risulta così manifestazione di una dimensione "locale" di esigenze che si esprime attraverso il concetto di relazione di prossimità, ossia un insieme di azioni di un territorio che sono espressione di una caratterizzazione geografica e di una capacità identitaria di tipo politico, sociale e culturale (Pellizzoni, 2014). In quest'ottica diviene allora legittimo riferirsi alla rete. Un lavoro di questo genere, infatti, si caratterizza come una delle strategie chiave dell'intervento educativo nei Centri Famiglia: promuovere reti organizzative e di sostegno è uno degli strumenti privilegiati per costruire quel legame sociale alla base del senso di comunità, definito come "la percezione di similarità con gli altri, una riconosciuta interdipendenza con altri, una disponibilità a mantenere questa interdipendenza offrendo o facendo per altri ciò che ci si aspetta da loro, la sensazione di essere parte di una struttura pienamente affidabile e stabile" (Sarason, 1974, p. 174). Alimentando i circuiti relazionali *tra* le famiglie e *tra* le realtà del Terzo settore, "il senso comunitario ne risulta rafforzato e quindi favorita la qualità della vita dell'intera collettività" (Maguire, 1987, p.127).

2.1 Le scelte metodologiche

All'interno del contesto e sulla base delle premesse descritte è stata attivata la collaborazione con un gruppo di ricerca del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino che ha riguardato due momenti specifici, utilizzando strumenti di rilevazione differenti. Nel primo caso, un'intervista qualitativa, sul modello "life history"; nel secondo sono stati proposti quattro focus group.

La metodologia che ha sostenuto la prima fase della ricerca, riguardante le rappresentazioni dei Centri Famiglia evidenziate da educatori e genitori, si colloca entro il filone di ricerca di tipo biografico (Formenti, West, 2018), e in particolare nella cornice dei metodi biografico-interpretativi tedeschi (Alheit, 1982). Essa riguarda unicamente una fase del percorso di vita di una persona o una determinata tematica di interesse per i ricercatori, il committente e gli intervistati stessi (Bichi, 2007). Proprio in quanto sollecitazione della storia della persona, si avvia attraverso uno stimolo aperto: «"Mi parli della sua storia in relazione a..."» (Merril e West, 2012) e si realizza all'interno di una relazione che favorisce l'espressione di vissuti e sentimenti. A seguito della trascrizione, la narrazione viene revisionata dall'intervistato e quindi analizzata dal ricercatore (Atkinson, 2002) attraverso un processo di codifica testuale sistematica in vivo (Coffey e Atkinson, 1996). Le persone intervistate non sono state selezionate tramite metodi probabilistici, ma sono state individuate in modo «intenzionale» (Glaser e Strauss, 2009) tra coloro che possono rappresentare una risorsa per approfondire il tema di ricerca e che sono interessati a effettuare l'intervista. In particolare, nell'ambito dell'indagine in oggetto, sono stati intervistati 2 operatori per ogni Centro Famiglia coinvolto e due genitori per ogni sede, per un totale di 16 interviste. Questa scelta metodologica si è rivelata utile per due ragioni: da un lato, l'esperienza dell'intervista è spesso occasione per gli intervistati di "immergersi" nella storia relativa al proprio vissuto, iniziando in questo modo un processo di progressivo distanziamento (Alheit, 1982). In questo, la guida del ricercatore sollecita la riflessione e al contempo custodisce il focus del tema di ricerca (Cadei, 2023). In secondo luogo, ha offerto la possibilità di far emergere le rappresentazioni, le idee e le convinzioni di coloro che quotidianamente vivono l'esperienza dei Centri sui temi oggetto dell'intero progetto, passo fondamentale per provare a co-progettare un cambiamento.

Durante la seconda parte della ricerca, invece, sono stati condotti quattro focus group, a partire da alcuni nodi critici che sono emersi nelle interviste, attivando una riflessione, questa volta, condivisa. I primi tre incontri hanno coinvolto il gruppo di ricerca insieme ai genitori e gli educatori dei singoli Centri: per questioni di "vicinanza" spaziale, due Centri hanno lavorato insieme. Mediamente ai primi tre incontri hanno partecipato 10 persone tra educatori e genitori. Non sempre i partecipanti ai focus erano le stesse persone che hanno rilasciato l'intervista (soprattutto nel caso dei genitori): se da un lato questo è stato senza dubbio un inconveniente per la ricerca, dall'altro ha in realtà permesso di ampliare i punti di vista ed ascoltare le riflessioni anche di altri soggetti coinvolti nelle proposte. Un ultimo focus group è invece stato realizzato mettendo insieme le voci di tutti i Centri e dei genitori che si sono resi disponibili a partecipare, per un totale di 18 persone. Quest'ultimo momento di incontro ha consentito, in particolare, di far emergere una serie di sfide che innervano il quotidiano del servizio. Ogni focus group ha visto la presenza di due ricercatori e un osservatore, ai quali è seguita la trascrizione delle conversazioni avvenute, comprensiva di una griglia di osservazione costruita dal team di ricerca volta ad indagare alcuni aspetti della comunicazione non verbale. Successivamente, ha fatto seguito una categorizzazione in vivo dei temi dibattuti. Gli elementi emersi sono stati sottoposti ad un'analisi di carattere ermeneutico-fenomenologico (Baldacci, 2001; Caronia, 1997), al fine di ottenere una comprensione quanto più profonda possibile del punto di vista dei partecipanti e della loro relazione con il contesto specifico. In linea con le indicazioni riguardanti la competenza di ricerca di Mortari e Ghirrotto (2019), la processualità di analisi è stata la seguente: lettura olistica del

materiale trascritto; individuazione della qualità discorsiva di alcune unità testuali, scorrendo in esse i concetti più significativi o problematizzanti; azioni riflessive del ricercatore e azioni di indagine teoretica, che mettono in correlazione gli elementi emersi nelle discussioni dei partecipanti ai focus group con la ricerca già consolidata, al fine di individuare elementi di continuità e discontinuità (Mortari e Ghirotto, 2019).

3 I PRINCIPALI RISULTATI

Gli argomenti di discussione sono stati molti e dalla ricerca emerge un quadro identitario complesso che si è posto come orientamento collettivo di base per la costituzione di una comunità di pratica tra i Centri Famiglia coinvolti (Wenger 2006). Tuttavia, nel presente contributo ci concentreremo su alcune interessanti tensioni (Milani et al., 2021) emerse, che hanno catturato l'attenzione dei partecipanti alla ricerca e che riflettono le funzioni di un Centro Famiglia nel concorrere alla costruzione di una comunità educante (Zamengo e Valenzano, 2018).

In primo luogo, la ricerca attesta quello che era già stato identificato come un bisogno prevalente in sede di progettazione: ogni Centro (e ogni famiglia) è molto attento a ciò che succede al proprio interno, ma rischia di trascurare ciò che si trova oltre i propri confini. Il “riparo” nelle proprie “stanze” certamente protegge. Più faticoso sembra essere valicare il confine della propria zona, in quella prospettiva di apertura verso ciò che sta fuori il Centro. Questa funzione protettiva e rassicurante deve però mantenersi attenta e vigile di fronte al rischio di generare atolli nei quali specchiarsi e vedere sempre e solo se stessi: oasi autoreferenziali che non promuovono relazioni significative con il territorio. Dalle parole dei genitori emerge chiaramente l'esigenza di contesti accoglienti, che sostengano la partecipazione e l'identificazione: “Sono diventata mamma a 16 anni e poi se non c'era questo posto uscivo fuori di testa, perché le amicizie a 16 anni vanno a scuola, vanno in discoteca... io qua mi sono sentita accolta” (Focus Group n.4). Questi contesti, però, devono essere necessariamente capacitanti, cioè in grado di intessere con la comunità territoriale un legame trasformativo, creando legami che valichino la vetta del semplice “ciao al supermercato” (Focus Group n. 2).

In secondo luogo, si evidenzia l'esigenza di poter individuare uno spazio istituzionale, e quindi formale, capace però al contempo di promuovere la generatività dell'informale. In questo senso, le prassi educative di un Centro Famiglia sembrano inserirsi all'intersezione dei tre tradizionali campi di educazione: “formale” (indicato nei termini di un luogo istituzionale con un'esplicita intenzionalità pedagogica), “non formale” e “informale”, ma allo stesso tempo non coincidono con nessuno di questi. La commistione degli ambiti che emerge sembra dare vita ad un campo di “educazione non-informale”, dove la formalità della sua intenzione educativa è richiamata dalla doppia negazione ma, contemporaneamente, evidenzia la giusta distanza dai campi con i quali le sue prassi non collimano perfettamente.

Nella gestione di queste tensioni ne emerge una terza, che riflette chiaramente il ruolo degli educatori all'interno di un Centro Famiglia *tout court*: incoraggiare il protagonismo familiare senza forzare una tendenza alla “bulimia esperienziale”. Favorire l'empowerment genitoriale è un elemento impreteferibile del servizio, ma preservando quella funzione di “rifugio dal caos della città, del lavoro” (Focus Group n. 3). Allo stesso modo però, non risulta pedagogicamente significativo dar vita ad eterotopie, spazi altri che, scollegati dalla vita del territorio, non concorrono neanche distrattamente alla costruzione della comunità educante.

Il confine che definisce l'identità del servizio appare dunque “poroso”, un perimetro transitabile, aperto ma allo stesso tempo delimitato. Un confine che è possibilità di scoprire e vivere ciò che è da esso racchiuso, ma che, in linea con le parole di Nosari (2020), mette in relazione, perché premessa, condizione e possibilità di confronto. L'esigenza maggiormente espressa dalle famiglie è quella di un riparo dalle solide mura, mentre l'occhio del professionista - più attento alla necessità di aprire all'incontro - fa da contraltare mantenendo uno sguardo sempre aperto

all'inatteso. In tali termini, traslando sul piano dell'educazione familiare le suggestioni di Meirieu, il lavoro dell'educatore in un Centro Famiglia si gioca su quest'ultima tensione dialettica: seguire gli interessi delle famiglie, agendo altresì nel loro interesse, facendo sorgere domande e offrendo sguardi, appunto, inattesi (Meirieu, 2015).

CONCLUSIONE

La metodologia utilizzata in questo contesto di ricerca ha sostenuto una pratica di ricerca interattiva e sensibile al contesto (Blumer, 2008), raccogliendo rappresentazioni e visioni di chi abita i Centri Famiglia. Il percorso di indagine ha unito le voci, le esperienze, le preoccupazioni e ha fornito prospettive di riflessione interessanti in relazione alla rivitalizzazione dei Centri che il contesto preso in esame si propone. In sede conclusiva, ci pare interessante rilevare alcune osservazioni derivanti dalle antinomie "venute a galla" dalla ricerca.

In primo luogo, emerge la consapevolezza da parte degli stessi operatori della necessità di riconoscere e alimentare reti formali e informali e, contemporaneamente, consolidare il raccordo e la sinergia tra le diverse tipologie di reti. Ciò si esprime in una specifica funzione, che è quella di provare a transitare oltre i confini dei singoli centri, costruendo dei legami tra le risorse istituzionali e quelle umane, di natura informale, promuovendo un vero e proprio welfare di comunità, in cui si integrano tutte le risorse dei servizi sociali, dell'associazionismo e dell'informalità incarnata dai privati cittadini.

In secondo luogo, potrebbe rilevarsi fecondo agire per intercettare il protagonismo familiare dei singoli Centri facendolo interagire in vista di proposte territoriali condivise, nuove e generative, pur riconoscendo la maggiore complessità che richiede questo modo di interpretare sia il lavoro sociale che la natura dei problemi collettivi (Folgheraiter, 1994). In assenza di questo "transito oltre i confini dei singoli centri", è alto il pericolo di generare atolli isolati in preda a chiusure autoreferenziali che non spingono alla "continua ricerca di conferme sulla giustezza e legittimità di ciò che si è e che si fa [...] rifiutando la fatica di doversi mettere in discussione rapportandosi con l'esterno e mettendo alla prova la propria efficacia" (Caruso, 2015). Il rischio è altresì di strutturare legami interni esageratamente forti abitati da un'intrinseca dimensione escludente (Damiani, 2022), accompagnati dalle derive del "noi" e del "loro".

Appare dunque fondamentale un lavoro pedagogico coerente che abbia una direzione di senso orientata a favorire l'empowerment degli individui e il protagonismo familiare, sostenendo però le reti territoriali e il welfare di comunità, rafforzando - di conseguenza - la sostenibilità degli interventi socio-educativi.

BIBLIOGRAFIA:

- Alheit P. (1982), *The Narrative Interview: An Introduction*, University of Bremen Press, Bremen
- Atkinson R. (2002), *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Cortina, Milano
- Baldacci, M. (2001), *Metodologie della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano
- Balzano, V. (2021). La relazione educativa in epoca di Covid-19. Una riflessione pedagogica sul ruolo della famiglia e sul senso di cittadinanza. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, Firenze, pp. 225-242.
- Bichi R. (2007), *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano
- Blumer, H. (2008), *Interazionismo simbolico*, il Mulino, Bologna
- Cadei, L. (2023). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. La Scuola MORCELLIANA, Brescia.
- Calcaterra, V., & Panciroli, C. (2021). *Il Lavoro sociale di Comunità passo dopo passo. Metodologia e strumenti per progetti a valenza collettiva*. Centro Studi Erickson, Trento
- Caronia, L. (1997), *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, La nuova Italia, Firenze
- Carrosio, G., Giovanni, M., & Alessia, Z. (2018). *Cittadinanza attiva e partecipazione*. In *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste* (pp. 435-456). Roma, Donzelli.

- Caruso, A. (2015). I cento talleri di Kant nel Counseling Filosofico: il rischio della chiusura autoreferenziale. *Rivista Italiana di Counseling Filosofico*, Torino
- Cavaleri, P. (2007). *Vivere con l'altro: Per una cultura della relazione*. Roma, Città nuova.
- Coffey A., Atkinson P. (1996), *Making sense of qualitative data*, Sage, Thousand Oaks (CA)
- Cottino, P., & Zandonai, F. (2013). *Progetti d'Impresa Sociale come Strategie di Rigenerazione Urbana: Spazi e Metodi per l'Innovazione Sociale*, atti del convegno "Ritratti di Città: Detroit e le altre", Torino.
- Damiani, M. (2022). *Sovranismo. Ideologia della sinistra populista?*. Quaderni di Teoria Sociale, Morlacchi, Perugia.
- Folgheraiter, F. (1994). *Interventi di rete e comunità locali. La prospettiva relazionale nel lavoro di rete*, Trento: Erickson
- Formenti L., West L. (2018), *Transforming Perspectives in Lifelong Learning and Adult Education*, A Dialogue, Palgrave Macmillan, Cham.
- Formenti, L. (a cura di) (2016). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*, Santarcangelo di Romagna: Apogeo
- Glaser B., Strauss A. (2009), *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, Armando, Roma
- Guarcello, E. (2019), Intervista "Life History" nell'ambito del lavoro di comunità, in F. Zamengo (a cura di), *Senso e prospettive del lavoro di comunità. Sguardi interdisciplinari attraverso le voci del territorio*, Milano, Franco Angeli, pp. 163-167.
- Maguire, L. (1987). *Il lavoro sociale di rete. L'operatore sociale come mobilizzatore e coordinatore delle risorse informali delle comunità*, Trento: Erickson
- Maiolini R., titolo del saggio, in Caroli, M. G. (a cura di) (2015). *L'innovazione sociale: caratteristiche chiave, determinanti e principali manifestazioni empiriche. STUDI ED ESPERIENZE SULL'INNOVAZIONE SOCIALE*, Roma, pp. 41-79.
- Meirieu, P. (2012), *Fare la scuola, fare scuola*, FrancoAngeli, Milano
- Merrill B., West L. (2012), *Metodi biografici per la ricerca sociale*, Apogeo, Milano
- Milani, L., Boeris, C., & Guarcello, E. (2021). *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili* (pp. 1-185). Progedit, Bari
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci, Roma.
- Milani, P., & Pegoraro, E. (2006). *Conciliare lavoro e famiglia. Conciliare lavoro e famiglia*, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, Firenze, pp. 37-48
- Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma.
- Nosari S., (2020), *Fare educazione*, Mondadori, Città
- Pati, L. (2014). *Pedagogia della famiglia*. La Scuola, Brescia.
- Pellizzoni, L. (2014), *Territorio e movimenti sociali. Continuità, innovazione o integrazione?*, EUT, Trieste
- Perillo, P. (2022). *Dentro e oltre le concezioni di famiglia. Sguardi (parziali) di pedagogia con e per le famiglie. Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, Napoli, pp. 92-112
- Sarason, S.B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*, Boston: Brookline Books
- Simeone, D. (2016), *I legami familiari tra fragilità e risorse, La famiglia e l'educazione: nuovi scenari storici e pedagogici*, *La Scuola, Brescia*, pp. 169-184
- Squillaci, L., & Volterrani, A. (2021). *Lo sviluppo sociale delle comunità: Come il terzo settore può rendere protagoniste, partecipative e coese le comunità territoriali*. Fausto Lupetti, Bologna.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Zamengo, F., & Valenzano, N. (2018). *Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti. Ricerche pedagogiche*, Torino.

Le due gambe dell'orientamento professionale in Italia. Una lettura in chiave pedagogica della normativa italiana in materia di orientamento al lavoro alla luce delle linee guida ministeriali del 2023

The two legs of carrier guidance in Italy. A pedagogical reading of the Italian legislation on job orientation following the ministerial guidelines.

Gianvincenzo Nicodemo*, Margherita Coppola**

*Pegaso Telematic University, Italy, gianvincenzo.nicodemo@studenti.unipegaso.it

** University of Salerno, Italy, marcoppola@unisa.it

ABSTRACT

L'orientamento è un'attività di consulenza finalizzata ad individuare i percorsi di studio, formazione o lavoro che rispondono maggiormente alle esigenze dell'utente.

Si tratta di un percorso maieutico e non costituisce una mera attività di consulenza. Si tratta piuttosto di un processo che aiuta a riflettere sui propri interessi, ambizioni, qualifiche e competenze, al fine di comprendere meglio come definirsi dal punto di vista umano e lavorativo.

Il saggio è finalizzato ad offrire una lettura pedagogicamente orientata della normativa in materia di orientamento professionale, concentrandosi in particolare sulle “due gambe” dell'orientamento in Italia (l'orientamento educativo e l'orientamento professionale), anche alla luce della recente introduzione delle linee guida sull'orientamento del Ministero dell'istruzione

ABSTRACT

Career guidance is a counseling activity aimed at identifying the study, training, or work paths that best meet the user's needs. It is a Socratic process and not just a mere counseling activity. Rather, it is a process that helps to reflect on one's interests, ambitions, qualifications, and skills, in order to better understand how to define oneself from a human and professional point of view.

The essay aims to offer a pedagogically oriented reading of the legislation on professional orientation, focusing in particular on the “two legs” of orientation in Italy (educational orientation and professional orientation), also in light of the recent introduction of guidelines on orientation by the Ministry of Education¹.

PAROLE CHIAVE

Orientamento professionale; competenze, profilo professionale, legislazione; orientamento formativo; formazione professionale

KEYWORDS

Career guidance; skills; professional profile; legislation; school, education, VET,

INTRODUZIONE

L'orientamento è una attività che aiuta le persone di qualsiasi età a gestire la propria carriera, a compiere scelte educative, formative e professionali significative per loro. Si tratta di un processo che aiuta a riflettere sui propri interessi, ambizioni, qualifiche e competenze, al fine di comprendere meglio chi sono e come potrebbero evolvere dal punto di vista umano e lavorativo (Soresi & Nota, 2020).

Per quanto l'orientamento venga descritto nel discorso comune come una pratica in cui principi, fini e ideali sono largamente condivisi e accettati, sussiste ancora oggi un dibattito sulle finalità dell'orientamento e in particolare in relazione alla questione antropologica di come l'uomo debba essere considerato in relazione al lavoro e di quale funzione debba avere la formazione dell'uomo-lavoratore-cittadino (Riva, 2020; Soresi & Nota, 2020; Riva 2023).

Accade, in particolare, che di fronte ad una tendenza (non nuova) delle politiche pubbliche di connettere il discorso orientativo in maniera più organica al discorso occupazionale, esista una visione dell'orientamento che spinge a considerarlo come un processo che contribuisce allo sviluppo completo della persona umana.

In altre parole, “semplificando e prendendo in considerazione i modelli opposti, possiamo fare riferimento per un verso a un modello funzionalista e neoliberista – volto all'adattamento al sistema, centrato sul matching tra individuo e azienda/ente lavorativo, sulla dimensione prevalentemente professionalizzante e sullo sviluppo di competenze soprattutto utili al mondo del lavoro in sé – e, per l'altro verso, a un modello che concepisce l'orientamento come uno strumento di promozione e di giustizia sociale, di emancipazione democratica per tutte e tutti, nell'ottica dei goal dell'Agenda ONU 2030 quali quelli di un'istruzione di qualità, della parità di genere, di un lavoro decente e della crescita economica” (Riva, 2023, p.40)

Nell'ambito dei contesti connessi con l'istruzione, esso assume una funzione chiave per il percorso di crescita dello studente (Bonelli & Da Re, 2022; De Vincenzo, Patrizi & Mosta, 2019), ma anche una funzione cruciale in relazione alla possibilità della persona di definirsi in termini di identità personale (Lo Presti, 2010), di definire un progetto di vita (Bernaud et al., 2016) o di progettare percorsi professionali (Pellerey, 2017), anche

in relazione alle persone che vivono particolari condizioni di svantaggio sociale (Caldin, 2023; Nicodemo, 2019).

1. L' ORIENTAMENTO COME ATTIVITA' EDUCATIVA

La dispersione scolastica e la disoccupazione giovanile sono dei temi scottanti della nostra politica. Ciò potrebbe significare che le azioni di orientamento fin qui adottate nelle scuole-università e negli enti di formazione non siano state adeguatamente efficaci o sufficienti per gli studenti, facendo emergere una discussione interna al sistema scuola-formazione, ma anche nel mondo professionale dell'orientamento, sull'efficacia di alcune metodologie adottate.

Ancora oggi gli approcci metodologici d'orientamento all'interno delle scuole sono di tipo psico-attitudinale (spesso basato sul rendimento scolastico) e di informazione rispetto al mercato del lavoro della formazione e delle tendenze occupazionali.

Entrambe le metodologie hanno rilevato dei grossi limiti perché, se il primo si esaurisce nel dare indicazioni all'alunno sui percorsi successivi, l'altro si limita a fornire solo informazioni che spesso si sono rilevate forvianti rispetto alle reali "potenzialità" di un giovane (Batini & Giusti, 2023).

Ad esempio, una critica, che viene spesso fatta alla pratica dell'"orientamento in entrata" alle scuole superiori e alle università, è quella di fare "marketing" dei propri istituti e dei propri percorsi formativi.

L'approccio di un orientamento moderno, invece, avvalendosi delle esperienze passate, è migliorato, passando da un'azione "passiva" del soggetto, ad un'azione rivolta al soggetto come "attore principale" delle sue scelte e ad un'azione "formativa" mirata a mettere in grado il soggetto ad orientarsi autonomamente (Raimondo E., 2018). I modelli orientativi adottati hanno riservato al soggetto un ruolo passivo, lasciando all'orientatore una funzione dominante, di diagnosticare, di indirizzare e di suggerire. Questo sistema, prettamente psicologico, fu fortemente criticato dalla sociologia, perché ignorava altri fattori utili al soggetto per fare una scelta consapevole (condizioni economiche-culturali e del mercato del lavoro, tradizioni, pregiudizi, idee, valori e modelli socialmente acquisiti) e poi anche dalla pedagogia, perché indentificava nell'orientamento e nell'orientatore una funzione di tipo educativo-formativo per aiutare il soggetto a relazionarsi con la realtà sociale, economica che lo circonda.

Nasceva, pertanto, la fase dello sviluppo vocazionale (Donald Super, 2000). Questo approccio riprende gli aspetti che abbiamo appena visto e li inserisce in un processo d'orientamento che si focalizza non solo nelle singole fasi di passaggio tra scuola-scuola, scuola – lavoro, lavoro-lavoro, ma anche nell'arco di tutta la vita: una maturazione, tramite un "auto-orientamento", che lo porterà ad inserirsi in un contesto sociale e professionale.

2. ORIENTAMENTO: INDIRIZZI INTERNAZIONALI

Una fonte di grande rilievo a livello internazionale è un ampio documento dedicato ai policy makers dall'Ocse in collaborazione con l'Unione Europea (Oecd, 2004). Tale documento mette in connessione il bisogno di orientamento con l'esigenza di promuovere un apprendimento lungo tutto l'arco della vita. La visione che sottende questo documento è unitaria e guarda all'orientamento come processo unico, con accenti differenti in relazione alla sua proposta nel mondo del lavoro o nel mondo dell'istruzione.

A partire dalla scuola secondaria di primo grado, il manuale per i policymakers prevede una crescente connessione con il mondo del lavoro, nell'ambito di tutte le utenze prese in esame: studenti di scuola secondaria, studenti del ciclo di istruzione terziaria, adulti, persone in condizione di svantaggio sociale. Nel complesso, la visione che sottende il documento è di valorizzare le competenze trasversali, passando da un approccio fondato sulla ricerca immediata del lavoro ad un approccio fondato sulla capacità delle persone di gestire la propria carriera, di svilupparne la pianificazione e di promuovere la propria occupabilità.

I temi connessi con l'orientamento nella messa a fuoco che ne fa l'Unione europea sono posti in relazione sia con le politiche dell'istruzione e della formazione che con quelle economiche e socio-occupazionali, in un contesto di apprendimento permanente, inteso come un continuum che si dipana dalla scuola lungo tutto l'arco dell'esistenza umana (Ascanio, 2023).

Ad esempio, la "Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea sui percorsi per il successo scolastico" del 28 novembre 2022 sottolinea la necessità di rafforzare l'orientamento scolastico, l'orientamento e la consulenza professionale e la formazione per sostenere l'acquisizione di abilità e competenze di gestione delle carriere nel lavoro.

Gli obiettivi europei richiamati sono alla base di molte delle innovazioni del sistema scolastico previste dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) in via di attuazione, quali la riforma del reclutamento dei docenti, l'istituzione della Scuola di alta formazione per il personale scolastico, la riforma dell'istruzione tecnico-professionale connessa al sistema di formazione professionale terziaria (ITS Academy), la valorizzazione delle discipline scientifiche, tecnologiche, ingegneristiche, matematiche (STEM), delle competenze digitali, i nuovi principi del dimensionamento scolastico, l'intervento straordinario per la riduzione dei divari e della dispersione scolastica. Tali misure concorrono trasversalmente anche alla ridefinizione dell'organizzazione e delle modalità di gestione dell'orientamento.

3. L'ORIENTAMENTO NEL SISTEMA ITALIANO

Il contesto italiano dell'orientamento vede impegnati una pluralità di soggetti molto differenti per contenuto del servizio, utenza e natura giuridica del soggetto erogante.

Nell'ambito di tale pluralità, però, due sono le 'gambe' dell'orientamento che hanno avuto maggiore sviluppo sul piano normativo: quella che fa riferimento al Ministero dell'Istruzione e quella che fa riferimento al Ministero del Lavoro e delle politiche sociali.

La prima gamba che qui si intende evidenziare è quella dell'orientamento che fa riferimento al Ministero del lavoro e delle politiche sociali. I principali attori ne sono le Regioni, attraverso i Centri per l'impiego, l'Agenzia nazionale per le politiche attive e del lavoro (Anpal). I Centri per l'impiego sono stati definiti dalla Legge (l'articolo 18 del Decreto Legislativo 150/15) come articolazione territoriale delle Regioni. Ad essi viene affidato il compito di realizzare attività di orientamento specialistico "allo scopo di costruire i percorsi più adeguati all'inserimento e il reinserimento nel mercato del lavoro". L'individuazione delle attività in concreto che i Centri per l'Impiego devono attuare è posta da una delega contenuta nel D.Lgs 150/2015 in capo al Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, cui viene affidato il compito di definire i livelli essenziali delle prestazioni, fra questi è compreso l'Orientamento specialistico. Definito come un'attività articolata in servizi di bilancio delle competenze, attività di colloquio individualizzato ("anche mediante piccoli gruppi"), attività di counseling e attività di informazione sul sistema e sulle modalità di certificazione delle competenze. Il servizio di orientamento specialistico è finalizzato a "rendere la persona più consapevole nella lettura approfondita del contesto, nella ricostruzione e valorizzazione della propria storia professionale e formativa, nell'identificazione delle proprie competenze e risorse personali". Una visione centrata sulla persona e sulle sue potenzialità costituisce un punto essenziale di una attività orientamento incentrata sulla promozione di empowerment attraverso e il senso di autoefficacia (Nota & Soresi, 2000), in una prospettiva che guarda alle competenze sia in chiave di soft skills che di hard skills (Pellerey, 2017).

Il processo orientativo fondato su due "gambe" risponde alla visione di diverse funzioni poste in capo all'orientamento dalle "Linee guida per l'orientamento permanente" (Accordo di Conferenza Unificata del 5 dicembre 2013). Nella visione delle linee guida, l'orientamento ha una funzione educativa, volta ad acquisire le competenze orientative (generali e trasversali), una funzione informativa, una funzione di accompagnamento a specifiche esperienze di transizione e una funzione di consulenza.

Ora, se è naturale che la centratura dell'orientamento posto in capo ai servizi per il lavoro sia piuttosto di consulenza, di accompagnamento alla transizione e informativa, meno comprensibile è che non vi siano previste connessioni con la gamba educativa. Come verrà più avanti argomentato ulteriormente, sembra che tali due "gambe" dell'orientamento operino in maniera alquanto slegata l'una dall'altra. Una certa separazione è rinvenibile anche nell'approccio che la letteratura scientifica dedica all'argomento, piuttosto polarizzata da un lato sulla visione dell'orientamento scolastico piuttosto che sull'orientamento professionale, ma più raramente in un'ottica integrata (Vannini, 2023).

La centratura della prima gamba del sistema di orientamento, pertanto, è volta a consentire alle persone di collocarsi lavorativamente e contrastare il fenomeno del disallineamento tra domanda ed offerta del lavoro, che ha importanti costi sociali ed economici. Del tutto diversa è la centratura dell'altra gamba dell'orientamento, quella che si fonda sul Ministero dell'Istruzione e del merito (orientamento "educativo"), che pone l'orientamento come antidoto alla dispersione scolastica (Cornacchia, 2019) e come veicolo di competenze di cittadinanza. Lo sfondo è evidentemente il ruolo che la scuola può e deve avere nel contrasto alle disuguaglianze (Vannini, 2023), laddove è la

provenienza sociale continua ad essere un fattore di svantaggio pesantissimo in relazione ai contesti educativi (Colicchio et al., 2022).

La strategia operativa sull'orientamento che il Ministero dell'Istruzione sta mettendo in atto è contenuta nel decreto n. 328 del 22 dicembre 2022 che ha adottato le Linee guida per l'orientamento, in attuazione della riforma prevista dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR,2021). Essa contiene diversi elementi di novità. Dal prossimo anno scolastico (2023/2024) verranno introdotte, per le Scuole secondarie di I grado e per il primo biennio delle Secondarie di II grado, 30 ore di orientamento per ogni anno scolastico, anche extra curricolari; per l'ultimo triennio delle Secondarie di II grado, 30 ore curricolari per ogni anno scolastico. Tra le varie iniziative è previsto l'e-Portfolio che prevede un modulo di orientamento di almeno 30 ore con apprendimenti personalizzati, che vengono registrati nel portfolio che accompagna ragazzi e famiglie nella riflessione e nell'individuazione dei maggiori punti di forza dello studente all'interno del cammino formativo.

Nei prossimi anni scolastici, quindi, l'orientamento sarà una priorità strategica della formazione dei docenti di tutti i gradi d'istruzione, nell'anno di prova e in servizio. Per i docenti tutor delle Secondarie di I e II grado sono previste iniziative formative specifiche, anche coordinate da Nuclei di supporto istituiti presso ciascun Ufficio Scolastico Regionale. In via sperimentale, saranno attivati dei campus formativi per offrire una panoramica completa di tutti i percorsi secondari, una piattaforma digitale unica per l'orientamento dove studenti e famiglie potranno visualizzare informazioni e dati utili. È stata prevista una figura nell'ambito del quadro organizzativo di ogni istituzione scolastica che possa tenere aperto un dialogo con le famiglie e gli studenti nell'ottica di agevolare la prosecuzione del percorso di studi, l'ingresso nel mondo del lavoro, o favorire l'incontro tra le competenze degli studenti e la domanda di lavoro.

Le scuole possono utilizzare le risorse offerte da piani e programmi nazionali ed europei a titolarità del Ministero dell'Istruzione e del Merito e da iniziative locali e nazionali promosse da regioni, atenei, enti locali, centri per l'impiego, associazioni datoriali, enti e organizzazioni territoriali.

Un investimento specifico è stato effettuato sulle figure del docente tutor e il docente orientatore. I tutor aiuteranno ogni studente ad acquisire consapevolezza delle proprie potenzialità e supporteranno le famiglie nei momenti di scelta dei percorsi formativi e/o professionali degli studenti.

Gli orientatori favoriranno l'incontro tra le competenze degli studenti, l'offerta formativa e la domanda di lavoro per consentire una scelta informata e consapevole del percorso di studio o professionale da intraprendere.

Le linee guida del Ministero dell'Istruzione e del Merito (Mim, 2023) si pongono l'intento di attuare un sistema strutturato e coordinato di interventi in materia orientativa, il cui contenuto dovrebbe garantire un processo di apprendimento e formazione permanente, destinato ad accompagnare un intero progetto di vita. Non sono un documento isolato, ma esse costituiscono l'evoluzione di un documento che aveva già avuto altre edizioni (Nota Miur del 19.02.2014).

Per quanto nell'ultima versione la citazione dell'orientamento fin dalla scuola di infanzia sia alquanto episodico (Margottini, 2023), l'assunto dichiarato da cui partono le linee guida è che l'orientamento debba diventare parte della didattica scolastica in ogni ordine e grado. Sul piano dei contenuti, l'orientamento viene fatto coincidere per larga parte con l'acquisizione delle key competence (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 2006/962/CE) promosse dall'Unione europea (Riva, 2023), sulla base di un'idea di promozione di competenze trasversali come fondamento di una capacità di fronteggiare le difficoltà della vita e del lavoro.

Ciò appare estremamente importante, ma soltanto se questa scelta assumerà una vera funzione orientativa più che didattica.

CONCLUSIONI

In altre parole, il vero banco di prova dei prossimi anni sarà relativo alla capacità di attuare queste linee guida in un contesto in cui è forte la separazione tra la teoria e la pratica, tipica dei sistemi di istruzione sequenziali come quello italiano, che sforna giovani ricchi di conoscenze teoriche, capacità dialettiche e cultura, ma poveri di “saper fare” e competenze maggiormente legate al mondo del lavoro. Perché le linee guida possano avere la funzione di connessione con la realtà sociale ed economica che si pongono tra gli altri obiettivi, esse dovranno pertanto acquisire le competenze lavorative direttamente sul campo, appena troveranno un'occupazione (Magri & Pastore, 2023).

Al di là di esperienze come i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento – o Pcto, la sigla che identifica quella che nella L.107 era individuata come alternanza scuola-lavoro – in generale scuole e imprese dialogano poco tra di loro. Quello che sembra mancare è proprio il dichiarato intento di istituire un sistema unitario e strutturato e la vera sfida è costituita dalla introduzione di un ascolto diffuso dei diversi soggetti sociali coinvolti, a cominciare dagli stessi studenti (Batini, 2023). Anche in relazione alle linee guida del Ministero dell'Istruzione accade di dover focalizzare una scarsa visione di sistema. Per quanto prevedano un generico richiamo alla definizione di una rete territoriale nella definizione della programmazione dell'orientamento, non sono presenti modalità istituzionalmente codificate e maggiormente cogenti perché questo dialogo possa avvenire.

Anche il mondo dell'istruzione (come quello del sistema dei servizi del lavoro) sembra infatti percepirsi come una monade autosufficiente e non come parte di un sistema dell'orientamento permanente con centrature proprie, dettate dalle linee guida della Conferenza Stato – Regioni. Di fatto, anche le stesse istituzioni scolastiche si concertano molto sulla costruzione delle competenze e poco sulla progettazione di esperienze di collegamento con i soggetti coinvolti nelle politiche attive del lavoro. Non è un fatto nuovo.

Nel 2014, il Rapporto McKinsey&Company “Studio ergo Lavoro” (Castellano, 2014) segnalava che in Italia solo nel 40 % dei casi ci sono interazioni tra scuole e imprese (contro percentuali di Germania e Gran Bretagna superiori al 70 per cento). Nei pochi

casi in cui le interazioni ci sono state, sono state giudicate utili solo dal 21% delle aziende: un chiaro segnale che, anche laddove scuola e imprese si parlano, faticano a capirsi. Scuole, servizi territoriali e imprese che non si parlano o non si capiscono, un orientamento carente e poche esperienze lavorative fanno sì che i giovani italiani, rispetto ai coetanei europei, escano dalla scuola con scarse competenze – e ancor meno conoscenze – su come funziona il mercato del lavoro. Il che comporta evidenti difficoltà nell’inserimento al lavoro.

BIBLIOGRAFIA

- Batini F. (2023). Orientare per non disperdere. Fabbri, P., Malavasi, A. R. & Vannini I. (edd). *Sistemi educativi, orientamento, lavoro. Lecce, Italia: Pensa Multimedia*, 85-88.
- Batini, F., Giusti, S. (2023). Orientamento formativo e linee guida. Un’occasione da non perdere. Batini, F., Giusti, S. (edd). *Costruire storie insieme*. Roma, Italia: Pensa Multimedia, 18 –23.
- Bernaud J., Arnoux-Nicolas C. & Pelayo F. (2015). *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*. Trento, Italia: Erickson.
- Bonelli, R., Da Re L. (2022). *Le azioni di orientamento in università e il dialogo con le aspettative degli studenti*, *Studium Educationis*, XXIII, 88-101.
- Caldin, R., Disabilità e lavoro. Fabbri, P., Malavasi, P., Rosa, A., Vannini, R., I. *Sistemi educativi, orientamento, lavoro. Lecce, Italia: Pensa Multimedia*, 245 -247.
- Cornacchia, M., Chianese, G. & Madriz, E. (2021). *Il piano di sviluppo personale: strumento-processo di orientamento e prefigurazione professionale*. Milano, Italia: FrancoAngeli.
- D’Ascanio, V., L’orientamento nel panorama internazionale. Esperienze a confronto. Fabbri, P., Malavasi, A., R. & Vannini, I. *Sistemi educativi, orientamento, lavoro. Lecce, Italia: Pensa Multimedia*, 121-124.
- De Vincenzo, C., Patrizi, N., Mosca, M. (2019). Orientamento universitario in entrata e in uscita: Principali modalità e strumenti. Biasi, V. (ed). *Counseling universitario e orientamento. Strumenti e rilevazioni empiriche*. Milano, Italia: Led.
- Donald Super (2000). *A theory of vocational Development*. *American Psychologist*.
- Evangelista L. (2023). *Linee guida orientamento scolastico 2023 per orientatori*. <https://www.orientamento.it/linee-guida-per-orientamento-scolastico-2023>.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Cornell University Library.
- Holland J. (1973). *Making vocational Choices: a theory of careers*, Prentice Hall.
- Inapp (2023). *Rapporto 2023. Lavoro, formazione, welfare. Un percorso di crescita accidentato*. Italia, Roma; Inapp.
- Lo Presti, F. (2010). *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*. Roma, Italia: Carocci.
- Marcarini M. (2012). Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzioni delle teorie e riflessioni educative. *CQIA, Rivista Formazione, Lavoro, Persona*, 5, 153-171.

- Magri, V., Pastore F. (2023). *Gioventù bloccata. Il difficile passaggio dalla scuola al lavoro in Italia*. Italia, Milano: IlSole24Ore.
- Margottini, M. (2023). Orientare ed orientarsi. Una lettura critica delle Linee guida per l'orientamento. *Pedagogia Oggi*, 2, 201-206
- Nicodemo, G. (2019). Iniziative di inserimento lavorativo per donne vittime di violenza. Giordano, M. (ed.), *L'amore non maltratta*, Milano, Italia: Franco Angeli.
- Nota, L. & Soresi, S. (2000). *Autoefficacia nelle scelte. La visione sociocognitiva dell'orientamento*. Firenze, Italia: Giunti.
- OECD. Organization for Economic Cooperation and Development (2004). *Career guidance: A handbook for policy makers*. OECD Publishing - European Communities.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Houghton: Mifflin and Company.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skills e orientamento professionale*. Roma, Italia: Cnos Fap Salerno
- (2021). *Il sistema formativo integrato*. Caos Informa. <https://www.caosinforma.it/il-sistema-formativo-integrato-approfondimenti-144-2021-05-23-73>.
- Raimondo E. (2018). *Senso e metodo dell'insegnamento orientativo. Una riflessione di pedagogia fondamentale*. Palermo, Italia: Università degli studi di Palermo.
- Riva, M. G. (2020). *Orientamento. Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti*. *Pedagogia più didattica*, 2, 37 – 50.
- Riva, M. G. (2023). Per un orientamento pedagogico e sostenibile. Fabbri, P., Malavasi, P., Rosa, A., Vannini, R., I. *Sistemi educativi, orientamento, lavoro*. Lecce, Italia: *Pensa Multimedia*, 40 – 45.
- Soresi, S., Nota, L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale. Modelli, strumenti e buone pratiche*. Bologna, Italia: Il Mulino
- Vannini, I. (2023). Il sistema Scuola. Per quale orientamento? Per quale lavoro? Una lettura parziale di una pedagogista sperimentale, Fabbri, P., Malavasi, P., Rosa, A., Vannini, R., I. *Sistemi educativi, orientamento, lavoro*. Lecce, Italia: *Pensa Multimedia*

ATTRIBUZIONE

Il saggio è stato redatto in maniera congiunta dai due autori. Comunque, ai fini dell'attribuzione, i paragrafi “Introduzione”, “L'orientamento come attività educativa” e “L'orientamento nel sistema italiano” devono essere attribuiti a Margherita Coppola; i paragrafi “Orientamento: indirizzi internazionali”, “Le linee guida sull'orientamento del 2023” e “Conclusioni” a Gianvincenzo Nicodemo.

Coltivare relazioni, costruire comunità. Approcci educativi per la relazione tra scuola e territorio

Nurturing relationships, building community. Educational approaches to the school-territory relationship

Lorenza Orlandini*

*INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa), Italy,
l.orlandini@indire.it

ABSTRACT

Il dibattito sui futuri dei sistemi educativi ha rilanciato la relazione tra scuola e territorio come elemento strategico per sviluppare un approccio globale e partecipato in risposta alle diverse fragilità. La progettazione di percorsi educativi diviene l'esito di un processo di scambio interprofessionale e di trasposizione didattica. In questa cornice, il contributo presenta il Service Learning e l'Outdoor Education come approcci educativi per la realizzazione di percorsi educativi di qualità.

ABSTRACT

The debate on the futures of educational systems has re-launched the school-territory relationship as a strategic element in developing a whole global and participatory approach in response to various fragilities. The design of educational pathways becomes the outcome of a process of interprofessional exchange and didactic transposition. In this framework, the paper presents Service Learning and Outdoor Education as educational approaches for the implementation of quality educational pathways.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

School-territory relationship; educational community; interprofessionality; educational innovation

Relazione scuola territorio, comunità educante, interprofessionalità, innovazione scolastica

INTRODUZIONE

Le numerose e diversificate emergenze degli ultimi anni, dalla pandemia alla questione ambientale, dagli scenari di guerra alla crisi economica, hanno rafforzato le motivazioni che sollecitano lo sviluppo di proposte didattiche e formative inclusive e innovative, finalizzate a rendere la scuola un ambiente di incontro tra saperi e conoscenze collegati ai bisogni sociali e culturali. Le scuole necessitano di ripensarsi come luoghi che si aprono al contesto di riferimento, attraverso la messa a disposizione di spazi per la comunità, di una progettazione didattica che si nutre della collaborazione di professionisti esterni, attenta ai bisogni di tutti e di ciascuno, e all'integrazione di servizi molteplici che

rafforzano e ampliano la funzione delle governance scolastiche nel territorio di riferimento. In tal senso, l'OCSE (2020) ha proposto quattro scenari per la scuola del futuro, tra cui quello relativo alla proposta di *learning hub* che identifica le istituzioni scolastiche come presidi per la comunità, aperte al territorio e caratterizzate da modalità ed esperienze di apprendimento che favoriscono l'impegno civico e l'innovazione sociale. L'apertura verso l'esterno e lo svolgimento da parte dell'edificio scolastico e dell'istituzione scolastica di più funzioni si collegano alle esperienze di scuole come *centri civici*, sostenute, funzionalmente descritte e promosse in Italia dal Decreto Interministeriale dell'11 aprile 2013. Il documento, infatti, propone un'idea di scuola che si offre «alla comunità locale e al territorio [...] in grado di fungere da motore [...] in grado di valorizzare istanze sociali, formative e culturali» (MIUR, 2013). La scuola come centro civico continua ad occuparsi di formazione ed educazione, ampliando l'insieme delle funzioni con un'attenzione crescente nei confronti, ad esempio, della salute, del benessere dei singoli e dei gruppi, dell'accesso ai servizi, ponendosi così come punto di riferimento per l'intera comunità.

Questa visione riprende le esperienze delle *community school* (Campbell-Allen et al., 2009) che prevedono la messa a disposizione degli spazi scolastici oltre l'orario della didattica ordinaria per lo svolgimento di percorsi, attività, proposte formative per la comunità. Alcuni esempi di *community school* prevedono la compresenza negli edifici scolastici di servizi culturali o per la salute (Black, Lemon e Walsh, 2010) accessibili alla comunità.

Nello scenario di una scuola come *learning hub*, l'elemento distintivo, che si aggiunge alle funzioni che l'istituzione svolge per il territorio, riguarda la partecipazione delle componenti e delle professionalità esterne alla costruzione dell'offerta formativa e alla realizzazione delle esperienze di insegnamento e apprendimento. Si tratta, quindi, di generare un sistema di governance scolastica, sociale e territoriale, in cui l'interazione tra i diversi soggetti e istituzioni è guidata da finalità educative comuni. Una relazione, quindi, intrisa di significati per tutte le componenti e che tiene conto delle istanze a cui i sistemi educativi sono chiamati a rispondere nel presente: coinvolgere e motivare studentesse e studenti per evitare l'abbandono scolastico, supportare la promozione di percorsi di cittadinanza attiva ed educazione civica, diffondere le tematiche collegate allo sviluppo sostenibile, al rispetto dei diritti umani, all'uguaglianza di genere, alla cultura di pace e della nonviolenza, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione della diversità culturale.

1. EDUCARE CON LA COMUNITÀ E IL TERRITORIO

Affrontare il tema di una scuola aperta alla comunità e al territorio, orientata a diventare presidio per il contesto di riferimento (come descritto anche negli scenari dell'OECD) porta con sé una riflessione sulla natura di questa relazione. In Italia, si configura come eredità di una lunga tradizione pedagogica che ha incontrato nel corso degli anni Settanta del Novecento un'evoluzione dovuta alla crisi della scuola come istituzione accompagnata da un nuovo modo di considerare il territorio (Gisotti & Masiani, 2023). Superata, quindi, la connotazione del territorio come contesto geografico, si afferma una

visione che lo considera prodotto storico di processi di costruzione antropica, in cui si sono radicati valori culturali e simbolici (Gambi, 1973). Elementi che possono arricchire, orientare e localizzare il curriculum scolastico, avvicinando i giovani alla conoscenza dei luoghi in cui vivono e utilizzando le discipline come strumenti attraverso cui leggere il proprio territorio.

A queste considerazioni, possiamo aggiungere la necessità di strutturare una relazione *significativa* tra scuola e territorio che superi una logica utilitaristica che, altrimenti, porterebbe le due realtà ad aprirsi e a scambiarsi servizi e professionalità soltanto in situazioni emergenziali e sporadiche. Su questo aspetto, De Bartolomeis (1983) ha espresso chiaramente l'orientamento da tenere, descrivendo la relazione tra scuola e territorio come il «collegamento programmato e sistematico della scuola con le varie realtà esterne» (Ibidem, p.29). I termini *programmato* e *sistematico* richiamano la necessità di una revisione organizzativa interna alle scuole che abiliti spazi, tempi, modalità e strumenti per attività di co-progettazione che include la partecipazione di professionisti di altri settori affinché si superino le caratteristiche di estemporaneità, improvvisazione ed emergenza che frequentemente denotano lo sviluppo di esperienze educative che si svolgono oltre le mura scolastiche. Le caratteristiche di una relazione significativa tra scuola e territorio prevedono, inoltre, l'estensione della scuola su spazi non scolastici, l'avvalersi di personale diverso da quello dei docenti (Ibidem, p. 33), l'uscire fuori per affrontare contenuti e problemi che non possono essere trattati all'interno delle aule ed entrare in contatto con persone portatrici di competenze diverse da quelle degli insegnanti (Ibidem, p.38).

Come accennato in precedenza, quindi, l'esterno assume un significato più ampio rispetto a quello di contesto, territoriale e geografico, in cui si svolgono i processi di insegnamento e apprendimento. Sebbene alcuni approcci educativi, permettano di utilizzare l'ambiente esterno come contenuto e ambiente di apprendimento (Orlandini & Giunti, 2019), in virtù dell'insieme di valori e significati che il concetto di territorio e comunità hanno assunto nel tempo, le proposte educative che rendono significativa la relazione tra scuola e territorio assumono una duplice funzione: educare studenti e studentesse in relazione agli obiettivi di competenza e di apprendimento stabiliti dal corso di studi e, allo stesso tempo, contribuire alla crescita della comunità e di quanti vi abitano e operano.

Alla luce delle numerose emergenze che i sistemi economici, sociali ed educativi sono chiamati ad affrontare, acuiti dalla pandemia da Covid-19, si evidenzia la necessità di una presa in carico di tali criticità secondo un approccio globale e integrato (Commissione europea, 2020). Tale impostazione si basa sulla condivisione di una visione pedagogica comune, su una relazione dialettica tra dentro-scuola e fuori-scuola che consente la partecipazione e l'accesso alle opportunità educative, l'emersione e la valorizzazione del capitale sociale presente nel territorio. Una relazione che riprende il concetto di Sistema formativo integrato e che prevede la realizzazione di un percorso educativo costruito in stretta relazione con il territorio che esce «quotidianamente nell'ambiente per elevare le sue risorse e i suoi patrimoni culturali ad aule didattiche decentrate» (Frabboni & Minerva, 2013, p. 262). La realizzazione, quindi, di questo tipo di connessione permette di sperimentare collaborazioni tra scuola, territorio e comunità, nel rispetto delle reciproche specificità e che si sviluppano nell'ambito dell'offerta formativa di ogni singola istituzione (Tosolini, 2020) che si caratterizza e si nutre di questa relazione.

2. STRUMENTI E DISPOSITIVI PER LA RELAZIONE TRA SCUOLA E TERRITORIO

Volgendo lo sguardo, senza pretese di esaustività, alla normativa scolastica italiana, il tema della relazione tra dentro e fuori la scuola è stato introdotto nel corso degli anni Settanta del secolo scorso dai Decreti Delegati per essere poi rilanciato, a partire dalla fine degli anni Novanta, dal *Decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999* con l'introduzione dell'Autonomia didattica e organizzativa per le istituzioni scolastiche. In particolare, gli articoli 3 e 4 del *Decreto* richiamano la connessione tra le esigenze educative dei diversi indirizzi di studio e quelle del contesto sociale, culturale ed economico, invitando i Dirigenti Scolastici ad attivare rapporti con gli enti locali, le istituzioni culturali, sociali ed economiche, etc.. La Legge n.107 del 2015 "Buona Scuola" ha ripreso tali principi, in particolare all'art. 1, secondo il quale: «L'istituzione scolastica effettua la programmazione triennale dell'offerta formativa per il potenziamento dei saperi e delle competenze delle studentesse e degli studenti e per l'apertura della comunità scolastica al territorio con il pieno coinvolgimento delle istituzioni e delle realtà locali». Punto di partenza di questo tipo di progettualità è l'analisi del contesto territoriale per dare risposte adeguate ai bisogni emergenti e si concretizza nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) che esplicita la progettualità educativa della scuola, in cui sono rintracciabili gli elementi che caratterizzano la relazione con il territorio.

In tempi più recenti e in seguito all'emergenza causata dalla pandemia da Covid-19, la relazione tra scuola e territorio è tornata al centro del dibattito sui futuri dei sistemi educativi ed ha orientato il *Piano Estate 2020/2021* con alcune proposte per la ripartenza da parte dell'allora Ministero dell'Istruzione, tra cui il Patto educativo di comunità (Bartolini, Mangione & Zanoccoli, 2022). Questo strumento è funzionale alla costruzione di alleanze tra scuole, enti locali, istituzioni pubbliche e private e Terzo Settore con l'obiettivo di sostenere la costruzione di una visione unitaria finalizzata alla progettazione di interventi educativi basati sulla partecipazione di tutte le componenti aderenti. Le governance scolastiche, infatti, possono attingere ad una serie di strumenti che sanciscono la collaborazione con i vari interlocutori territoriali, gli stessi Patti educativi di comunità, rappresentano, infatti, una rivisitazione di quanto previsto dai Patti territoriali basati sulla co-programmazione e co-progettazione di interventi di innalzamento della qualità educativa in un determinato territorio.

Allo stesso modo, partendo dalla progettualità delle istituzioni scolastiche, è possibile costruire esperienze di collaborazione strutturate con le componenti esterne sfruttando alcuni spazi previsti dalla progettazione curricolare, in particolare: i Percorsi per le Competenze Trasversale e l'Orientamento (PCTO), nel secondo ciclo di istruzione, e l'insegnamento dell'Educazione Civica, nelle scuole di ogni ordine e grado.

I PCTO rappresentano un'occasione per la progettazione di attività in collaborazione con il territorio ampliando l'aspetto formativo e sociale degli ex percorsi di Alternanza Scuola – Lavoro, connettendo scuole, realtà produttive, Terzo Settore ed enti locali nella costruzione di esperienze di apprendimento formative e motivanti. I soggetti esterni, infatti, sono coinvolti nella progettazione con le scuole affinché studenti e studentesse sviluppino competenze professionali, disciplinari e trasversali oltre alle life skills e a capacità di orientamento per le scelte future.

La legge n. 19 del 2019 ha introdotto nelle scuole italiane l'insegnamento trasversale dell'Educazione civica con l'obiettivo di formare futuri cittadini responsabili e attivi; promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri di ciascuno. Le ore dedicate a questo insegnamento (33 ore, nel corso di ciascun anno scolastico) possono rappresentare uno spazio curricolare per la progettazione di esperienze che valorizzano la relazione con l'esterno in virtù del raggiungimento degli obiettivi formativi previsti dai nuclei tematici. "Costituzione, diritto nazionale e internazionale, legalità e solidarietà"; "Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio"; "Cittadinanza digitale" sono tematiche che possono essere oggetto di progettazione all'interno di percorsi di apprendimento che si svolgono, anche o in parte, in contesti di vita reale per mettere in pratica conoscenze e competenze apprese in aula, per rafforzare e arricchire la relazione tra dentro e fuori la scuola.

3. APPROCCI EDUCATIVI PER LA RELAZIONE TRA SCUOLA E TERRITORIO

I dispositivi normativi introdotti nel paragrafo precedente sono funzionali a sostenere la relazione tra la scuola e i soggetti esterni, favorendone, nel corso del tempo, la progressiva istituzionalizzazione (Furco, 1999). In questo paragrafo saranno presentati due approcci, il Service Learning (SL) e l'Outdoor Education (OE), che consentono a scuola e territorio di entrare in relazione all'interno di una cornice pedagogica. Attraverso di essi è infatti possibile trasporre in azione didattica l'identità di una scuola che è connessa, aperta e in dialogo con il territorio, soprattutto quando sono assunti ad architettura dell'offerta formativa (Mortari, 2017), in modo tale da superare la percezione di episodicità e sporadicità di molte esperienze che vedono la scuola superare situazioni standard. I percorsi di SL e OE sostengono la costruzione di un'idea di scuola aperta al territorio attraverso la progettazione di attività che supportano tale connessione, sfruttando anche le potenzialità dell'apprendimento che avviene in contesti formali e informali. Tra le pratiche educative in collaborazione tra scuola e comunità (Rapanà et al., 2021), questi approcci si riferiscono rispettivamente a "progetti di comunità" e "placed based education".

Nel primo caso il riferimento è al SL, o apprendimento servizio-solidale, che promuove l'acquisizione di competenze in contesti di vita reale, favorendo l'impegno e la partecipazione di studenti e studentesse all'interno del territorio e della comunità (Tapia, 2006). Il SL, quindi, rappresenta occasione di crescita e di sviluppo per intere comunità che partecipano ai percorsi promossi, il cui punto di partenza è un bisogno avvertito e individuato dagli studenti e dalle studentesse. Con l'OE, il SL condivide la connessione con la Placed based Education (Sobel, 2014), che si focalizza sulle caratteristiche di un determinato luogo, attraverso la progettazione di attività esperienziali in contesti esterni alle mura scolastiche in collaborazione, come per il SL, con soggetti esterni. Tali approcci, inoltre, presentano il valore aggiunto di integrare nell'ambito dell'istruzione formale, esperienze e approcci derivanti dai contesti non formali e

informali (Istance & Paniagua, 2019) con un impatto positivo a livello di partecipazione e motivazione di coloro che vi prendono parte (Orlandini et al., 2020).

4. SERVICE LEARNING: APPRENDERE CON LA COMUNITÀ

La relazione con il territorio, di cui necessitano le istituzioni e le comunità che progettano l'offerta formativa integrando l'approccio educativo del SL, si delinea come un processo di interazione (Orlandini et al., 2020, p. 98). Scuola e territorio, quindi, operano per la costruzione di un'offerta formativa che si sviluppa grazie al contributo, al confronto e al dialogo con le diverse componenti della comunità e ne rappresenta e comunica l'identità. Il SL, infatti, inteso pedagogia della realtà e dell'esperienza (Fiorin, 2016), permette agli studenti, principali protagonisti di tali percorsi (Furco, 1996; Stark et al., 2016; Tapia, 2006), di rispondere a esigenze concrete del territorio di riferimento, rafforzare le loro conoscenze attraverso momenti di riflessione e sviluppare un maggior senso di responsabilità civica (Bringler, Hatcher, 1995), realizzando, al contempo, esperienze di cittadinanza attiva e democratica. Il SL, quindi, favorisce l'apprendimento dei contenuti disciplinari, lo sviluppo di competenze e l'acquisizione di comportamenti pro-sociali, e, coinvolgendo direttamente la comunità ha ricadute anche su di essa. A tal proposito, si può parlare di SL come "pedagogia dell'azione comune" (Puig, 2021), in quanto consente di integrare nel curriculum scolastico i problemi e le tematiche di un determinato contesto, coinvolge attivamente i soggetti per risolvere le situazioni critiche, sviluppa e sostiene atteggiamenti di cura e cooperazione e, infine, grazie alle attività di riflessione previste dal suo iter metodologico, produce nuove conoscenze.

Nel percorso realizzativo, il SL, infatti, facilita il dialogo costruttivo tra i principali attori (docenti, studenti, referenti di comunità), secondo i tre principi stabiliti da Sigmon (1979): appropriazione dell'apprendimento attraverso il servizio da parte degli studenti; valutazione del servizio realizzato da parte dei fruitori e progressiva capacità di trarre vantaggio dal servizio migliorando la comunità. Quest'ultimo punto, in particolare, richiama la capacità dell'approccio di impattare sulla comunità consentendo ai soggetti coinvolti, di apprendere e di agire, potenziando i valori della cittadinanza attiva mediante lo sviluppo di comportamenti pro-sociali e la creazione di un legame solido tra scuola e comunità (Jacoby 2014). Il SL, secondo Puig (2021), si afferma inoltre come un processo di "doppio dono", nel quale gli adulti donano ai giovani le proprie conoscenze e atteggiamenti e, i giovani, a loro volta, offrono un servizio alla comunità (Lotti et al. 2023).

5. OUTDOOR EDUCATION: APPRENDERE ATTRAVERSO IL TERRITORIO

La pandemia da Covid-19 ha rilanciato il tema della relazione tra dentro e fuori la scuola. In particolare, la didattica all'aperto si è delineata come possibile soluzione per il rispetto delle norme anticontagio. Le disposizioni in materia di salute e sicurezza hanno spinto le scuole a riconvertire gli spazi scolastici (atrii, corridoi, refettori e laboratori) in aule, e, le stesse pertinenze scolastiche (cortili, giardini), in alcuni casi, sono diventate aule all'aperto. Alcune scuole, sfruttando le opportunità dei Patti educativi di comunità, hanno

individuato i terzi spazi culturali (Mangione et al., 2022) come luoghi di accoglienza per le comunità scolastiche, in cui svolgere le attività didattiche. La scuola, quindi, ha individuato un insieme di soluzioni caratterizzate dall'apertura al territorio circostante, rispetto alle quali l'OE può rappresentare una cornice pedagogica per la progettazione didattica. In questa visione, il territorio assume il valore di ambiente e contenuto di apprendimento; il valore aggiunto risiede nella possibilità di connettere studenti e gli oggetti di studio, attraverso esperienze di ricerca, esplorazione, osservazione. Le attività si svolgono negli spazi in cui è garantito un rapporto diretto e concreto con il mondo reale e coinvolgono il soggetto in formazione nella sua interezza (Farnè et al., 2018). Apprendere con l'OE, attraverso le opportunità presenti sul territorio, implica un ripensamento degli spazi dell'apprendimento secondo un'accezione ampia ed estesa, oltre i confini fisici delle aule e degli edifici scolastici per aprirsi ai luoghi di prossimità della scuola e connettersi con le opportunità e le professionalità presenti.

CONCLUSIONI

I due approcci presentati supportano la relazione tra scuola, territorio e comunità ed hanno in comune alcuni elementi che delineano la loro specificità. La *relazione con l'esterno* è infatti la cornice che permette lo sviluppo dei percorsi in contesti di vita reale. Attraverso esperienze OE e di SL aumenta la conoscenza del territorio, le modalità di tutela, la valorizzazione e lo sviluppo sostenibile. Tale relazione rafforza la significatività dei percorsi, poiché gli studenti sono impegnati in attività che hanno conseguenze e ricadute reali. I percorsi di apprendimento si sviluppano attraverso *esperienze* che favoriscono la partecipazione attiva degli studenti. Infine, le proposte sono connesse con il *curricolo scolastico*, in quanto: le attività risultano pedagogicamente progettate per rispondere agli obiettivi di apprendimento e in relazione con i contenuti disciplinari, in modo tale che non siano percepite come aggiuntive alla didattica ordinaria (Block et al., 2012, p. 424).

BIBLIOGRAFIA

Bartolini, R. Mangione, G.R.J, Zanoccoli, C. (2022) Piccole scuole, ripensare la forme scolaire per un patto formativo allargato alla comunità e al territorio. In *Formazione e insegnamento*, 20 (2), 14-35.

Black, R., Lemon, B., & Walsh, L. (2010). *Literature review and background research for the National Collaboration Project: Extended service school model*. Melbourne: Foundation for Young Australians.

Block, K. Gibbs, L. Staiger, P. K. Gold, L. Johnson, B. Macfarlane, S. & Townsend M. (2012). Growing community: The impact of the Stephanie Alexander Kitchen Garden Program on the social and learning environment in primary schools. In *Health Education and Behavior*, 39(4), 419–432. <https://doi.org/10.1177/1090198111422937>

- Bringler, R.G., Hatcher, J.A. (1995). A Service-Learning Curriculum for Faculty. In *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2, pp. 112-122. <https://eric.ed.gov/?id=EJ552434>
- Campbell-Allen, R., Shah, M., Sullender, R., & Zazove, R. (2009). Full-service schools: Policy review and recommendations. Harvard Graduate School of Education. <http://a100educationalpolicy.pbworks.com/f/Full+Service+Schools+complete+paperZ.pdf>
- Commissione europea. (2020). *Istruzione e formazione 2020. Politica scolastica. Un approccio globale e integrato della scuola nella lotta contro l'abbandono scolastico*. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/policy_rec_italian_final.pdf
- De Bartolomeis, F. (2018). *Fare scuola fuori dalla scuola*. Roma: Aracne Editrice.
- Farnè, R. Bortolotti, A. Terrusi, M. (a cura di) (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci editore.
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. RomaBari: Laterza.
- Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori.
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. In *Expanding Boundaries: Service and Learning*, vol.1, pp. 1-6.
- Furco, A. (1999). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education*. University of California, Service-Learning Research and Development Center.
- Gambi, L. (1973). Critica ai concetti geografici di paesaggio umano. In L. Gambi, *Una geografia per la storia*. Torino: Einaudi, 148-74.
- Istance, D. Paniagua, A. (2019). *Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education*. Center for Universal Education.
- Jacoby, B. (2014). *Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*. San Francisco: Jossey Bass.
- Lotti, P., Naldini, M., & Orlandini L. (2023). Learning City e Service Learning: dall'esperienza scolastica al networking territoriale. In *Nuova Secondaria*, n. 2, ottobre 2023 - anno XLI - ISSN 1828-4582
- Mangione, G.R.J., Chipa, S., Cannella, G. (2022). *Il ruolo dei terzi spazi culturali nei patti educativi territoriali: Verso una pedagogia della riconciliazione nei territori delle piccole scuole*. In A. Di Pace, A. Fornasari, M. De Angelis (a cura di). *Il Post Digitale. Società, Culture, Didattica* Milano: Franco Angeli, pp. 171-205.
- MIUR (2013). *Decreto Interdipartimentale 11 aprile 2013*. https://sttan.it/norme/Urbani-Ediliz/Edilizia_scolastica/2013_04_11_DI_Norme_tecniche.pdf
- Mortari L. (a cura di) (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Orlandini, L. & Giunti, C. (2019). Educare alla territorialità attraverso l'approccio pedagogico del Service Learning. In *Attualità Pedagogiche*, 1, pp. 74-87.
- Orlandini, L., Chipa, S., Giunti, C. (2020). *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*. Roma: Carocci.
- Puig, J. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Barcellona: Editorial Graó.

Rapanà, F., Milana, M., & Marzoli, R. (2021). The role of school-community collaboration in enhancing students' civic engagement. In *Encyclopaideia*, 25(60), 25–43. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/11555>

Sigmon, R. (1979). Service-learning: Three principles. In *Synergist*, 8 (1), pp. 9-11.

Sobel, D. (2004). *Place-Based Education. Connecting Classrooms and Communities*. Great Barrington: The Orion Society.

Stark, W. et al. (2016). *Quality Standards for Service Learning Activities*. <https://blogs.helsinki.fi/europe-engage/files/2016/03/Quality-Standards-Service-Learning.pdf>

Tapia M. N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Brescia: Città Nuova Editrice.

L'apprendimento informale nel volontariato: il ruolo dei giovani nei progetti di servizio civile per lo sviluppo di un *nuovo ecosistema territoriale*

Informal learning in volunteering: the role of youth in civil service projects in developing a *new territorial ecosystem*

Claudio Pignalberi*

*Università degli Studi Roma TRE, claudio.pignalberi@uniroma3.it

ABSTRACT

Il tema del contributo è quello del volontariato con particolare attenzione ai progetti di servizio civile universale che riconoscono l'impegno sociale dei giovani nella costruzione di un nuovo ecosistema come ambiente informale di apprendimento. Il contributo intende soffermarsi in modo particolare sulle competenze (*socio-emotional, character skills e sostenibili*) dei giovani, nonché sulle categorie pedagogiche dell'"apprendere dall'esperienza" nel gioco tra formale e informale, quale base per il transfert di competenze nei diversi contesti.

ABSTRACT

The theme of the paper is that of volunteerism with a focus on universal civil service projects that recognize the social engagement of young people in building a new ecosystem as an informal learning environment. The paper intends to dwell particularly on the competencies (*socio-emotional, character skills and sustainable*) of young people, as well as the pedagogical categories of "learning from experience" in the interplay between formal and informal, as a basis for the transfer of skills in different contexts.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Approccio alle capacitazioni; competenze; pedagogia sociale e del lavoro; servizio civile; sostenibilità.

Capacity approach; skills; social and labour pedagogy; community service; sustainability.

1. L'INFORMALE NEI PROCESSI DI APPRENDIMENTO PER I GIOVANI: ALCUNI APPROCCI TEORICI

Nella formazione professionale dei *giovani adulti* si insiste oggi sempre più sullo sviluppo delle competenze, e in particolare sul trasferimento e la mobilitazione dei saperi per affrontare determinate situazioni e per risolvere problemi. Tale sviluppo tuttavia non è di facile realizzazione, in quanto l'acquisizione delle competenze è un processo complesso che integra dimensione soggettiva e dimensione sociale e si attua in contesti di tipo formale e non formale.

Diversi studi (Alessandrini, 2019; Margiotta, 2015; Rogoff, Callanan & Erickson, 2016; Stringher, 2021) su questi processi e le stesse pratiche di formazione continua dimostrano che solo un'adeguata integrazione tra i vari luoghi e tra le diverse modalità di apprendere

possono rispondere oggi con efficacia ai nuovi bisogni emergenti di formazione e di sviluppo professionale.

Robert W. Eichinger e Michael M. Lombardo (1990) del Center for Creative Leadership dell'Università di Princeton hanno dimostrato – dopo svariati anni di studi e ricerche – che l'apprendimento segue il modello “70/20/10”, intendendo che il 70% delle acquisizioni avviene attraverso attività ed esperienze, dunque in situazione lavorativa; il 20% attraverso contatti e interazioni diretti con altre persone, anche al di fuori del contesto lavorativo; il 10% attraverso la formazione formale in senso stretto, sia che avvenga in aula o a distanza. Secondo questi autori, ogni processo di apprendimento è formale e insieme informale. Non si tratta quindi di “scegliere” tra due opzioni, né di “formalizzare” l'informale o rimpiazzare la dimensione formale con quella non formale o informale; si tratta piuttosto di *offrire a coloro che apprendono la possibilità di sostenere ed integrare queste diverse modalità di apprendimento* che avvengono ormai normalmente nei contesti professionali e sociali contemporanei.

L'apprendimento informale rappresenta un legame che coagula i gruppi di lavoro, soprattutto nei momenti più critici. Esso, infatti, è dinamico e sociale (in quanto auto-diretto, condiviso e tempestivo), mentre la formazione tradizionale tende a essere statica (in quanto progettata, diretta e valutata).

L'apprendimento informale si caratterizza come un processo integrato con le routine quotidiane; attivato da uno stimolo interno o esterno; è fortuito in quanto può verificarsi per caso; induttivo di riflessione/azione e all'apprendimento di altri. Per queste ragioni, gli studiosi dell'apprendimento in età adulta, da Dewey (1938) e Vigotskij (1978) a Mezirow (2003) fino a Scully-Russ, Nicolaidis, Marsick e Watkins (2018)¹, indicano nell'esperienza la differenza tra l'apprendimento formale e quello informale. Sono, infatti, i vissuti personali, non facilmente codificabili, né misurabili in parametri predefiniti, che consentono alla persona in età adulta di continuare ad apprendere al di fuori dei contesti formali.

Tutto ciò richiede un approccio olistico alla formazione capace di integrare nello stesso ambiente di apprendimento attività di tipo formale e non formale. Si tratta di quello che Jörg (2016) chiama *complex learning system*, un sistema di apprendimento che comprende un largo numero di componenti in interazione tra di loro (i soggetti attori dell'apprendimento e i processi) cui vengono aggregate attività di tipo “non lineare” (cioè non derivabili dalla somma delle singole attività individuali) che si caratterizzano per forme di auto-organizzazione. Un'altra ipotesi, molto più recente, è quello di costruire *ecosistemi educativi e formativi* (Ellerani, 2020) che mettano insieme tutti gli attori sociali

¹ Secondo Dewey, l'esperienza può essere definita come uno strumento di verifica perché nel momento in cui una persona agisce in un determinato contesto significa che sa cosa sta facendo e, proprio attraverso questa azione, si riesce a capire se ha acquisito determinate conoscenze e competenze. Egli incoraggiava quindi educatori e insegnanti ad utilizzare delle attività esperienziali per rendere l'apprendimento maggiormente efficace. Vigotskij, invece, sostiene l'esistenza di una “zona di sviluppo prossimale” che viene detta anche *zona di mezzo*, nella quale il soggetto apprende. Tale concetto sta ad indicare proprio il “luogo” in cui sono presenti le conoscenze della società del soggetto ma anche le abilità che non ha ancora sviluppato. In questo modo le persone riescono ad acquisire le conoscenze fornite dalla società modificandole, interpretandole e incrementandole con i saperi che già possiedono. Egli mette in luce come le interazioni sociali possano influenzare il sapere dei soggetti e come questi ultimi acquisiscano delle nuove conoscenze basandole proprio su quelle già presenti nel contesto di appartenenza.

(per mezzo di reti di scopo, alleanze collaborative, patti educativi di comunità o patti educativi territoriali) che credono nella centralità della formazione, e dei processi educativi, non solo per rilanciare lo sviluppo del paese, ma anche per garantirne la sostenibilità, così come si evince anche dalle recenti misure adottate dall'Unione Europea come il KA 3-European Youth Together² ed i Progetti di volontariato³, dal Cedefop con lo studio del 2021 riguardante la revisione delle qualifiche, e dall'OECD con lo studio *Adult Learning and COVID-19: How much informal and non-formal learning are workers missing?* pubblicato due anni fa.

L'apprendimento informale, quindi, può essere definito come l'insieme dei processi attraverso i quali gli individui acquisiscono dall'esperienza determinate attitudini, valori, abilità e conoscenze che derivano dal loro ambiente quotidiano di vita sociale (famiglia, tempo libero, lavoro, scuola) attraverso la progettazione di percorsi formativi e mediante l'uso di metodologie attive (action learning, experiential learning, per citarne alcune). Sul piano operativo, ciò comporta assumere la sfida dell'informale e del non formale a partire da una nuova rappresentazione dei bisogni di apprendimento dei vari attori che partecipano ai processi di riproduzione e innovazione del capitale di conoscenza.

La formazione, pertanto, è chiamata a privilegiare non tanto la performance osservabile, ma piuttosto le motivazioni umane alla crescita professionale, tenendo conto della complessa rete di relazioni e interazioni in cui l'individuo si inserisce, perseguendo il fine della propria autorealizzazione e del proprio sviluppo: *è in questo "spazio" che si delineano nuovi percorsi di sviluppo per i giovani nell'ambito specifico del volontariato.*

2. NUOVI PERCORSI INFORMALI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE DEI GIOVANI NELL'AMBITO DEL VOLONTARIATO

È indubbio che l'emergere di nuovi scenari riguardanti l'apprendimento informale, la qualità di tale educazione, i contenuti che veicola, le esperienze che puntella, la capacità di presa sui soggetti, unitamente al contemporaneo ridimensionamento della centralità dell'educazione formale, generino anche numerose conseguenze in diversi aspetti dell'esistenza individuale e collettiva e in particolare provochino nel loro insieme un effetto problematico sulla capacità di organizzare e progettare l'educazione. È proprio nel rapporto tra informale e formale che va collocato l'attuale disagio specifico dell'educazione.

² I progetti *European Youth Together* mirano a creare reti che promuovono partenariati da gestire in stretta collaborazione con i giovani di tutta l'Europa (Stati membri dell'UE e paesi terzi associati al programma). Le reti dovrebbero organizzare scambi, promuovere corsi di formazione (ad esempio per animatori giovanili) e consentire ai giovani stessi di creare progetti comuni.

³ I progetti di volontariato offrono ai giovani l'opportunità di prendere parte ad attività di solidarietà, aiutano ad affrontare i bisogni identificati all'interno delle comunità locali e contribuiscono a superare importanti sfide sociali sul campo. Il volontariato può svolgersi in un paese diverso dal paese di residenza del partecipante o nel suo paese di residenza. La portata dei progetti di volontariato è estesa e copre un'ampia gamma di settori come la transizione digitale, la protezione ambientale, la mitigazione dei cambiamenti climatici e l'inclusione sociale.

Gli esperti di educazione (pedagogisti, docenti, educatori, ecc.) si trovano alle prese con soggetti che accedono alle istituzioni e ai percorsi educativi già estremamente carichi di apprendimenti informali, spesso confliggenti e disarmonici rispetto ai contesti formali.

Ad esempio, come conciliare i ritmi tendenzialmente lenti dell'educazione con la frenesia che caratterizza lo stile di vita delle metropoli contemporanee? Come educare quei giovani che sono stati abituati dai media a pensare che l'apprendimento dovrebbe coincidere con l'intrattenimento e avvenire rapidamente, senza alcuna fatica, con facilità? E ancora, come insistere sullo sviluppo dei "progetti di vita" delle persone quando la precarietà delle condizioni di lavoro e l'imprevedibilità del futuro hanno reso la vita non più progettabile, perlomeno nel lungo periodo?

In questa prospettiva, il *volontariato* (così come l'associazionismo, o terzo settore) è considerato uno dei percorsi informali per lo sviluppo delle competenze dei giovani, testimoniato dal fatto che quando le persone si uniscono e si impegnano collettivamente in nuovi compiti ed esperienze, inevitabilmente imparano insieme e reciprocamente. Il contributo più prezioso del volontariato all'apprendimento si basa sull'esperienza di nuovi impegni sociali, sull'applicazione di un insieme molto ricco di competenze trasversali e sul confronto di qualità e valori personali. Accanto alle esigenze delle associazioni e all'interesse per promuovere valori di solidarietà, diversi studiosi (Catarci, 2016; Porcarelli, 2021; Stringher, 2021) hanno appurato il valore formativo del volontariato nel processo di crescita dei giovani ed hanno aiutato a comprendere valori, idealità, bisogni, significato educativo e sociale di tale proposta. Ciò è ben esplicitato nel d.lgs. del 3 luglio 2017 n. 117 secondo cui "Il volontario è una persona che, per sua libera scelta, svolge attività in favore della comunità e del bene comune, anche per il tramite di un ente del Terzo settore, mettendo a disposizione il proprio tempo e le proprie capacità per promuovere risposte ai bisogni delle persone e delle comunità beneficiarie della sua azione, in modo personale, spontaneo e gratuito, senza fini di lucro, neanche indiretti, ed esclusivamente per fini di solidarietà" (art. 17).

Ma cosa spinge una persona a dedicare parte del suo tempo libero *agli altri*? Uno dei motivi è legato al desiderio di socializzazione e ad aspirazioni di autorealizzazione in un'attività a contatto con altri; nonché l'esigenza, soprattutto per i giovani, di acquisire competenze che potranno essere utilizzate anche nella ricerca di un lavoro. È stato dimostrato, infatti, che l'apprendimento attraverso il volontariato ha effetti positivi in termini di salute, di realizzazione e di aspettativa di vita. Diverse ricerche mostrano che fare volontariato aumenta le capacità e le competenze linguistiche, sociali e interculturali della persona, aumenta l'impegno di cittadinanza attiva e di giustizia sociale. Il volontariato genera apprendimento, dà l'opportunità di sentirsi parte di un processo personale di crescita e di sviluppo di competenze, dando spazio all'autoriflessione in un contesto che tende di solito all'azione

Un esempio è rappresentato dal *servizio civile universale* (SCU) che costituisce un'importante occasione di formazione e di crescita personale e professionale per i giovani dai 18 ai 29 anni per lo sviluppo di un *nuovo ecosistema territoriale* attraverso l'esperienza diretta alle problematiche del territorio, nel confronto sia con altri coetanei che con realtà del pubblico e del privato sociale, in quanto permette a costoro di sperimentare una sorta di noviziato alla vita adulta e professionale, svolgendo un periodo di fattiva e formativa attività di servizio alle persone ed ai bisogni della comunità più ampia (Ambrosini & Cossetta, 2022; Nussbaum, 2012; Sen, 2010; Wenger, 2006).

Introdotta nell'ordinamento italiano come alternativa al servizio di leva, è diventata oggi uno strumento universale di partecipazione attiva alla vita del Paese, in linea con i doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale ma anche con quello di svolgere un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società. La recente riforma del terzo settore ha coinvolto anche il servizio civile universale, dapprima con la legge delega n. 106/2016 che all'art. 8 proponeva il riordino e la revisione della disciplina del servizio civile universale, in seguito mediante il d.lgs. 6 marzo 2017 n. 40 intitolato "Istituzione e disciplina del servizio civile universale"; in ultimo, nella Misura 5 del PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza) sono stati stanziati, per il periodo 2021-2026, circa 650 milioni di euro a livello nazionale.

Dalle ricerche condotte dal Dipartimento per le Politiche Giovanili⁴, il numero dei posti di volontario messi a bando tra il 2001 e il 2022 è stato di 762.536; mentre, il numero di volontari avviati al servizio nello stesso periodo è stato di 624.360 giovani (figura 1).

Figura 1 – Volontari avviati al servizio dal 2001 al 2022



Fonte: Dipartimento per le Politiche Giovanili

Nel corso del 2022, i volontari avviati al servizio civile universale sono stati 50.972, di cui 50.040 in Italia e 932 all'estero, nei seguenti settori di impiego: assistenza (41,79%); educazione e promozione culturale, paesaggistica, ambientale, del turismo sostenibile e sociale e dello sport (35,77%); patrimonio storico, artistico e culturale (14,18%); patrimonio ambientale e riqualificazione urbana (5,10%); protezione civile (2,76%); agricoltura sociale e biodiversità (0,40%).

L'obiettivo dei progetti SCU è quello di far sviluppare nei giovani studenti quelle competenze trasversali o soft skills che possono essere utili nel mondo del lavoro e nella vita di tutti i giorni. Per questo motivo le associazioni di volontariato sono considerati "contesti capacitanti" in cui i giovani, nell'esperienza di crescita, possono formarsi e orientarsi al mondo del lavoro.

Il SCU è una "palestra di cittadinanza attiva" e importante occasione di "formazione civica" attraverso il *saper fare-essere-vivere insieme*. Tramite un vero apprendistato alla cittadinanza, la metodologia salda teoria e prassi (*learning by doing*) per mezzo delle *dinamiche informali attraverso cui, stimolando le dinamiche di gruppo, facilitano la percezione e l'utilizzo delle risorse interne ad esso, costituite dall'esperienza e dal*

⁴ <https://www.politichegiovanili.gov.it/>

patrimonio culturale di ciascun volontario, sia come individuo che come parte di una comunità.

È importante partire dal *locale*, dunque, per progettare percorsi informali SCU: dalle politiche sociali all'ambito dell'istruzione, dalla riscoperta dei lavori "tradizionali" all'attenzione all'ambiente, che richiedono un contributo diretto e attivo da parte dei giovani.

3. IL "LOCALE" COME MODELLO ECOSISTEMICO PER I PROGETTI SCU

In che modo il servizio civile universale può contribuire alla coltivazione di un ecosistema territoriale? Partendo da una spiegazione terminologica, l'ecosistema territoriale richiama l'attenzione al micro-contesto, o *macrosistema* nell'accezione ecologica di Bronfenbrenner (1986), e alle possibili relazioni che si possono generare tra i diversi attori sociali (enti locali, famiglia, scuola, e così via). In questa direzione, il soggetto vive, e condivide, una molteplicità di esperienze tali da sviluppare in maniera intenzionale ed attiva un bagaglio di competenze utili per far fronte alle più svariate situazioni. Il SCU costituisce indubbiamente il contesto informale attraverso cui è possibile coltivare nuovi ecosistemi che riconosce la centralità del soggetto in apprendimento e la sua partecipazione/collaborazione nella definizione dell'identità locale.

La metafora dell'ecosistema è richiamata nell'analisi della società contemporanea, che Morin (2021) descrive come luogo di formazione di un intreccio di pluralità interdipendenti di complessità. Assume rilievo pedagogico nella sua definizione di rete per l'apprendimento con Maturana e Varela (1985) che ne qualificano le relazioni in termini di autopoiesi e di principio dell'accoppiamento strutturale, e diventa esplicitazione di un sistema che è esso stesso apprendimento con Bateson (1984): il senso di ecosistemico sta nel fatto che, come per la forma biologica, il pensiero è centrato su schemi e relazioni. L'ecosistema, dunque, è mente apprendente, pensiero, rete di relazioni, è visto come luogo/laboratorio trasformativo attraverso cui connotare, promuovere e sviluppare approcci capacitanti, modelli di ricerca-azione e sistemi di learnfare sui temi dei processi formativi e del territorio.

In particolare i giovani possono fornire un contributo concreto nella strutturazione di un ecosistema nel proprio contesto locale attraverso le opportunità insite nei progetti SCU che orientano in maniera permanente il loro percorso al fine di maturare la capacità di scelta tra le diverse traiettorie sociali. Per queste ragioni, l'esperienza di SCU è utile per maturare un set di competenze per definire la propria identità intesa in senso individuale e collettiva.

La competenza è intesa come "pensiero pratico in azione", situato in un ambiente sociale organizzato (comunità di apprendimento) che si sviluppa come expertise attraverso una "riflessione collaborativa sulla riflessione nel corso dell'azione" (Mortari, 2020). Si deve in particolare a Le Boterf (2008) l'esplicitazione dei processi che rendono colui che apprende un "attore della propria professionalizzazione" a partire dal riconoscimento, valutazione e valorizzazione delle pratiche professionali e lavorative. Egli, infatti, sottolinea che il possedere una competenza significa "non solo avere le risorse che la

compongono, ma anche essere capaci di attivarle adeguatamente e di orchestrarle, al momento giusto, nei contesti operativi giusti ed in situazioni a complessità variabile” (p. 21). Lo stesso Pellerey (2018) ribadisce la natura dinamica ed evolutiva della competenza definendola, nella sua essenza, come “la capacità di un soggetto di combinare potenzialità partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (sapere, saper essere, saper fare, saper sentire) per realizzare non solo performances controllabili ma anche intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi che possono esseri propri e della propria organizzazione” (p. 45).

Nelle organizzazioni del lavoro diventano, dunque, centrali non solo le conoscenze di tipo tecnico, ma anche le soft skills che permettono alla persona di avere un ruolo che va oltre quello strettamente stabilito all’interno dell’ambiente di lavoro. Nello specifico del SCU, lo sviluppo delle competenze durante le attività di volontariato e il loro riconoscimento è una priorità per il contesto associativo anche in considerazione del fatto che in molti casi il volontario non è consapevole del processo di apprendimento che andrà a compiere perché il suo interesse ad approcciarsi alle diverse attività è riconducibile alla voglia di “fare qualcosa di diverso” e “sentirsi attivo ed utile”.

Il World Economic Forum nel *Global Risks Report 2023* ha individuato almeno dieci competenze tra quelle che saranno più richieste nel mondo lavorativo di oggi e di domani: 1) il problem solving in situazioni complesse; 2) pensiero critico; 3) creatività; 4) gestione delle persone; 5) coordinarsi con gli altri; 6) intelligenza emotiva; 7) capacità di giudizio e prendere decisioni; 8) orientamento al servizio; 9) negoziazione; 10) flessibilità (WEF, 2023). Così come la *Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018* relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente secondo cui “le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l’occupabilità, l’inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l’apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità” (European Commission, 2018, p. 5). La griglia delle competenze riguarda le seguenti aree: 1) interpersonali e sociali; 2) personali; 3) civiche; 4) apprendere ad apprendere; 5) interculturali; 6) comunicative.

L’*apprendere ad apprendere*, in particolare, è l’area di competenza di cui il volontario ha maggiore consapevolezza al termine del percorso formativo. L’area descritta contiene infatti al suo interno le socio-emotional skills, le character skills e le competenze sostenibili.

Le *socio-emotional skills* (SEL), o apprendimento socio-emotivo, sono considerate come insiemi di abilità, conoscenze, comportamenti, atteggiamenti e valori necessari ad ogni soggetto per gestire efficacemente il proprio comportamento affettivo, cognitivo e sociale (Portela-Pino, Alvariñas-Villaverde & Pino-Juste, 2021). Il Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL) le ha suddivise in:

1. consapevolezza di sé, la capacità di riconoscere con precisione le proprie emozioni e i pensieri e la loro influenza sul comportamento;
2. autogestione, la capacità di regolare le proprie emozioni, i pensieri e i comportamenti in modo efficace nelle diverse situazioni;

3. consapevolezza sociale, la capacità di entrare in empatia per comprendere le norme sociali ed etiche di comportamento e di riconoscere la famiglia, la scuola e la comunità come risorse e supporti;
4. capacità relazionale, la capacità di stabilire e mantenere relazioni sane e gratificanti con diversi individui e gruppi;
5. responsabilità del processo decisionale, la capacità di fare scelte costruttive e rispettose sul comportamento personale e le interazioni sociali.

Le *character skills*, invece, sono le abilità e le capacità che permettono a una persona di rispondere alle richieste e alle sfide che la quotidianità pone mantenendo un comportamento e un atteggiamento versatile e positivo (Defitrika & Nur Mahmudah, 2021). Il modello riprende le cinque dimensioni chiave del Big Five:

1. estroversione (dinamismo, dominanza);
2. amicalità (cooperatività, empatia, cordialità, atteggiamento amichevole);
3. coscienziosità (scrupolosità, perseveranza);
4. stabilità emotiva (controllo delle emozioni, controllo degli impulsi);
5. apertura mentale (apertura all'esperienza).

Le *competenze sostenibili*, infine, sono quelle necessarie per la transizione ecologica tra cui il pensiero critico, l'adozione di iniziative, il rispetto della natura e la comprensione dell'impatto di azioni e decisioni quotidiane sull'ambiente e sul clima planetario. Il modello GreenComp (Bianchi, Pisiotis & Cabrera, 2022) ha ripartito le competenze sostenibili in *quattro aree* tra loro interconnesse: incarnare i valori della sostenibilità, abbracciare la complessità nella sostenibilità, prevedere un futuro sostenibile e agire per la sostenibilità.

Il volontariato lascia molteplici benefici sia per chi lo pratica che per la comunità in generale. Per i giovani, l'esperienza di volontariato può portare a un senso di realizzazione personale, un aumento dell'autostima e una maggiore gratitudine per ciò che si ha nella propria vita. Vuol dire in sostanza *favorire lo sviluppo nel giovane volontario la capacità di agire in quanto vettore generativo di nuove prospettive ecosistemiche*.

4. GIOVANI E IMPEGNO SOCIALE: TRE CATEGORIE PEDAGOGICHE

Il SCU vede i giovani impegnati nel contesto organizzativo dell'ente locale, in un'ottica innovativa che lo impiega non solo come fruitore di servizi, ma come protagonista di percorsi di cittadinanza attiva e di impegno sociale. Da una parte, il SCU viene visto come opportunità di rafforzamento dei legami tra i giovani e la comunità di riferimento, nonché un'occasione preziosa per conoscere meglio la struttura comunale della città in cui vivono, offrendo un nuovo punto di vista sulla stessa, oltre a favorire la nascita di reti e contatti con gli attori locali. D'altro lato, il SCU non prevede di per sé sufficienti incentivi economici, formativi o specifiche finalità che possano spingere al trasferimento dei giovani in un'altra città o regione. Svolgere il progetto in un territorio diverso da quello in cui si vive abitualmente darebbe impulso all'autonomia e intraprendenza dei volontari, oltre a stimolare la capacità di contestualizzazione e adattamento ampliando la loro visione d'insieme, e le competenze apprese potrebbero essere spese a favore dello

sviluppo del contesto locale; infine, si rafforzerebbe un sentimento di appartenenza al territorio.

Alcune ricerche hanno cercato di identificare le caratteristiche socio-demografiche dei volontari, da cui emerge che la partecipazione all'attività volontaria sembra essere positivamente correlata allo status socio-economico, al grado di istruzione e al prestigio lavorativo. Come emerge dallo studio condotto da ANCI nel 2022⁵, l'80% circa del campione dichiara di scegliere il progetto a cui si candida per i contenuti, dimostrando una capacità di scelta ponderata e attenta, quasi sempre presa in autonomia e non solo spinta dall'urgenza di "non stare con le mani in mano" (Rivolta, Megale & Bramati, 2022). Rispetto all'esperienza lavorativa pregressa, il 71% dei candidati dichiara di aver già svolto attività lavorative, ma il 93% di questi dichiara di essere stato assunto con contratto subordinato. Per quanto riguarda, invece, il ruolo e l'impegno sociale nei progetti formativi, emerge *la motivazione per il giovane a migliorarsi*:

- vorrei fare qualcosa per migliorare la società;
- vorrei essere più attivo nella mia comunità locale;
- vorrei avere la possibilità di operare in una amministrazione pubblica;
- vorrei accedere più facilmente al mondo del lavoro;
- mi interessa avere un piccolo reddito;
- vorrei darmi da fare per non perdere tempo;
- mi preoccupa per chi è meno fortunato di me;
- mi è stato consigliato di partecipare;
- vorrei avvicinarmi alla politica;
- al momento non avevo altre opportunità.

Il darsi da fare, avere un reddito e migliorare il contesto locale sono altri aspetti che hanno esercitato una forte spinta motivazionale alla presentazione della candidatura per svolgere un anno di SCU. Avvicinarsi alla politica e la mancanza di altre opportunità sono invece le dimensioni che meno hanno influito sulla decisione di partecipare al bando.

Le motivazioni al volontariato si dispongono lungo un trend che vede ad un estremo motivazioni *self-oriented* e dall'altro estremo *other-oriented*. L'atteggiamento solidale si trova in mezzo, dove vige la norma della reciprocità e il solidarismo: la reciprocità in senso motivazionale non può che contemplare i bisogni di entrambe le parti. Si delineano, pertanto, quattro processi orientativi che portano all'azione volontaria condensabili in motivazioni:

- *un orientamento espressivo*, in cui il riferimento principale riguarda la propria realizzazione personale;

⁵ La ricerca è stata realizzata tra il mese di marzo e il mese di ottobre 2022, sottoponendo un questionario a risposte chiuse ai candidati al bando SCU 2021 del sistema Scanci.it e agli ex volontari che hanno concluso il proprio percorso nei Comuni a maggio 2022. L'indagine approfondisce sia il tema dell'occupazione sia il tema dello sviluppo di competenze utili per entrare o restare nel mercato del lavoro. Un focus è stato riservato all'*attaccamento al territorio e desiderio di mobilità*: i dati della ricerca mostrano come il 94,46% dei rispondenti ha scelto di candidarsi per un progetto che si svolgerà nel territorio dove vive abitualmente. La ricerca suggerisce, pertanto, di prevedere più momenti di scambio e incontro tra giovani di diversi territori, valorizzando ulteriormente i canali di comunicazione e condivisione, e, allo stesso tempo, continuando a utilizzare la progettazione come strumento per *trattenere* le giovani risorse nel proprio territorio.

- *un orientamento al compito* dove l'attenzione rivolta a sé è ancora centrale, seppur marcato è l'impegno verso il compito da svolgere;
- *un orientamento alla cura*, quando l'attenzione principale è diretta verso gli altri e riguarda l'aiuto e il sostegno a persone bisognose e in difficoltà;
- *un orientamento al dovere* in cui il riferimento agli altri è l'aspetto fondamentale che proviene da un impegno religioso e morale.

L'orientamento, dunque, si traduce in *apprendimento generativo ed espansivo* (Costa, 2016; Engeström, 2016). La trasformazione generativa infatti richiede una riflessione critica intorno alla propria conoscenza e alla propria pratica e muove verso il potenziamento del senso di empowerment. L'azione sull'empowerment consente al soggetto di autopercepirsi in grado di trasformare sé stesso in innumerevoli e nuove forme, permettendo anche il cosiddetto apprendimento espansivo, inteso come cambiamento che investe la comunità di appartenenza del soggetto.

Allo stesso tempo, si possono delineare *sei differenti impegni* sottostanti alle motivazioni ed alla capacità di agire dei volontari:

1. *l'impegno valoriale* che si fonda sull'idea che il volontario sia influenzato dai valori riguardanti il benessere dell'altro e aiuta le persone a sentirsi solidali, a confermare la propria immagine di sé per mezzo dell'azione;
2. *l'impegno di conoscere*, concerne l'opportunità offerta al volontario di apprendere delle nuove competenze o di mettere a frutto conoscenze e abilità che abitualmente non utilizza. Il volontariato soddisfa quindi il bisogno di aiutare gli altri per mezzo delle abilità e competenze acquisite;
3. *l'impegno sociale* si lega all'opportunità di incontrare altre persone con le quali instaurare un rapporto di amicizia. I volontari si impegnano perché vogliono ampliare il loro network relazionale e desiderano entrare a far parte di gruppi socialmente desiderabili;
4. *l'impegno utilitaristico*, riguarda la possibilità di aumentare, per mezzo del volontariato, le opportunità di ingresso nel mondo del lavoro e di sviluppo professionale;
5. *l'impegno protettivo* si basa sulla difesa dell'io dagli aspetti negativi del proprio sé, permettendo, da un lato, la riduzione del senso di colpa provocato dalla consapevolezza di essere più fortunati di altri e, dall'altro, la risoluzione di problemi personali mediante lo spostamento dell'attenzione sulle persone che beneficiano del proprio servizio;
6. *l'impegno di accrescimento* riguarda la crescita e sviluppo di sé coinvolgendo la persona ed il suo percorso di crescita.

È indubbio che la famiglia e il contesto locale orientano il giovane ad impegnarsi nel settore del volontariato. La famiglia in particolare è uno dei luoghi in cui la scelta di intraprendere e continuare a svolgere attività come volontari può essere favorita oppure ostacolata. La famiglia, in ogni caso, dovrebbe essere supportata dalle altre istituzioni educativo-culturali con le quali condivide e persegue obiettivi comuni per contribuire alla crescita di giovani responsabili, solidali e inclini all'impegno per il bene sociale. Dall'altro lato, invece, il "locale" favorisce un maggior sviluppo delle capacitazioni dei volontari a partire dall'analisi dei fabbisogni territoriali: l'impegno sociale, dunque, si traduce nell'*apprendimento delle capacitazioni* (Nussbaum, 2012). In questa seconda categoria, il capability approach restituisce alla formazione una funzione di crescita della

persona, di sviluppo di capacità quale complesso di opportunità di scelta e di azione, messe in campo sulla base di combinazioni di funzionamenti differenti che il soggetto è in grado di realizzare in termini di progetto di empowerment, partecipazione attiva ed espressione talentuosa del proprio agire.

Infine, il SCU, attraverso la partecipazione alle diverse attività previste dai progetti e la formazione generale e specifica, costituisce anche una “scelta” per sviluppare le competenze. La ricerca ANCI, al riguardo, rimarca il bisogno, non sempre consapevole, del giovane-volontario di sviluppare capacità e competenze nell'affrontare il processo di crescita e inclusione socio-lavorativa: si tratta di capacità e competenze non specificatamente tecniche, ma trasversali, come la capacità di analisi, di auto ed etero valutazione, di lavorare in gruppo, di comunicare efficacemente a più livelli, di anticipare, prevedere, organizzare. Lavorare su queste competenze e capacità assume oggi una rilevanza strategica, dal punto di vista personale e sociale, in relazione ai cambiamenti del mercato del lavoro e delle continue innovazioni.

L'ultima categoria pedagogica, dunque, si sostanzia nell'*apprendimento agentivo* (Sen, 2010). Il termine *agency* indica le acquisizioni raggiunte da una persona in termini di realizzazione degli obiettivi e attuazione dei valori che essa ha motivo di perseguire in quanto ritenuti importanti. Sul piano personale, essere “agenti” è agire per portare avanti il cambiamento, proprio, organizzativo, sociale, culturale, prescindendo dal nesso di questo cambiamento all'immediato benessere personale.

A partire dalla scelta di appartenenza ad una delle categorie pedagogiche descritte poc'anzi è possibile tracciare l'identikit del volontario ed il suo impegno sociale nell'esperienza di SCU:

1. l'*espressivo*, che agisce in un'ottica di compensazione narcisistica e fa riferimento a motivazioni autocentrate e legate alla propria attività lavorativa;
2. l'*autonormativo*, che combina l'orientamento per l'altro a una norma o valore e rappresenta una forma di volontariato di tipo doveristico;
3. il *compartecipe*, che ha un elevato livello di identificazione empatica con le situazioni di cui si fa carico e, quindi, si distingue per l'elevato grado di solidarietà ed è in grado di riconoscere i propri bisogni all'interno della motivazione al volontariato;
4. il *proiettivo*, è colui che è dotato di un elevato orientamento esterno e, non riconoscendo la parte di sé implicata nell'azione, rischia di vivere le proprie necessità come se fossero quelle altrui;
5. l'*altruista*, che combina un forte orientamento all'altro con un profondo e intrinseco senso del dovere.

Come si può arguire, le tre categorie pedagogiche chiamano in causa il cambiamento “interno” dei paradigmi culturali e degli stili relazionali dei volontari. Ciò richiede allora la capacità degli organismi del Terzo Settore di assumere l'apporto dei processi di apprendimento e di formazione non solo formali, valorizzando nel contempo l'impegno dei giovani per il proprio investimento formativo e la responsabilità sociale condivisa.

CONCLUSIONI

La dimensione informale acquista centralità nel paradigma ecosistemico: è dalla relazione con gli altri, dalla solidarietà ed il senso civico, dal senso di giustizia sociale che si possono disegnare percorsi di apprendimento efficaci per i giovani. In questa prospettiva, si inserisce l'esperienza del servizio civile universale che, a distanza di oltre venti anni, ha registrato un numero crescente di giovani particolarmente motivati a fornire il proprio contributo per lo sviluppo locale.

La dimensione informale allora si configura nelle categorie pedagogiche dell'apprendimento generativo ed espansivo, del capability approach e dell'agency, i cui principi sostantivi si identificano nella:

- esigenza di implementare buone prassi relative ai processi di informal learning nell'ambito del volontariato;
- esigenza di aumentare l'auto-consapevolezza da parte dei volontari attraverso un approccio riflessivo ed esperienziale;
- la consapevolezza che le competenze agite nell'ambito del volontariato vengono spesso applicate nella vita di tutti i giorni;
- la consapevolezza che un'esperienza di volontariato può migliorare le proprie skills in ottica di futura occupabilità;
- la consapevolezza che apprendere dal SCU genera nuovi valori capacitanti per i giovani in prospettiva lifelong learning.

Il compito della pedagogia sociale e del lavoro allora è quello di direzionare gli studi e le ricerche in questa emergente traiettoria formativa: la progettazione di percorsi esperienziali di volontariato come asset per lo sviluppo di un *nuovo ecosistema territoriale*.

BIBLIOGRAFIA

Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.

Ambrosini, M., & Cossetta, A. (2022). *Il nuovo servizio civile. La meglio gioventù in azione*. Bologna: il Mulino.

Bateson, G. (1984). *Mente e natura, un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera, M. (2022). *GreenComp. Quadro europeo delle competenze*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.

Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.

Catarci, M. (2021). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*. Milano: FrancoAngeli.

Cedefop (2021). *Review and renewal of qualifications: towards methodologies for analysing and comparing learning outcomes*. Luxembourg: Publications Office.

Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.

- Defitrika, F., & Nur Mahmudah, F. (2021). Development of life skills education as character building. *International Journal of Educational Management and Innovation*, 2(1), 116–135.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Eichinger, R.W., & Lombardo, M.M. (1990). *Twenty-Two Ways To Develop Leadership in Staff Managers*. Greensboro (USA): Center for Creative Leadership.
- Ellerani, P.G. (2020). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando.
- Engeström, Y. (2016). *Studies in Expansive Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*. Bruxelles.
- Jörg, T. (2016). *Opening the Wondrous World of the Possible for Education: A Generative Complexity Approach*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:63846881> (vers. 04.01.2024).
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris: Eyrolles.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione: ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Maturana, H., & Varela, F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione, la realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2021). *Lezioni da un secolo di vita*. Milano: Mimesis.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- OECD (2021). *Adult Learning and COVID-19: How much informal and non-formal learning are workers missing?*. Paris: OECD Publishing.
- Pellerey, M. (2018). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Porcarelli, A. (2021). *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*. Milano: Studium.
- Portela-Pino, I., Alvariñas-Villaverde, M., & Pino-Juste, M. (2021). Socio-Emotional Skills in Adolescence. Influence of Personal and Extracurricular Variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 1–12.
- Rivolta, O., Megale, S., & Bramati, L. (2022). *Noi Giovani e il Servizio Civile. Indagine sui giovani in Servizio Civile Universale nei Comuni*. Milano: AnciLab Editore.
- Rogoff, B., Callanan, M., & Erickson, F. (2016). *The Organization of Informal Learning*. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0091732X16680994> (ver. 04.01.2024).
- Scully-Russ, E., Nicolaidis, A., Marsick, V.J., & Watkins, K.E. (2018). *Update on Informal and Incidental Learning Theory*. Hoboken (NJ): Wiley.
- Sen, A.K. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Stringer, C. (2021). Learning to learn and assessment: Complementary concepts or different worlds?. *Educational Research*, 63, 26–42.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

WEF (2023). *The Global Risks Report 2023*. Geneva.

Pratiche educative di comunità tra scoutismo e famiglia
Community educational practices between scouting and family

Livia Romano*, Rita Baldi Author**

*Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione, Università degli Studi di Palermo, livia.romano@unipa.it

** Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione, Università degli Studi di Palermo, rita.baldi01@unipa.it

Abstract

Quando nel 1907 nacque lo scoutismo, il suo fondatore Lord Robert Baden-Powell non considerava il suo metodo una rivoluzione educativa, ma semplicemente un gioco pieno di allegria che doveva mirare a formare il carattere favorendo lo spirito critico mediante relazioni rispettose dei principi di libertà e di democrazia. Nonostante i cambiamenti socioculturali avvenuti nel corso del tempo, le intuizioni educative contenute nello scoutismo non hanno perso validità e credibilità. Si tratta, infatti, di un movimento educativo non formale che cammina di pari passo con la famiglia che viene coinvolta nella definizione, insieme ai capi, degli obiettivi interni ad un percorso educativo orientato.

Abstract

When scouting was born in 1907, its founder Lord Robert Baden-Powell did not consider his method an educational revolution, but simply a game full of joy which had to aim at forming character by encouraging the critical spirit through relationships respectful of the principles of freedom and of democracy. Despite the socio-cultural changes that have occurred over time, the educational insights contained in Scouting have not lost their validity and credibility. It is, in fact, a non-formal educational movement that goes hand in hand with the family who is involved in defining, together with the leaders, the internal objectives of an oriented educational path.

Keywords / parole chiave

non-formal, game, educational project, scouting, family
non formale, gioco, progetto educativo, scoutismo, famiglia

INTRODUZIONE¹

Secondo una tradizione storico-pedagogica accreditata, il movimento scout nacque in Inghilterra come uno dei primi esperimenti di scuola nuova, assumendo le caratteristiche di una comunità educativa dove, come in altre esperienze che nello stesso periodo si diffondevano soprattutto in Europa, veniva favorita la crescita degli educandi nel rispetto dei loro stadi evolutivi, degli aspetti psico-fisici legati all'età, degli interessi e dei bisogni specifici (Chiosso, 2012, p. 46). Il merito di queste scuole è, in primo luogo, quello di avere proposto un modello educativo inedito la cui peculiarità era di essere comunitario, incentrato cioè su uno stile educativo aperto e partecipativo da contrapporre al metodo autoritario e magistrocentrico del tempo, attento più ai programmi di studio o alla disciplina che non piuttosto al protagonismo dell'educando. L'educazione agita nei collegi, luoghi di isolamento e protezione, veniva sostituita da un'educazione di comunità che apriva la scuola all'ambiente circostante, divenendo uno spazio dinamico, familiare e naturale che promuoveva le relazioni umane e rendeva ogni suo componente responsabile, coinvolgendolo in attività pratiche finalizzate alla crescita armonica degli educandi che così venivano preparati alla vita (Chiosso, 2012, p. 50).

Ciò che accomunava il metodo e il movimento scout di Baden Powell ad altre scuole nuove, quali per esempio La New School di Cecil Reddie in Inghilterra, la scuola-comunità di Lietz in Germania, *l'école des Roches* di Edmond Demolins in Francia, è di essere stati esperimenti di pratiche educative comunitarie anticipatrici di quelle scuole attive che, di lì a poco si sarebbero diffuse a partire da una vera e propria rivoluzione pedagogica. La *University Laboratory School* creata da John Dewey a Chicago, la *Maison des petits* di Édouard Claparède in Svizzera, *l'École de l'Ermitage* di Ovide Decroly in Belgio, *La Casa dei bambini* di Maria Montessori in Italia, furono esperimenti di educazione attiva e comunitaria supportati da una riflessione pedagogica che, partendo da un'accesa critica alla scuola tradizionale, proponevano modelli educativi alternativi (Romano, 2022, p. 92). L'attivismo pedagogico pensava la scuola come una comunità educativa accogliente simile alla famiglia e come un ambiente a misura dell'educando, valorizzando i suoi ritmi di apprendimento, le sue attitudini e le sue potenzialità per prepararlo «alla vita attraverso la vita» (Chiosso, 2012, p. 75). «Scuola attiva» la chiamava Ferrière (1930), volendo intendere una scuola che avesse i caratteri di una comunità aperta, un laboratorio dove apprendere la responsabilità e la partecipazione democratica. Era come una casa, diceva la Montessori, dove i bambini imparavano a prendersi cura di sé e

¹ Il presente contributo è il risultato del lavoro comune delle due autrici. Tuttavia, l'Introduzione e le Conclusioni sono state scritte da Livia Romano; i paragrafi 1, 2 e 3 da Rita Baldi.

dell'ambiente circostante, lavorando con gioia, sviluppando creatività, intelligenza e senso comunitario, ovvero un senso sociale che li rendesse consapevoli del proprio sé e di quello degli altri (Montessori, 1950).

Questa idea di comunità educativa, che si sarebbe diffusa sempre più nel corso del Novecento, era alla base del progetto di Baden Powell e rappresenta il filo rosso che accomuna tutte le esperienze di scoutismo come pratiche educative di tipo non formale, anche se, come sarà chiarito nelle pagine che seguono, il movimento scout avrebbe assunto proprie caratteristiche e specifiche finalità educative in base al tempo e ai luoghi in cui si sarebbe realizzato.

1. PICCOLI PASSI NELLA STORIA E NEL METODO SCOUT

Nel 1907 nasceva l'esperienza dello scoutismo grazie al suo fondatore Lord Robert Baden-Powell, ex militare, il quale proponeva un modello pedagogico extra scolastico: lo scoutismo. Egli non pensava al suo metodo come ad una rivoluzione nel sistema di educazione, ma semplicemente come un gioco pieno di allegria che sintetizzava in quattro punti il contributo che lo scoutismo poteva dare all'educazione: formazione del carattere, sviluppo delle abilità manuali, rinvigorimento della salute, servizio al prossimo.

Come si è detto nell'introduzione, la storia della pedagogia inserisce lo scoutismo all'interno del movimento pedagogico delle "scuole nuove", benché questo non fosse un movimento educativo di tipo scolastico. A tal proposito, Adolphe Ferrière, uno dei protagonisti dell'Institute Jean-Jacques Rousseau e fondatore della Lega internazionale per le scuole nuove, considerava Baden Powell «il più illustre rappresentante della scuola attiva all'esterno della scuola propriamente detta» (Ripamonti, 1989, p. 41) e definiva lo scoutismo come «il sistema così genialmente adattato al carattere ed ai gusti dell'adolescente, appartenente allo spirito della scuola attiva; l'ingegnosità, l'arte di disimpegnarsi e di trar vantaggio da tutto, diversi mestieri che s'imparano, gli esercizi di osservazione, l'autogoverno» (Bertolini & Pranzini, 1985, p. 13).

Baden-Powell era convinto della necessità che l'educazione dei giovani non si dovesse esaurire, come accadeva allora, nella pura e semplice istruzione scolastica, ma che dovesse formare il carattere mediante una relazione educativa rispettosa dei principi di libertà e di democrazia in modo da favorire un adeguato sviluppo dello spirito critico. Una delle intuizioni più originali e più importanti di Baden-Powell è l'aver compreso che il valore di un uomo consiste nella realizzazione della sua specifica personalità piuttosto che nell'adeguarsi ad un modello standardizzato di essa, e che proprio in questa realizzazione sia da vedersi la strada migliore per giungere ad una educazione sociale nel senso più vero e più profondo del termine. La società umana non ha bisogno di individui fatti in serie; ogni uomo possiede qualità

e capacità particolari che hanno bisogno di essere sviluppate e curate per potere dare i loro frutti. Ecco perché nello scoutismo, così come nelle scuole attive, prevale l'intento educativo di stimolare e perseguire l'autonomia di ogni singolo ragazzo.

Nel 1907 usciva nelle edicole *Scouting for Boys*, delle dispense scritte da Baden-Powell che, nel 1908, furono raccolte in un unico volume dal titolo *Scoutismo per ragazzi*. Il libro fu una tale fonte d'ispirazione da far nascere reparti scout in più parti dell'Inghilterra ed anche in altri Paesi. «Tuttavia – scrive a tal proposito Mario Sica – né gli schemi provvisori, né il nuovo libro erano intesi a creare una organizzazione a sé stante. Baden-Powell intendeva piuttosto offrire alle già esistenti organizzazioni inglesi per la gioventù un programma educativo. Una volta di più furono i ragazzi a forzargli la mano: essi erano decisi ad essere, non scout più di qualcos'altro, ma scout e niente altro» (Sica, 2017, p. 20).

Baden-Powell «nel 1912 partì per un viaggio attorno al mondo per incontrare gli Scouts di molti Paesi. Questo fu l'inizio dello Scoutismo come fraternità mondiale», poiché riuscì a raggiungere in brevissimo tempo i ragazzi di tutto il mondo (Ripamonti, 1989, p. 45).

L'intuizione educativa che Baden-Powell aveva avuto era la creazione di piccole comunità di fanciulli che tra i 12 e i 16 anni potessero vivere momenti educativi incentrati sull'avventura e sul gioco, riducendo così la possibilità di rimanere per strada rischiando di prendere una brutta piega come denunciavano «vari rapporti sulla delinquenza giovanile» (Sica, 2017, p. 22). Egli dovette inoltre rispondere alle richieste dei più piccoli, spesso fratelli minori di chi già partecipava alla vita scout, che manifestavano il desiderio di fare parte degli scouts. Fu così creato un gruppo di bambini la cui età andava dagli 8 ai 12 anni, mentre solo nel 1922 fu data la possibilità anche ai ragazzi di una fascia di età compresa tra i 17 e i 24 anni di potersi unire alla proposta educativa dello scoutismo.

A ben guardare, l'adesione al movimento scout non crebbe solo di numero, ma riguardò anche la partecipazione femminile; infatti, nel 1909, ad un raduno parteciparono le girl scouts, affidate in un primo momento alla sorella di Baden-Powell, Agnes e successivamente, nel 1918, ad Olave, la moglie. Va notato, tuttavia, come il metodo educativo destinato alle girl scouts non fosse inizialmente differenziato, ma solo una copia di quello utilizzato per i ragazzi e come, dopo diversi decenni, il principio di coeducazione abbia «modificato l'originario maschilismo dello scoutismo» (Sica, 2017, p. 28).

Vi fu una crescente diffusione dello scoutismo, sia nei Paesi del Commonwealth che in altri Paesi del mondo, come ad esempio in Italia dove arrivò nel 1910 a Bagni di Lucca grazie al maestro Remo Molinari il quale, avendo saputo di questo movimento da sir Francis Vane, decise di avviare il primo esperimento in Italia, il *Boy Scouts per la Pace*. Quasi contestualmente, a Genova, il dottor James Richardson Spensley, dopo aver incontrato Baden-Powell in Inghilterra e interessato a fondare lo stesso movimento, con l'aiuto

dell'educatore Mario Mazza fondò l'associazione *Ragazzi Esploratori italiani* (Sica, 2017, p. 33-39).

Diversi furono i movimenti che nacquero in Italia: il Corpo Nazionale Giovani Esploratori Italiani (CNGEI) fu tra i più antichi ed ancora esistenti, poi ci furono l'Associazione Scoutistica Cattolica Italiana (ASCI), l'Associazione Guide Italiane (AGI) e, nel 1974, l'Associazione Guide e Scouts Cattolici Italiani (AGESCI) nata dall'unione dell'ASCI e dell'AGI. In Italia sia il CNGEI che l'AGESCI sono i movimenti scouts riconosciuti dalla Federazione Italiana dello Scouting, che a sua volta aderisce all'Associazione Mondiale delle Guide e delle Esploratrici (WAGGGS) e all'Organizzazione Mondiale del Movimento scout (WOSM), ma va ricordato come vi siano diversi altri movimenti scouts presenti sia in Italia che in tanti altri paesi del mondo (Sica, 2017).

2. LA PEDAGOGIA SCOUT: VIVERE LA COMUNITÀ

Sin da piccoli gli scout imparano a vivere in senso comunitario la propria appartenenza ad un gruppo, insieme imparano a vivere gioiosamente il gioco, l'avventura, il servizio. Il metodo utilizzato da Baden-Powell è un metodo incentrato sul gioco, sulla vita all'aria aperta e sul rispetto della persona e dei suoi processi formativi. «S'impara da piccoli a diventare grandi»², questo è uno dei tanti insegnamenti dati da Baden-Powell: l'attenzione al piccolo e a ciò che si testimonia con le parole, con i gesti, con le esperienze.

In Agesci, per i bambini appartenenti alla fascia d'età dagli 8 ai 12 anni, i Lupetti e le Coccinelle, s'impara a diventare grandi con il gioco e con la *buona Azione*, da compiere quotidianamente, in un *ambiente fantastico* che permette ai bambini di vivere con fantasia e gioco una messa in scena in cui siano attori e non semplici spettatori. Ma cosa si intende per ambiente fantastico? Si tratta di un contesto, un tema o un argomento che fa da filo conduttore nelle attività giocose che i bambini vivono con un obiettivo educativo da raggiungere. Questo fa sì che i bambini pratichino una vita comunitaria di branco che consente loro di mettersi in gioco, di conoscersi, di rispettarci e di aiutarsi reciprocamente per il buon completamento dell'attività (Agesci B. L., 2022, p. 17) La vita nel gruppo dei più piccoli, i Lupetti e le Coccinelle, è vissuta all'insegna del confronto e dell'aiuto reciproco; i bambini vivono *la pista*, cioè l'insieme di attività condivise da lupetti e coccinelle e, grazie a questa, raggiungono gli obiettivi prefissati nella propria pista personale, maturando un profondo senso di appartenenza ad una vera comunità.

² Slogan utilizzato la prima volta dalla FIS (Federazione Italiana dello Scouting) per promuovere la manifestazione dedicata ai Cento Anni di Scouting 1907-2007, vedi <https://www.scoutguide.it/scout-si-impara-da-piccoli-a-diventare-grandi/>.

Va notato come il metodo pedagogico utilizzato in questa branca sia molto simile a quello proposto da Maria Montessori, la quale diceva: «in Inghilterra avete gli scouts, e la loro formazione è la naturale continuazione di quella che io do ai bambini» (Baden-Powell, 2001, p. 104). Secondo la Montessori, infatti, «il bambino è un operaio e il fine del suo lavoro è di produrre l'uomo. I genitori provvedono, è vero, a questo lavoratore i mezzi essenziali di vita e di lavoro costruttivo, ma il problema sociale nei riguardi dell'infanzia va considerato di ben maggiore importanza, perché il lavoro dei bambini non produce un oggetto materiale, ma crea l'umanità stessa: non una razza, una casta, un gruppo sociale, ma l'intera umanità. Se si considera questo fatto, risulta chiaro che la società deve prendere in considerazione il bambino, riconoscendone i diritti e provvedendo ai suoi bisogni» (Montessori, 1999, p. 22).

Nella branca Esploratori e Guide, i ragazzi appartenenti alla fascia d'età dai 12 ai 16 anni vivono pienamente le attività all'aria aperta, costituendo piccole comunità che formeranno insieme una comunità più grande, *il Reparto*. Grazie alla vita di squadriglia vi è una maggiore richiesta di responsabilità che i ragazzi condividono e grazie a questa acquisiscono una più intensa crescita personale. L'avventura è il tema dominante attraverso il quale i ragazzi e le ragazze possono sperimentarsi e ampliare le competenze e le abilità acquisite nel percorso fatto nell'infanzia, modificandolo e riorganizzandosi grazie alle nuove competenze acquisite. Le attività vissute in Reparto vengono organizzate anche grazie alla proposta e alle decisioni operate nelle singole squadriglie; quindi, le piccole comunità, le squadriglie, vengono coinvolte nelle decisioni e nelle proposte all'interno della grande comunità del Reparto (Agesci B. E., 2018, p. 90).

La terza branca è quella dei Rovers e delle Scolte, la comunità formata da ragazzi la cui età è compresa tra i 16 e i 21 anni, che intraprendono un nuovo percorso, *la Strada*, perfezionando quello avviato sulla Pista e continuato sul Sentiero. A loro vengono proposte esperienze di servizio e di vita comunitaria, dal momento che la strada viene percorsa sia insieme alla comunità sia individualmente. Questo momento di percorso individuale permette al singolo ragazzo di poter maturare scelte personali legate alla propria vita, in modo da stimolare riflessioni sul proprio percorso di vita e sulle scelte che saranno chiamati a fare. «La comunità è un importante mezzo educativo che aiuta i singoli componenti a scoprire e maturare la propria vocazione personale, a conoscere e ad agire nella realtà che li circonda» (Pranzini & Bertolini, 2001, p. 37).

Per i Rovers e le Scolte a diventare grandi s'impara con il Servizio verso il prossimo e con la Strada da percorrere insieme o da soli. Ogni percorso intrapreso dai ragazzi li porta alla formazione del loro carattere e alla realizzazione della personalità. Come don Lorenzo Milani nella scuola di Barbiana, il quale, attraverso le attività, le testimonianze e le esperienze di scrittura collettiva, sollecitava nei ragazzi il pensiero critico, l'aiuto reciproco

e l'insegnamento ai più piccoli, così nei Rovers e le Scolte i ragazzi più grandi fanno esperienza diretta di servizio e di strada, di accoglienza e di integrazione, di rispetto e di testimonianza, di democrazia e di cittadinanza attiva (Agesci B. R., 2018, p. 285). Il metodo scout si prefigge di realizzare quell'educazione attraverso la quale si possa accompagnare ogni singolo ragazzo al raggiungimento «verso il massimo del valore umano, convinto come è che soltanto in questo modo egli possa raggiungere il massimo del suo valore sociale» (Pranzini & Bertolini, 2001, p. 43).

È evidente come quello proposto dalla pedagogia scout sia un metodo attivo atto a sviluppare in ogni singolo ragazzo quella maturità morale, religiosa, fisica, intellettuale, tecnica e sociale necessaria per diventare testimoni credibili di libertà e di democrazia.

Una delle intuizioni più originali e più importanti di Baden-Powell è di avere compreso che il valore di un uomo consiste nella realizzazione della sua specifica personalità piuttosto che nell'adeguarsi ad un modello standardizzato di essa, e che proprio in questa realizzazione sia da vedersi la strada migliore per giungere ad una educazione sociale nel senso più vero e più profondo del termine. La società umana non ha bisogno di individui fatti in serie, poiché ogni uomo possiede qualità e capacità particolari che hanno bisogno di essere sviluppate e curate per potere dare i loro frutti. Resta da chiedersi se la comunità debba essere intesa come un luogo di educazione o come un soggetto educante. Immediato è, a tal proposito, il collegamento con altri pedagogisti che, come Baden-Powell, hanno riflettuto sull'importanza della comunità. Ad esempio, per Paulo Freire bisognava liberare gli "oppressi", mentre per don Lorenzo Milani era necessaria la cura reciproca racchiusa nel motto *I care*, "io me ne prendo cura", che sottolineava la dimensione collettiva dell'apprendimento (Barbiana, 1967, p. 14). A tal proposito la scrittrice afroamericana Bell Hooks, riferendosi alla comunità, rifletteva su quanto fosse importante una pedagogia che mettesse al centro la gioia dell'apprendimento, sottolineando come «davanti al sapere diventiamo tutti uguali» (Hooks, 2020, p. 75).

3. PERCORSO EDUCATIVO ORIENTATO

Protagonista del percorso educativo è innanzitutto il capo scout, colui o colei che ha il compito di animare e proporre il metodo scout, oltre al delicato compito di far vivere e amare il grande gioco scout, aiutando il ragazzo ad imparare da solo, ad imparare facendo, a sperimentarsi, ad assumersi le responsabilità della cura dei più piccoli, a sviluppare le proprie peculiarità. Come testimone credibile, il capo deve essere presente e disponibile con i ragazzi, sempre pronto ad un confronto e al dialogo. Di seguito le caratteristiche che secondo Baden-Powell doveva avere il capo scout: «1. deve vivere dentro di sé lo spirito del ragazzo e deve essere in grado di porsi fin dall'inizio su un piano giusto rispetto ai ragazzi; 2. deve rendersi conto

delle esigenze, delle prospettive e dei desideri delle differenti età della vita del ragazzo; 3. deve occuparsi di ciascuno dei suoi ragazzi individualmente piuttosto che della massa; 4. infine, per ottenere migliori risultati, è necessario che faccia nascere uno spirito di comunità nelle singole personalità dei suoi ragazzi» (Baden-Powell, 1999, pp. 20-21).

I caratteri attribuiti da Baden-Powell alla figura del capo sottolineano non solo che non vi debbano essere autoritarismo e nozionismo, ma anche che il ruolo del capo debba essere quello di un *fratello maggiore*, capace di vivere con i ragazzi le attività con entusiasmo e con la voglia di giocare. Il capo è colui o colei che instaura con i ragazzi una relazione empatica che si sviluppa e si realizza ancor di più nella vita comunitaria di branca. Il luogo dove si sviluppa il senso di responsabilità, l'aiuto reciproco, la solidarietà e l'amicizia è proprio la comunità.

«Lo scoutismo – afferma Baden-Powell – è un gioco per ragazzi diretto da ragazzi, in cui i fratelli maggiori possono dare ai loro fratelli più giovani un ambiente sereno, e possono incoraggiarli ad attività sane che li aiuteranno a sviluppare il loro civismo» (Pranzini & Bertolini, 2001, p. 119).

È necessario, inoltre, che gli obiettivi educativi individuati nel percorso educativo siano a lui chiari. A tal proposito, va sottolineato come, nel corso del tempo, la programmazione scout si sia aperta alle sperimentazioni educative, influenzata dalle innovazioni provenienti dal sapere pedagogico. I capi educatori maturano e redigono un progetto educativo, uno strumento che, rispecchiando le realtà nelle quali il gruppo vive, permette azioni precise e protegge da improvvisazioni. È proprio sulla costruzione di un percorso educativo orientato che la comunità capi si prefigge azioni e obiettivi. Per fare questo è necessaria non solo la partecipazione attiva di tutti i capi del gruppo scout, ma è fondamentale «il coinvolgimento e la partecipazione di genitori nel momento della definizione degli obiettivi, per conoscere la realtà educativa di provenienza dei ragazzi, per la verifica delle attività svolte» (Pranzini & Bertolini, 2001, p. 122).

È chiaro come il metodo scout non investa su una dimensione esclusivamente personale e come sia interessato soprattutto ad una dimensione comunitaria. Lo scout, infatti, si impegna a migliorare se stesso per potere rendere un servizio alla comunità: «nella comunità del Branco-Cerchio, nella squadriglia e nel reparto, nella Comunità Rover-Scolte il ragazzo impara a scoprire e a valorizzare i talenti personali, ad affinare le competenze, a operare con e per gli altri, per lasciare il mondo migliore» (Perrone, 2007, p. 72).

CONCLUSIONI

Dalle riflessioni svolte attorno al movimento scout, alla sua storia e alla specifica identità assunta nel nostro Paese, è emerso come questo abbia dato vita a pratiche educative di comunità che ne fanno un esempio di educazione

non formale che vede coinvolte in modo attivo non solo i componenti dei gruppi che sono stati sinteticamente presentati, ma anche le due più importanti istituzioni educative: la famiglia e la scuola.

In particolare, il coinvolgimento diretto delle famiglie in pratiche educative di comunità testimonia la grande attualità del movimento fondato da Baden Powell. Si assiste oggi, infatti, ad una crisi della comunità famiglia, ad una sua deriva in un arcipelago di forme familiari che, in molti casi, sono diventati luoghi di «individualizzazione degli individui» (Bellingreri, 2014, pp. 139-210). La pedagogia posta in essere dal movimento scout ha il merito di dare valore alla vera natura della famiglia, poiché guarda ad essa come ad «un sistema di relazioni educative», cioè un sistema relazionale in cui avviene un continuo scambio dinamico tra coloro che lo costituiscono (Pati, 2014, pp. 101-112). La famiglia non può essere intesa come un semplice stare insieme, poiché essa è un luogo generativo di relazioni, è «un bene relazionale», una comunità di persone che, insieme, elaborano significati (Donati, 2018, p. 40). Potremmo dire che nello scoutismo confluiscono le tre forme di educazione, non formale, informale e formale, poiché facendo squadra insieme, capi scout, genitori e scuola generano alleanze educative per affrontare insieme le complesse sfide educative che vengono proposte dalla nostra società tardo-moderna (Formella, Ricci & Vespa, 2023).

BIBLIOGRAFIA

- Agesci, p. n. (1977). Il progetto educativo. *Proposta Educativa*: 36.
- Agesci, Branca Lupetti e Coccinelle (2022). Manuale della Branca Lupetti e Coccinelle: Fiordaliso Srl.
- Agesci, Branca Esploratori e Guide (2018). Manuale della Branca Esploratori e Guide: Fiordaliso SBC.
- Agesci, Branca Rover e Scolte (2018). Manuale della Branca Rover e Scolte: Fiordaliso Srl.
- Baden-Powell. (1999). *Il libro dei Capi*. Roma: Nuova Fiordaliso.
- Baden-Powell. (2001). *Taccuino-Scritti sullo Scouting*. Roma: Nuova Fiordaliso.
- Bellingreri, A. (2014). *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Bertolini, P., & Pranzini, V. (1985). *Scouting oggi: il segreto di un successo educativo*. Bologna: Cappelli.
- Bertolini, P., & Pranzini, V. (1985). *Scouting oggi: il segreto di un successo educativo*. Bologna: Cappelli.
- Chiosso, G. (2012). *Novecento pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Donati, P. (2018). Che cosa significa dire che la famiglia è un 'bene relazionale'?. *Revista d'Humanitats*, 2: 38-65.
- Ferriere, A. (1930). *La scuola attiva*. Firenze: Bemporad.
- Formella, Z., Ricci, A. & Vespa, M.C. (2023). *Educare insieme nello scouting. Costruire alleanze educative tra famiglia, scuola e scouting*. Torino: Elledici.
- Hooks, B. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Sesto San Giovanni: Meltemi.
- Montessori, M. (1959). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti 2017.
- Montessori, M. (1949). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti 2017.

- Hooks, B. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Sesto San Giovanni: Meltemi.
- Montessori, M. (1999). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Perrone, G. (2007). Gli ementi del Metodo scout che aiutano a “diventare grandi”. In *Si impara da piccoli a diventare grandi. L'intuizione pedagogica dello scautismo: cento anni di “grande gioco” per costruire il mondo*. (p. 72). Catania: Libreria Culc.
- Pranzini, P. & Bertolini, V. (2001). *Pedagogia scout attualità educativa dello scautismo*. Roma: Edizioni Scout nuova fiordaliso.
- Ripamonti, E. (1989). *Lo Scautismo. Una proposta educativa e di vita*. Milano: Editrice Ancora Milano.
- Romano, L. (2022). *Comunità*. Brescia: Scholé.
- Romano, L. (2014). Educare il bambino alla vita interiore. La lezione di Maria Montessori nel tempo della post-democrazia. *Metis*, IV, 2: 115-122.
- Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera ad una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Sica, M. (2017). *Storia dello scautismo in Italia*. Roma: Fiordaliso.

**Ripensare il servizio di Orientamento e Tutorato universitario.
Primi risultati di un'indagine online sui bisogni degli studenti
promossa dal Dipartimento For.Psi.Com dell'Università degli
Studi di Bari "Aldo Moro"**

**Reconsidering the University Guidance and Tutoring Service.
First results of an online survey on the students' needs promoted
by the Department For.Psi.Com of the University of Bari "Aldo
Moro"**

Valeria Rossini, Vito Balzano, Francesco Pizzolorusso

Università degli Studi di Bari Aldo Moro, valeria.rossini@uniba.it

Università degli Studi di Bari Aldo Moro, vito.balzano@uniba.it

Università degli Studi di Bari Aldo Moro, francesco.pizzolorusso@uniba.it

ABSTRACT

Ripensare in chiave pedagogica il servizio di orientamento universitario, anche alla luce della situazione pandemica e delle sue ricadute negli ultimi due anni, richiede un approccio multidimensionale, in grado di rispondere alle diverse esigenze educative degli studenti. Il presente contributo descrive i risultati di un'indagine online e le relative azioni realizzate nell'ambito del Servizio di Orientamento e Tutorato universitario del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro". L'articolo mira a fornire spunti di riflessione legati al servizio di guidance e alle figure in esso coinvolte, ponendo al centro le competenze di agency e empowerment degli studenti incardinati all'interno di una dimensione comunitaria, alla quale va riservata l'attenzione e l'impegno di docenti e peer tutor, oggi più che in passato.

ABSTRACT

Rethinking the university guidance service in a pedagogical key, also at a rate of pandemic situation and its consequences in the last two years, requires a multidimensional approach, able to respond to the different educational needs of students. The paper describes the results of an online survey and the related actions implemented by the University Guidance and Tutoring Service of the Education, Psychology, Communication Department of the University of Bari "Aldo Moro". The article aims to enhance the reflection on the guidance service and the figures involved in it, focusing on agency and empowerment of students within a community dimension, on which teachers and peer tutors must pay attention and commitment, today more than in the past.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

university guidance; education; survey; peer tutoring; life project.

orientamento universitario; educazione; survey; peer tutoring; progetto di vita

1. L'ORIENTAMENTO UNIVERSITARIO: SCENARI E PROSPETTIVE

Sapersi orientare nell'attuale società del cambiamento è lavoro assai complesso, poiché richiede il possesso e la padronanza di una strumentazione cognitiva e emotivo-relazionale che consenta al singolo soggetto di affrontare, in forma più o meno esperta, tutti quei contesti la cui trasformazione dipende non solo dagli attori interessati al processo orientativo, ma anche dai fattori socioculturali afferenti a tradizioni, culture e immaginari di gruppi e/o comunità che agiscono sul lungo periodo.

Il bisogno di orientarsi nella vita rappresenta un'esperienza inevitabile; ogni persona è coinvolta in una molteplicità di esperienze che crescono esponenzialmente, offrendo opportunità, ma anche timori, ansie e possibilità di errore. Dal punto di vista individuale, l'orientamento è un processo continuo e personale che include consapevolezza, apprendimento e educazione alla scelta (Biagioli, 2003). Una delle definizioni più condivise in merito all'orientamento universitario è quella fornita dall'*Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD, 2004) secondo cui “*guidance refers to services intended to assist people, of any age at any point throughout their lives to make educational, training, and occupational choices and to manage their careers; guidance helps people to reflect on their ambitions, interests, qualifications, and abilities. [...] Carries guidance tries to teach people to plan and make decisions about work and learning. In its forms, career guidance draws upon a number of disciplines: psychology, education, sociology*” (p. 19). Da questa definizione si evince l'idea dell'orientamento in un'ottica multidimensionale, un percorso in grado di guidare lo studente nell'intraprendere una scelta responsabile all'interno di una varietà di stimoli formativi e motivazionali. Questo si connota come un processo particolarmente complesso - una pratica costante di *problem solving* - nel quale sono presenti destinatari, diretti e indiretti, oltre che azioni di varia tipologia e difficoltà. Sul piano della pratica, perciò, l'orientamento implica una presa di consapevolezza delle varie dimensioni del sé e, contemporaneamente, una percezione quanto più possibile adeguata delle opportunità formative e lavorative disponibili.

Il tentativo di giungere a una matura consapevolezza circa i propri talenti e intenti lancia l'uomo in un percorso di crescita e consolidamento che si sostanzia in molteplici e specifiche direzioni, tra le quali emerge l'attenzione al proprio mondo interiore, declinato nella sua ricchezza, la lettura della realtà in cui si vive e la capacità di decidere e di elaborare strategie di realizzazione delle proprie decisioni, per giungere a guidare sé stessi nella realizzazione dei propri progetti. In questa prospettiva, il processo di orientamento diviene atto formativo proprio, in quanto contribuisce alla formazione di sé e del sé, recuperando il senso di un progetto di vita fondato sulla costruzione identitaria delle giovani generazioni, che non può nascere nell'isolamento o, peggio, nell'emarginazione, bensì nei luoghi dove sia possibile instaurare relazioni autentiche tanto con i giovani quanto con gli adulti e poter dare espressione alle proprie idee e capacità (Balzano, 2021). Da queste brevi premesse si può guardare all'orientamento con una *vision* decisamente più ampia, un bagaglio generale di competenze ma, soprattutto, una capacità di autovalutazione e di ricognizione delle potenzialità personali in vista di scelte adeguate. Nel mondo universitario, in modo particolare, l'orientamento ha come obiettivo la

preparazione alla scelta di formazione o di lavoro, finalizzata alla maturazione professionale e all'integrazione delle esigenze e dei bisogni della persona. Sotto questo aspetto, il processo di orientamento si innesta in quello formativo, dato che preparare alla scelta - atto di assoluta responsabilità - significa predisporre le condizioni che facilitano la persona nell'acquisizione della coscienza di sé, di una sempre più compiuta conoscenza dell'ambiente in cui vive e delle prospettive di lavoro che questo offre. Il riferimento, qui neanche troppo velato, alla ridefinizione della formazione secondo le logiche della complessità, implica la consapevolezza che educare è soprattutto formare, il farsi persona dello studente incardinata sull'intenzionalità del futuro affinché sia reso attivo nell'agire e nell'essere futuro di un soggetto esposto alle trasformazioni (Cambi, 2003). Come evidenzia Elisa Frauenfelder, nella scuola italiana si assiste ad una condizione di grande criticità per quanto riguarda i processi di formazione, nonché i prodotti dell'apprendimento, ma anche a uno stato di demotivazione allo studio, quale effetto di un "diffuso senso di precarietà e di incertezza" (Cunti, 2008, p. 9) che sta maturando a livello di scelte e che sembra caratterizzare le generazioni contemporanee di adolescenti e giovani; tutto questo, proprio nel momento in cui l'investimento in formazione viene assunto come condizione fondamentale per la crescita e lo sviluppo occupazionale. Tali aspetti evidenziano l'importanza di un orientamento lungo tutto il percorso formativo e di costruzione del cittadino moderno, poiché le gli ostacoli incontrati nel mondo della scuola non si attenuano nell'approccio al contesto universitario, ma a volte si acuiscono in relazione alla crescente complessità di una riflessione circa il proprio futuro, rimarcando quella difficoltà di compiere atti di scelta responsabile (Santelli, 2009) che caratterizza i giovani.

L'attenzione va posta su un percorso orientativo che suggerisca lo sviluppo delle capacità del soggetto, le sue potenzialità di apprendimento, la sua naturale propensione alla scelta, così da contribuire realmente alla crescita della persona (Grimaldi, Di Palma, Ragozini, Striano, 2020). Le analisi più attente alle caratteristiche specifiche dei giovani in situazione di transizione, e in particolare di coloro che si affacciano al mondo universitario, sottolineano come si tratti di persone che necessitano di forme di accompagnamento e di interventi orientativi che, per impostazione e metodologie, si caratterizzano in modo nuovo rispetto ai modelli tradizionali: assumere la capacità dei soggetti di formulare strategie non significa ipotizzare che questi si muovano in un orizzonte di informazioni perfetto, né che compiano le proprie scelte in modo lineare, orientati da un meccanicistico paradigma costi/benefici. Si tratta, però, di riconoscere che i vincoli strutturali non determinano automaticamente i gradi di libertà di scelta di un soggetto, né spiegano le scelte compiute all'interno di una gamma di possibilità comunque aperta (Alberici, Orefice, 2006).

Per questo, anche nella presente analisi, si evince come fare dell'orientamento una metodologia di intervento significa muoversi nella prospettiva della centralità del soggetto in apprendimento, rispetto al quale il nostro impegno prioritario, come tutor e/o operatori, consiste nel sostegno al soddisfacimento dei bisogni, al raggiungimento del successo formativo, all'inserimento nel mondo del lavoro, anche al fine di prevenire condizioni di disagio e sfiducia verso il mondo della formazione accademica.

2. LE SFIDE DEL SERVIZIO DI ORIENTAMENTO E TUTORATO

All'interno di questo delicato momento di ristrutturazione per l'Università italiana, a seguito della situazione pandemica e delle modifiche a essa collegate, l'orientamento formativo non può essere considerato elemento secondario, soprattutto all'interno di un discorso che deve superare la logica degli interventi di carattere emergenziale, per concentrarsi su una visione a più lungo raggio. È in questa dimensione, dunque, che l'orientamento e i servizi di accompagnamento allo studente "acquisiscono valenze pregnanti da un punto di vista non solo pedagogico, ma anche sociale e culturale, rappresentando una sfida impegnativa a molteplici livelli" (Rossini, 2011, p. 29). Guardando con attenzione al servizio erogato oggi dall'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, e nello specifico, agli obiettivi e alle attività previste all'interno del piano strategico del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione 2021-2023 secondo cui "il servizio di Tutorato/Orientamento in itinere si pone l'obiettivo di migliorare le condizioni e la qualità dell'apprendimento, anche al fine di ridurre i tassi di abbandono, la durata media degli studi ed il numero dei fuori corso. Le attività di tutorato perseguono tali scopi sia tramite iniziative dirette a tutti gli studenti, sia tramite iniziative orientate alle esigenze ed attitudini individuali. Le iniziative di tutorato sono realizzate grazie al supporto di tutor di Dipartimento, con funzione di mediazione e facilitazione dell'apprendimento peer to peer, che consente agli studenti coinvolti di potenziare e/o scoprire attraverso simulazioni e prove di autovalutazione la rilevanza di alcune academic skills" (UNIBA, p. 24) non è difficile immaginare come il processo di costruzione del sistema di conoscenza sia sempre più determinato dall'intreccio fra componenti intuitive, quantitative e qualitative, sotto l'influenza di condizionamenti sociali, culturali, emotivi. In questa prospettiva, l'orientamento acquista rilievo come processo educativo di supporto alle scelte e al sostegno delle stesse in una prospettiva di *lifelong learning* e, pertanto, non si rivolge solo a chi è in procinto di fare le scelte iniziali di lavoro ma anche a ri-orientare scelte già fatte (Pitoni, 2002). Un percorso di progettualità, intesa come categoria ontologica e capacità umana di elaborare un'immagine e di perseguirla, proiettandola nel tempo e nello spazio (Elia, 2016), che mira a far acquisire sempre maggior rilievo al concetto di orientamento come processo finalizzato a accompagnare e facilitare - mediante un agire formativo orientato all'*empowerment* e allo sviluppo delle competenze riflessive e proattive dei soggetti - l'attraversamento dei molteplici passaggi/transizioni che caratterizzano l'intero corso della vita nelle moderne società complesse.

Il riferimento, in questa sede, è a un percorso di costruzione di autonomia, problema sempre più evidente nelle giovani generazioni. La motivazione nella persona genera i presupposti per lo sviluppo dell'identità e della capacità di autovalutarsi, autoconoscersi, e quindi competenze decisionali sul proprio futuro. Attraverso l'acquisizione della consapevolezza di sé e attraverso la valutazione delle proprie competenze il giovane potrà accrescere la capacità di autoefficacia, raggiungere un adeguato livello di autostima e orientarsi in modo più consapevole verso i processi dinamici di scelta richiesti dagli attuali sistemi formativi. L'apprendimento - è bene ricordarlo - porta sempre con sé una forte componente di emotività che, in fasi particolari dello sviluppo, può comportare una vera e propria ansia. L'errore o l'insuccesso sono connotati all'attività conoscitiva e, se da un lato la loro elaborazione cosciente può innescare dinamiche positive nell'apprendimento, dall'altro possono costituire preoccupazioni capaci di diminuire ulteriormente la fiducia in sé stessi e rendere lo studio un luogo di disagio e insicurezza.

Nel proprio modo di relazionarsi agli altri, infatti, le persone sono spinte e sostenute da unità motivazionali e costantemente sperimentano vissuti che influenzano il loro agire e il loro modo di rapportarsi alle diverse situazioni.

La situazione pandemica, che ha caratterizzato la vita sociale degli ultimi due anni, ha colpito in modo indelebile anche il mondo dell'orientamento, in particolar modo quello universitario. Il tentativo di sviluppare la motivazione nei giovani rappresenta - oggi più che in passato - uno dei compiti fondamentali dell'attività orientativa; nel momento in cui l'investimento sulla formazione viene ormai considerato come condizione fondamentale per la crescita e lo sviluppo occupazionale, la motivazione nei confronti dello studio e forse anche la mancanza di prospettiva lavorativa a essa collegata tende a calare e il disinvestimento nei confronti dell'esperienza accademica sembra caratterizzare le generazioni contemporanee (Davico, 2022). La pandemia da Covid-19 ha mutato non solo le relazioni interpersonali, la fiducia verso il prossimo, ma anche la consapevolezza dell'importanza della formazione universitaria, sempre meno attenta alla globalità della persona. La prospettiva educativa che ha intenzione di rapportarsi con la complessità dei fenomeni connessi all'emergenza pandemica e che ambisce a intervenire consapevolmente e a mettersi in contatto con le giovani generazioni non può non agire sull'implementazione della motivazione, condizione indispensabile a creare i presupposti per affrontare il futuro ma alla quale, non sempre, viene attribuita la giusta importanza. Il progetto educativo, in altre parole, deve creare le condizioni affinché ogni soggetto possa esprimere la propria singolarità e autonomia, e possa attribuire significatività al proprio apprendimento (Catarsi, 2002). Occorre che il tutor lavori come un insegnante, promuova l'apprendimento sia sul piano cognitivo (riferimento a sistemi di conoscenza posseduti dagli allievi), sia sul piano della strutturazione del contesto comunicativo, organizzando l'ambiente fisico affinché gli studenti possano pianificare il futuro e muoversi senza disturbare (Dozza, 2006).

Sul piano istituzionale, infatti, il processo di riforma del sistema scolastico delineato dai decreti legislativi n. 76 e 77 del 2005, dai successivi decreti n. 21 e 28 del 2008, e dall'emanazione delle Linee Guida sull'orientamento divulgate con la C.M. n. 43 del 2009, ha posto in evidenza l'opportunità di un orientamento strutturale secondo un'offerta progressiva di opzioni e una graduale differenziazione in indirizzi e sistemi, sottolineando, attraverso la normativa, l'idea che l'orientamento debba essere un processo unitario che prosegue lungo l'intero arco della vita. La Raccomandazione del Parlamento UE e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del "Quadro europeo delle qualifiche nella prospettiva di orientamento lungo tutto l'arco della vita" ha posto l'obiettivo di creare un quadro di riferimento comune per le competenze tra gli Stati membri attraverso lo sviluppo di competenze di base, per un efficace inserimento sociale e per facilitare il processo decisionale, unitamente a competenze trasversali per imparare a imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere l'informazione, decidere e scegliere. "Nel contesto dell'apprendimento permanente, l'orientamento rimanda a una serie di attività che mettono in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le loro capacità e i loro interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione, nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenze" (Consiglio UE, 2008).

Si comprende, dunque, che l'attività di orientamento possiede molte sfaccettature che richiedono sistematicità e non suddivisioni rigide tra gli ambiti universitario, professionale ed esistenziale; all'interno di quello universitario, in particolare, il passaggio da una prassi di orientamento di tipo quasi esclusivamente informativo e limitato ai momenti di transizione e decisione deve muoversi verso una di tipo olistico che coinvolga il processo globale di crescita della persona e si estenda per tutto il processo educativo. Scorrendo le Linee Guida si ritrova il senso complessivo di quanto affermato, ovvero l'idea di un sistema di istruzione e di formazione impegnato a dare risposte soddisfacenti a bisogni orientativi specifici della fase di vita in cui l'esperienza dominante per la persona è quella legata all'apprendimento. In particolare, occorre che gli interventi educativi tendano a favorire la maturazione di un *metodo* (uno stile, una cultura, un insieme di atteggiamenti) centrato sull'approccio dell'auto-orientamento, lo sviluppo di *competenze orientative*, non immediatamente finalizzate alla gestione di compiti orientativi concreti, ma funzionali ad acquisire una capacità di attivazione critica nei confronti dei problemi, di canalizzazione delle energie rispetto a obiettivi, di responsabilizzazione verso gli impegni. A queste si aggiunge la capacità di *monitorare in senso orientativo il percorso* formativo in essere, attraverso una riflessione consapevole sulla sua evoluzione e l'identificazione di eventuali strategie di miglioramento; ciò comporta l'attenzione verso la *progettualità personale* che non coincide immediatamente con situazioni di scelta, ma ne crea i prerequisiti necessari e la valorizzazione orientativa di situazioni esperienziali diverse (di tipo formativo, di impatto con il mondo del lavoro) per favorire quel processo di sperimentazione di sé e di conoscenza (non solo informazione astratta) dei contesti formativi e produttivi.

Stiamo analizzando un percorso orientativo che di per sé è continuo, con momenti di profonda accelerazione, come il passaggio dalla scuola secondaria al mondo universitario. Il progetto di vita, che si collega consapevolmente con le prospettive lavorative, deve incentrarsi non su scelte definitive, ma su una loro costruzione graduale. È necessario partire dalla dimensione formativa dell'orientamento, dalla conoscenza di sé per la costruzione di scelte responsabili relative al progetto di vita. Nel sistema universitario, inoltre, sono presenti diversi aspetti: le azioni di collegamento con il sistema dell'istruzione secondaria in termini di raccordo con le competenze in ingresso, di informazione e condivisione sui percorsi di studio, di esperienze in situazione finalizzate alle scelte; ma anche l'attività di tutorato orientativo in itinere, finalizzato a ridurre dispersione e rischi di insuccesso durante il percorso universitario, in modo particolare durante il primo anno di corso. La specificazione dell'orientamento universitario è giustificata da forti elementi di discontinuità che si riscontrano nel passaggio dall'istruzione secondaria a quella universitaria e che, in una logica di sistema, si integrano nell'orientamento allo studio propedeutico all'orientamento al lavoro e alla professione.

3. RIPENSARE IL SERVIZIO DI ORIENTAMENTO E TUTORATO: UN'INDAGINE ONLINE

In virtù degli stimoli offerti dalle riflessioni di cui sopra e nel tentativo di valutare e riprogrammare le azioni del Servizio di Orientamento e Tutorato universitario, il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione dell'Università

degli Studi di Bari “Aldo Moro” ha deciso di avviare nell’anno accademico 2021/2022 un’indagine esplorativa. Obiettivo principale è stato quello di individuare strategie di azione e miglioramento per il Servizio di Orientamento capaci di rispondere in modo efficace ai bisogni degli studenti iscritti; solo attraverso una disamina puntuale e obiettiva dei reali bisogni manifestati dagli studenti, infatti, è possibile incrementare l’offerta dell’attività di orientamento universitario, guidando la formazione e l’organizzazione delle attività proposte e delle figure coinvolte. Alla luce di queste premesse, l’approccio adottato per l’indagine risponde a un intervento di carattere principalmente esplorativo; con un particolare riferimento alle Raccomandazione sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente (Consiglio dell’Unione Europea, 2018), l’indagine è stata strutturata a partire da due fondamenti pedagogici specifici: da un lato la consapevolezza, sottolineata da Jarvis (2004), della funzione dell’intervento orientativo in itinere e in uscita come volano nell’ottica di un apprendimento permanente e dall’altro la percezione che, soprattutto in questo particolare momento, solo attraverso una corretta analisi dei bisogni da parte degli studenti è possibile strutturare azioni di tutorato didattico e accompagnamento funzionale nel processo di studio in ambienti universitari (Falchikov, 2001; Bourdeau, Grandbastien, 2010). L’indagine si è sviluppata in due momenti specifici: un primo momento ha visto la proposta del questionario online mentre in un secondo tempo, con l’avvio dall’anno accademico 2021/2022, a seguito dell’analisi dei risultati è stata avviata la rimodulazione dei servizi di Orientamento universitario. La ricerca ha visto la partecipazione e il lavoro congiunto dei docenti coordinatori, dei docenti referenti del Servizio di Orientamento e Tutorato, del personale tecnico-amministrativo e dei tutor didattici e informativi¹. Lo strumento, utilizzato per una più ampia indagine ancora in corso legata alla valutazione degli aspetti didattico-organizzativi dei singoli corsi di studio, si compone in totale di 30 *items*. Per quanto riguarda la prima parte dell’indagine, la popolazione rispondente al questionario online è stata di 83 studenti (67 donne e 16 uomini). Vengono presentati qui di seguito i risultati più significativi che sono emersi dall’analisi delle risposte ricevute; i dati raccolti sono stati analizzati in termini quantitativi e qualitativi². Come si ripeterà più avanti, tali risultati appaiono oggi le prime fonti di lavoro sulle quali è stato possibile programmare i percorsi di progettazione e intervento che il Dipartimento sta attuando nei confronti dei Tutor e degli studenti. Rispetto alla sezione S2 - *Il Servizio di Orientamento*, solo il 54% dei rispondenti ha indicato di conoscere il Servizio.

¹ Si ringraziano per il prezioso lavoro i Proff. Alessandro Caffò, Giulia Maria Gallotta, Tiziana Lanciano, Valeria Rossini, le Dott.sse Angela Santulli e Carmela Somma e tutti i tutor didattici e informativi.

² Per un maggiore approfondimento sulle tecniche utilizzate si rimanda al contributo di U. Kuckartz (2014). *Qualitative text analysis. A guide to methods, practice and using software*. London: Sage.

Come sei venuto a conoscenza del Servizio di Orientamento e Tutorato?

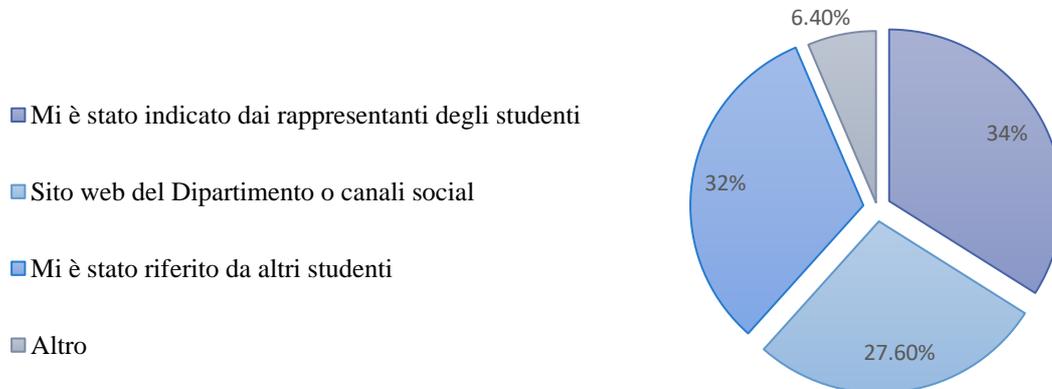


Fig. 1 – Risposte alla domanda “Come sei venuto a conoscenza del Servizio di Orientamento e Tutorato”

Tra questi, la Fig. 1 evidenzia che il 34,6 % ha ricevuto questo suggerimento tramite i rappresentanti degli studenti, il 32 % ha dichiarato di essere stato accompagnato da altri colleghi di corso mentre il 27,6 % ha rintracciato questa informazione attraverso canali ufficiali o pagine social. Nonostante questo dato, solo il 3,6 % dei rispondenti ha indicato di essersi rivolto al Servizio di Orientamento e Tutorato nel corso del suo percorso di studi. Tra le motivazioni principali si rintracciano aspetti quali la mancata conoscenza della figura dei Tutor (15,1%), l'assenza di indicazioni in riferimento alle collocazioni delle postazioni di sostegno didattico o informativo (4,7%), degli orari del servizio (2,3%); una parte importante dei rispondenti (20,9%) ha indicato espressamente di non aver bisogno di questo servizio, mentre il 5,8% ha indicato di chiedere supporto ad altre figure per risolvere eventuali difficoltà. La Fig. 2 mostra le azioni che il servizio di Orientamento e Tutorato dovrebbe svolgere secondo gli studenti. Oltre al supporto alle attività didattiche (25,7%), il 18,9% degli studenti ha indicato come intervento necessario quello di “fornire informazioni in merito all'organizzazione didattica dei corsi di studio”, il 25,7% ha indicato come *focus* principale il “supporto agli studenti neo-laureati nell'ambito dell'orientamento in uscita”, mentre la percentuale maggiore (29,7 %) ha indicato come azione necessaria il “supporto alle matricole”.

Il servizio di Orientamento e Tutorato dovrebbe...

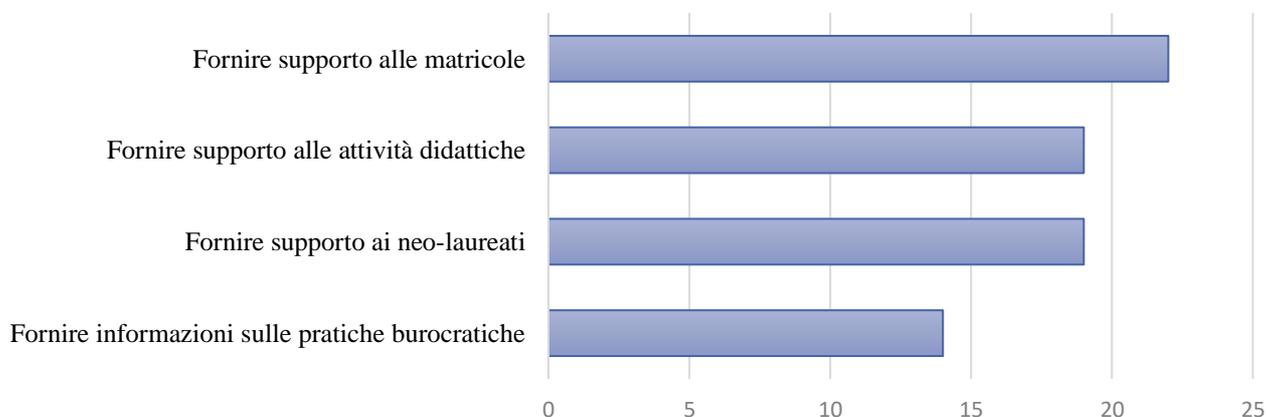


Fig. 2 – Risposte alla domanda “Il servizio di Orientamento e Tutorato nel nostro Dipartimento dovrebbe...”

La domanda successiva era volta a comprendere, in termini ancor più operativi, quali potessero essere i seminari e i laboratori maggiormente utili o interessanti per gli studenti. Tra le proposte suggerite, si individuano tre macro aree tematiche: metodologie e tecniche di studio efficace (21,2%), seminario sulla ricerca bibliografica e la scrittura della tesi di laurea (15,3%), apertura al mondo del lavoro con interesse alla realizzazione di incontri tematici con esperti nel settore professionale dei singoli corsi di studio (34,3%), oltre che seminari per la costruzione e stesura del *curriculum vitae* (29,2%). Relativamente all'ultima domanda “Cosa dovrebbe proporre il Servizio di Orientamento e Tutorato per migliorare la qualità della vita universitaria dello studente?”, l'analisi del contenuto delle risposte aperte ha permesso di considerare alcune sezioni di intervento che, oltre alla richiesta di sostegno rispetto alle questioni logistiche e burocratiche (“*sostegno alle pratiche burocratiche, organizzazione di seminari per esplicitare i passaggi burocratici necessari per domande e richieste, una guida pratica sulla vita in Università, uno spazio online facilmente accessibile dove potersi confrontare in merito ai passaggi da compiere per consegnare domande o partecipare a bandi/concorsi*”), puntano soprattutto verso la creazione di momenti di supporto riferiti alla didattica e alle discipline da parte di studenti *senior* (“*attività di potenziamento per le materie più complesse, supporto nella preparazione degli esami, creazione di gruppi studio, sostegno nella stesura della tesi*”); questo specifico aspetto è risultato centrale nella strutturazione delle azioni di sostegno attraverso dinamiche di *peer tutoring* da parte del Servizio di Orientamento del Dipartimento. Oltre a questi aspetti, si è rintracciata l'esigenza di rendere più concreto il sistema di Orientamento in uscita e Placement post laurea (“*inserimento lavorativo, incontri riferiti agli sbocchi occupazionali futuri, opportunità di lavoro e seminari post laurea per incontrare aziende del territorio o Enti del Terzo Settore*”). Le risposte, inoltre, hanno riguardato la richiesta di una maggiore comunicazione e pubblicità del servizio (“*bisognerebbe diffondere la voce sulla possibilità di usufruire di questo servizio attraverso canali ufficiali*”) e un apprezzamento in riferimento alla scelta da parte del Dipartimento di raccogliere i bisogni degli studenti (“*sarebbe un bene raccogliere le*

esigenze degli studenti così come è avvenuto tramite questo questionario, questi questionari di feedback sono molto utili per comprendere ciò che più avvicina gli studenti all'Università"). Una risposta, in maniera particolare, ha posto in evidenza il ruolo dell'Orientamento universitario verso un'attenzione allo studente in qualità di persona, oltrepassando gli argomenti di natura logistica o prettamente didattica per focalizzare l'attenzione sulle difficoltà del percorso universitario e sulla necessità, da parte degli studenti, di un sostegno umano oltre che formativo (“questo servizio dovrebbe aiutare lo studente ad affrontare la vita universitaria senza sentirsi sommerso da tutto, senza sentirsi inferiore o diverso dagli altri”); anche questo tema è stato al centro dell'opera di ripensamento dell'Orientamento attraverso le azioni di seguito descritte.

4. INIZIATIVE PROGETTUALI IN CORSO

Rifacendosi all'idea di orientamento universitario sopra descritta, è innegabile come oggi questi servizi e contestualmente il ruolo degli esperti di area psico-pedagogica a esso interessati debbano essere ricalibrati in relazione ai bisogni degli studenti. Prima di procedere con la descrizione delle azioni realizzate in tal senso, è utile sottolineare il limite metodologico intrinseco nell'impostazione di carattere esplorativo propria di questa ricerca, accanto al numero limitato di rispondenti al questionario online proposto. Il focus sulla rimodulazione e sull'aggiornamento delle proposte del Servizio di Orientamento e Tutorato del Dipartimento a partire dai bisogni degli studenti è stato solo il primo contributo di una ricerca ancora in corso, nata per rispondere agli obiettivi rintracciati all'interno del Documento Triennale di programmazione strategica di Dipartimento 2021-2023 e, in modo particolare, alla priorità politica A “*Attrattività ed efficacia dei percorsi formativi e dei servizi agli studenti*” e ai target A1 “*Rafforzare l'attrattività dell'offerta formativa - Incrementare le attività di orientamento*” e A2 “*Promuovere la percorribilità dell'offerta formativa - Incrementare le attività di orientamento in itinere*” (UNIBA, p. 24-25). Un primo elemento sul quale si è scelto di intervenire, dunque, ha riguardato la maggiore diffusione del servizio di Orientamento e Tutorato, oltre che l'effettivo ingresso in aula delle figure coinvolte. Durante la prima settimana dell'anno accademico 2021/2022, infatti, tutti i corsi di laurea sono stati aperti dall'intervento “ *#(Re)Start OrientiamoCi*” condotto dai docenti referenti del Servizio di Orientamento e Tutorato, dai *peer tutor* e dal personale amministrativo; accanto a queste figure, è stato scelto di coinvolgere gli studenti neo-laureati che hanno avuto modo di partecipare alle attività di orientamento durante il loro percorso universitario. Oltre a questa primissima azione di pubblicizzazione del Servizio e delle sue figure, a partire dall'analisi delle risposte aperte sopra descritte è stato scelto di agire ponendo al centro il lavoro dei *peer tutor* e le loro azioni di sostegno e supporto, in modo particolare per quel che riguarda gli studenti iscritti al primo anno. Benché l'orientamento si concretizzi quale strumento utile a tutti gli studenti universitari, un'attenzione particolare deve essere indirizzata verso coloro i quali frequentano il primo anno di corso, attraverso un investimento di risorse tecniche ed economiche. I suggerimenti provenienti da ricerche recenti individuano un elevato rischio di abbandono degli studi per le matricole (Valto, Nuora, 2019). Nel tentativo di lavorare in termini preventivi con questi giovani studenti, in relazione all'analisi delle risposte pervenute dall'indagine online, si è scelto di ridisegnare la dinamica dell'orientamento in ottica *peer to peer*. Il Dipartimento, infatti,

ha deciso di indire una selezione per assegnare degli assegni per lo svolgimento di attività di tutorato a *studenti senior*, vale a dire dottorandi, dottori di ricerca o giovani ricercatori inseriti all'interno del Dipartimento. Il tentativo, in questo senso, è stato quello di concretizzare uno scambio proficuo oltre che di conoscenze didattiche, anche di competenze spendibili durante l'intero percorso accademico in ottica relazionale e motivazionale. Le attività di tutorato tra pari appaiono determinanti, infatti, per quel che riguarda le decisioni legate alla carriera universitaria, oltre che per la riduzione degli anni di studio fuoricorso o, addirittura, i tassi di abbandono per gli studenti universitari (Hansen, Jackson & Pedersen, 2017). In modo indiretto, inoltre, interventi basati sul *peer tutoring* possono trasformarsi in opportunità per gli studenti stessi di sentirsi parte dell'istituzione universitaria, stabilendosi come ulteriore elemento di contrasto ai fenomeni di abbandono agli studi e volano per una migliore inclusione sociale all'interno degli ambienti universitari (Domenici, 2017). In ragione di questo, prima di procedere con le azioni di *guidance* il Servizio di Orientamento e Tutorato ha previsto la realizzazione di un ciclo di incontri di formazione diretti ai tutor (studenti magistrali o dottorandi). Gli interventi di formazione, condotti dai docenti afferenti all'area psicopedagogica del Dipartimento si sono focalizzati sulla presa di consapevolezza, da parte dei *tutor*, del loro compito e degli interventi loro richiesti, riscoprendo la possibilità delle azioni di Orientamento e Tutorato quali momenti non di semplice assistenza, ma occasioni utili alla costruzione di competenze per e con gli studenti. Se è vero, infatti, che l'ingresso in università può rappresentare una fonte di ansia, preoccupazione e senso di smarrimento per i giovani studenti - chiamati a confrontarsi con una realtà più ampia rispetto a quella scolastica precedentemente esperita - l'idea è quella di avviare percorsi di *peer tutoring* in grado di supportare il giovane, in maniera particolare in relazione agli impegni di studio e alle richieste da parte dell'istituzione (Rossini, 2011, p. 32). In questo senso, il compito del tutor diviene altro rispetto all'assistenza; come suggerisce Manuti (2010), l'azione orientativa diviene "un facilitatore o un attivatore del processo di *self-empowerment* che rende possibile la pensabilità dell'individuo, consentendogli [...] di costruire e sperimentare nuovi percorsi esperienziali" (p. 36). In questo modo il Servizio di Orientamento e Tutorato si mostra certamente più integrato alla vita dell'intera comunità universitaria, quale solido ponte per la prosecuzione del percorso di studio e per il successivo accesso al mondo del lavoro (Soresi, Nota, 2020).

Il richiamo è certamente al progetto *European Education Area by 2025* (Commissione Europea, 2020), nel quale si sottolinea la necessità di consentire agli studenti a tutti i livelli e in tutte le discipline di scegliere cosa, dove e quando studiare all'interno di un'alleanza universitaria transnazionale. La seconda parte del *training* formativo si è concentrata sulle proposte di interventi di supporto, oltre che sulla raccolta di idee circa gli incontri a carattere laboratoriale da organizzare nel corso dell'intero anno accademico. Oltre alle azioni quotidiane di supporto e sostegno in piccolo gruppo (grazie anche alla creazione di un'aula virtuale attraverso Microsoft Teams), infatti, sono stati realizzati alcuni specifici seminari (in forma ibrida tra *online* e presenza in aula) a partire dai *desiderata* degli studenti: dalla bibliografia all'indice, come scrivere una tesi di laurea; incontro informativo Progetto Erasmus+; incontro informativo Servizio Civile Nazionale 2021; dal piano di studi all'insegnamento: verso una scelta consapevole. Orientarsi nella costruzione del proprio piano di studi e di carriera. I seminari hanno registrato una partecipazione media di 120 studenti per incontro.

5. CONCLUSIONI

Alla luce dei dati recuperati attraverso la *survey* e delle considerazioni descritte in letteratura, l'orientamento si dimostra uno strumento indispensabile all'interno del percorso universitario; le ricerche internazionali, a tal proposito, dimostrano il ruolo dei servizi di *guidance* rispetto ad esiti come il senso di autoefficacia in relazione alla presa di decisione relativamente alla propria carriera, al perseguimento del successo formativo e alla riduzione dei tassi di abbandono degli studi (Folsom & Reardon, 2003; Reese & Miller, 2006; Hansen & Pederson, 2012; Grier-Reed & Chahla, 2015), oltre che al generale miglioramento del livello di benessere psicologico degli studenti (Robertson, 2013). La situazione pandemica e i suoi strascichi sociali hanno posto numerosi problemi all'organizzazione del sistema universitario e dei suoi servizi, tra cui il Servizio di Orientamento e Tutorato. Il tentativo promosso dal Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" è stato quello di anticipare i tempi in vista del prossimo futuro, ripensando le dinamiche di orientamento quali occasioni non confinate alle attività didattiche di recupero, ma legate alla crescita integrale della persona e alla sua *formazione per la vita*.

In un quadro così complesso, l'indagine svolta e le azioni realizzate intendono fornire una nuova interpretazione delle finalità e alle modalità del Servizio di Orientamento e Tutorato, secondo un approccio basato sulle competenze, sull'*empowerment* e sull'incremento dei livelli di *agency* da parte degli studenti, elementi che devono incarnarsi all'interno di un percorso plurale, capace di riscoprire e mettere al centro il valore della comunità universitaria attraverso le azioni di supporto e sostegno tra pari. Le attività di orientamento universitario, non possono essere infatti ridotte a un insieme di azioni informative, formative o motivazionali slegate tra loro, ma devono essere integrati all'interno di un approccio globale, finalizzato alla costruzione del futuro degli studenti sotto il profilo umano oltre che accademico; in questo senso, diviene fondamentale il ripensamento di tutte le figure coinvolte, dai docenti universitari fino ai *peer tutor*, e il loro ruolo di guida nel percorso di crescita, nell'ottica dell'acquisizione di competenze spendibili anche fuori dalle aule universitarie (Da Re, 2018). Fondamentale, a questo fine, è l'attenzione al recupero degli studenti fuori corso e al contenimento della dispersione universitaria, attraverso una stretta sinergia tra le tre dimensioni dell'orientamento in ingresso, in itinere e in uscita, ipotizzando uno sviluppo diacronico dei bisogni orientativi ma anche delle competenze/risorse dei profili in uscita (Pastore, Manuti, Falcicchio, Rossini, Gemma, 2015). Docenti, tutor e personale amministrativo hanno il compito di guidare gli studenti senza condizionare le loro scelte (Benvenuti, Tofanini, 2021), ma semplicemente aiutandoli a prendere consapevolezza di ciò che comportano, attraverso una guida sapiente, un ascolto attento e un accompagnamento costante all'interno della comunità accademica, e oltre.

Riferimenti bibliografici

Alberici A., Orefice P. (Eds.) (2006). *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta*. Milano: Franco Angeli.

- Balzano V. (2021). La relazione educativa in epoca di Covid-19. Una riflessione pedagogica sul ruolo della famiglia e sul senso di cittadinanza. *RIEF - Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 225-242.
- Benvenuti S., Tofanini R. (2021). Nuove frontiere per l'orientamento universitario. Non solo empiria. *Il Merito. Pratica per lo sviluppo*, 2, pp. 1-5.
- Biagioli R. (2003). *L'orientamento formativo*. Pisa: ETS.
- Bourdeau J., Grandbastien M. (2010). Modeling tutoring knowledge. In Nkambou R., Mizoguchi R., Bourdeau J. (Eds). *Advances in intelligent tutoring systems*. Berlin: Springer.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M. (2003). *Le professionalità educative: tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci.
- Catarsi E. (Ed.) (2002). *Peer education e formazione dei tutor: un progetto contro il disagio scolastico nell'Empolese Valdelsa*. Tirrenia: Del Cerro.
- Circolare Ministeriale 43 del 2009. Consultabile al link: https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm043_09.htm
- Comunicazione della commissione al Parlamento Europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni sulla realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione entro il 2025. Consultabile al link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625&from=EN>.
- Cunti A. (2008). *Aiutami a scegliere*. Milano: Franco Angeli.
- Da Re L. (2018). Orientare e accompagnare gli studenti universitari: il Programma di Tutorato Formativo. *Studium educationis*, 1, pp. 69-80.
- Davico L. (2022). *Mondo del lavoro e Covid-19: la pandemia non ha colpito tutti allo stesso modo*. Consultabile al link: <https://www.secondowelfare.it/primo-welfare/lavoro/mondo-del-lavoro-e-covid-19-la-pandemia-non-ha-colpito-tutti-allo-stesso-modo/>
- Decreto legislativo 21 del 2008. Consultabile al link: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2008-01-14;21>
- Decreto Legislativo 28 del 2008. Consultabile al link: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2008-01-28;25!vig=>
- Decreto Legislativo 76 del 2005. Consultabile al link: https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2005-05-05&atto.codiceRedazionale=005G0100&elenco30giorni=false
- Decreto Legislativo 77 del 2005. Consultabile al link: https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2005-05-05&atto.codiceRedazionale=005G0101
- UNIBA - Documento triennale di programmazione 2021-2023. Dipartimento For.Psi.Com. Consultabile al link: <https://www.uniba.it/ricerca/dipartimenti/forpsicom/aq/programmazione-monitoraggio/documento-di-programmazione-forpsicom-2021-2023.pdf>
- Domenici G. (Ed.) (2017). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale. Strategie innovative. Vol. 2*. Roma: Armando.
- Dozza L. (2006). *Relazioni cooperative a scuola*. Trento: Erickson.
- Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Falchikov N. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. London: RoutledgeFalmer.
- Folsom B., Reardon R. (2003). College career courses: Design and accountability. *Journal of Career Assessment*, 11, 4, pp. 421-450.
- Grier-Reed T., Chahla R. (2015). Impact of a constructivist career course on academic performance and graduation outcomes. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17, 1, pp. 105-118.
- Grimaldi A., Di Palma T., Ragozini G., Striano M. (2020). *Giovani e mercato del lavoro. Orientamento, supporto, intervento nell'ambito dell'occupabilità*. Milano: Franco Angeli.

- Hansen J. M., Jackson A. P., Pedersen T. R. (2017). Career development courses and educational outcomes: Do career courses make a difference? *Journal of Career Development*, 44, 3, pp. 209-223.
- Hansen M. J., Pedersen J. S. (2012). An examination of the effects of career development courses on career decision-making self-efficacy, adjustment to college, learning integration, and academic success. *Journal of the First Year Experience & Students in Transition*, 24, 2, pp. 33-61.
- Jarvis P. (2004). *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Kuckartz U. (2014). *Qualitative text analysis. A guide to methods, practice and using software*. London: Sage.
- Manuti A. (2010). Il supporto della “bussola”. In C. Gemma (Ed.), *Percorsi di orientamento e pratiche di tutorato. L'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione di Bari* (pp. 29-54). Lecce: Pensa Multimedia.
- OECD – Organization for Economic Cooperation and Development (2004). *Career guidance: A handbook for policy makers*. Paris - Luxembourg: OECD Publishing - European Communities.
- Pastore S., Manuti A., Falcicchio G., Rossini V., Gemma C. (2015). Interventi di recupero studenti fuoricorso e inattivi. Riflessioni a margine di un progetto pilota. *Orientamenti Pedagogici*, 62, 2 (360), pp. 339-350.
- Pitoni I. (2002). *Compendio normativo sul Fondo sociale europeo 2000/2006*. Roma: Isfol.
- Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Disponibile su: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e Consiglio UE del 23 aprile 2008. Consultabile al link: <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=14744>
- Reese R. J., Miller C.D. (2006). Effects of a university career development course on career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 14, 2, pp. 252-266.
- Rossini V. (2011). Verso la costruzione di competenze. In C. Gemma, A. Manuti, V. Rossini (Eds.). *Accompagnare nella scelta. Profili professionali e percorsi formativi*. (pp. 29-55). Lecce: Pensa Multimedia.
- Robertson P. J. (2013). The well-being outcomes of career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41, 3, pp. 254-266.
- Santelli Beccegato L. (2009). *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*. Brescia: La Scuola.
- Soresi S., Nota L. (2020) *L'orientamento e la progettazione professionale. Modelli, strumenti e buone pratiche*. Bologna: Il Mulino.
- Valto P., Nuora P. (2019). The role of guidance in student engagement with chemistry studies. *LUMAT General Issue*, 7,1, pp.165-182.

Costruire comunità interculturali. Un approccio “duale” all’educazione

Building intercultural communities. A “dual” approach to education

Anna Tataranni*

* Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”, Italy, anna.tataranni@uniba.it

ABSTRACT

Nel mondo odierno, globalizzato, multiculturale e interconnesso, l'educazione è chiamata a svolgere un ruolo chiave per lo sviluppo di comunità educanti altamente inclusive. In tale prospettiva, il contributo analizza il valore e le potenzialità dell'*Intercultural Service Learning* come approccio pedagogico duale, fondato sull'azione sociale (*service*) che si svolge in un *continuum* formativo (*learning*) tra contesti formali, non formali e informali ed è volto a sviluppare coscienze interculturali.

ABSTRACT

In today's globalised, multicultural and interconnected world, education is called upon to play a key role in the development of highly inclusive educational communities. In this perspective, the paper analyses the value and potential of *Intercultural Service Learning* as a dual pedagogical approach based on social action (*service*) that takes place in a learning continuum between formal, non-formal and informal contexts and aims at developing intercultural awareness.

PAROLE CHIAVE

Intercultural Service Learning, comunità interculturali, approccio duale

INTRODUZIONE

Educare alla cittadinanza globale, essere cittadini globalmente competenti, costruire comunità interculturali, implica confrontarsi con le molteplici istanze della globalizzazione, della pluralità, del multiculturalismo, rafforzando le competenze agentive in vista di una di cittadinanza.

È responsabilità di chi educa far conoscere e discutere con i giovani le tematiche etico-politiche del nostro presente: pace, sostenibilità, ecologia, antiche e nuove povertà, diritti

umani fondamentali (Malavasi, 1997; Marchetti, 2012). Per la pedagogia queste nuove necessità formative rimandano allo studio del rapporto tra educazione e diritti e alla necessità che le nuove competenze sociali, di genere, interculturali entrino a pieno titolo nei percorsi scolastici e universitari, costituendo una istanza formativa irrinunciabile per le nuove generazioni (di giovani, ma anche di insegnanti e di educatori) che devono essere “attrezzate” a comprendere pienamente fenomeni quali la complessità, la differenza, il multiculturalismo (Pinto Minerva, 2002; Loiodice, 2014, Fiorucci & Catarci, 2015).

La sfida è quella di passare dalla formazione di menti monoculturali a menti multiculturali.

Come può la pedagogia muoversi in tal senso? Come formare nuove menti democratiche, multiculturali, aperte al sociale inaugurando un percorso innovativo di “educazione dialogica” attraverso relazioni fondate su basi di uguaglianza, reciprocità e responsabilità? Quale formazione per gli insegnanti? Quali approcci pedagogici utilizzare per far leva sulla formazione di una nuova consapevolezza cosmopolita?

Diventa indispensabile un’azione “dal basso” che, fin dai primi anni di vita e nella molteplicità dei luoghi della formazione (formale, informale e non formale), faccia ripartire un modo solidale di pensare l’altro, riscoprendo ragioni e condizioni per una convivenza che abbia nella comune umanità il suo fondamento. “La ‘comune umanità’, riconosciuta e rafforzata dalla pratica dialogica, può determinare quell’istanza intellettuale, emotiva ed etica capace di opporsi alle logiche e alle pratiche dell’intolleranza e della chiusura autocentrata, siano esse fondate su ragioni politiche, economiche come anche etniche e religiose” (Loiodice, 2017, p. 23). Si tratta allora di progettare e realizzare processi educativi e formativi permanenti che abbiano al centro la dimensione della cura dell’alterità e che, inverandosi nei processi educativi, esaltino la costitutiva natura interculturale della formazione.

1. IL SERVICE LEARNING QUALE APPROCCIO PEDAGOGICO E DIDATTICO TRA EMERGENZE E CAMBIAMENTO

Di fronte a tale emergenza educativa risulta necessario elaborare strategie e risposte educative funzionali a diffondere una sempre più necessaria “cultura della convivenza”. Non si tratta di un obiettivo facile da raggiungere: insegnanti ed educatori per primi sono chiamati a rimettere in discussione i propri paradigmi di riferimento con l’obiettivo di attenuare il tasso di etnocentrismo presente nel nostro sistema educativo.

Fondamentale risulta il dover ripartire da una nuova sensibilità pedagogica che riesca a valorizzare il *civic engagement* unitamente all’etica della responsabilità (Jonas, 1993) che, incarnando il pensiero di don Milani, superi gli egoismi e i narcisismi e sia animata dalla volontà di costruire un solido sistema sociale basato sull’uguaglianza, sulla solidarietà e sull’inclusione (Scuola di Barbiana, 1967).

Sviluppare la “coscienza del bene comune”, suscitare in ognuno la corresponsabilità di un’etica collettiva e condivisa, favorire l’accentuazione della responsabilità morale avente carattere trasversale e pervasivo, promuovere l’etica della responsabilità attraverso la scuola, significa attivare in ciascuno studente uno spirito critico, fornendo funzionali strumenti di lettura e di interpretazione della realtà.

Importante risulta volgere lo sguardo verso un tipo di scuola che lavora per educarsi ed educare a “partecipare con gli altri alla vita della città facendo esperienza, mediante l’interazione di quella comune cittadinanza che è prima di tutto umana” (Cestaro, 2017). L’approccio pedagogico del Service Learning, ben si presta al raggiungimento di tale finalità, coniugando il raggiungimento di specifici obiettivi di apprendimento con lo sviluppo della responsabilità civica nello studente, attraverso una “significativa” esperienza (Ehrlich 1996, p. XI). Esso si caratterizza per l’intenzionalità pedagogica di porre al centro del suo impianto lo sviluppo integrale della persona, valorizzando l’*empowerment* del soggetto che concorre attivamente alla costruzione di sé e della comunità in cui vive (Selmo, 2018).

“Il Service-Learning intende l’essere umano come coscienza intenzionale in rapporto a sé stesso e al suo mondo. Aiutare ciascuno a imprimere intenzionalità al proprio agire, alla propria relazionalità appare, per il *Service-Learning*, la *condicio sine qua non* di quella progettualità, specifica e costitutiva dell’educazione, che si fa carico del compito di migliorare, di accedere a quell’utopia, che dovrebbe motivare e calamitare l’operare delle persone umane e, nello specifico, del mondo pedagogico” (Milan, 2020).

Lo stesso, consentendo alla scuola di uscire dal suo mondo spesso chiuso e depositario della conoscenza, ha quale peculiarità quella di invitare gli studenti di ogni ordine e grado a mettere al servizio della loro comunità quanto vengono apprendendo durante il normale svolgimento delle attività didattiche, contribuendo al miglioramento del contesto nel quale la scuola è inserita, ricavando, in tal modo, un valore aggiunto al loro apprendimento (Fiorin, 2017); porta a ripensare i contenuti e i metodi secondo la logica della trasformazione migliorativa della realtà, unendo il *Learning*, l’apprendimento, al *Service*, l’impegno costruttivo per la comunità. Gli studenti hanno la possibilità di rivestire un ruolo attivo, da protagonisti, in tutte le fasi del progetto, dalla sua ideazione alla sua valutazione fino alla realizzazione di attività solidali riferite ad un bisogno presente nella comunità, tramite un impegno partecipato per lo sviluppo di soluzioni possibili e significative.

Tramite il *Service Learning* la scuola diventa soggetto partecipe della vita della comunità di cui fa parte, prendendo in carico una responsabilità sociale volta al suo miglioramento. Nel gruppo, l’impegno di ciascuno è indispensabile per il successo del progetto. In questo modo, la classe si riconosce come una comunità che apprende in maniera condivisa unitamente a tutti i protagonisti del progetto.

Il centro dell’interesse rimane l’apprendere che diventa più consapevole, autoriflessivo, metacognitivo, in una dinamica di servizio alla comunità, di partecipazione e di

reciprocità, nonché in una dimensione interdisciplinare. Ciò in coerenza con l'Agenda 2030, che affida alla scuola il delicato compito di prevedere percorsi di educazione, istruzione e formazione di qualità, equi ed inclusivi in quanto, solo attraverso la partecipazione individuale alla cittadinanza globale, è possibile: “porre fine alla povertà e alla fame, in tutte le loro forme e dimensioni, e assicurare che tutti gli esseri umani possano realizzare il proprio potenziale con dignità ed uguaglianza in un ambiente sano” (Agenda 2030, preambolo).

Il *Service Learning* si basa sulla realizzazione di attività didattiche in contesti di vita reale, il cui punto di partenza è la risposta, in termini di realizzazione di un servizio, a un bisogno vero e sentito della comunità (Tapia, 2006). Crea altresì condizioni favorevoli alla costruzione dell'identità nelle sue duplici vesti io-noi.

L'equilibrio fra la piena consapevolezza apprenditiva e lo sviluppo della coscienza sociale è raggiunto solo quando il progetto *Service Learning* è articolato secondo precisi obiettivi quali:

- 1) il coinvolgimento di studenti e membri della comunità alla definizione del progetto e dei suoi risultati (Lear & Sanchez, 2013);
- 2) l'offerta di un servizio di efficacia e valore da realizzarsi *per* e *con* la comunità (Bringle et al., 2004; Lear & Sanchez, 2013; Miron & Moely, 2006);
- 3) lo sviluppo dell'apprendimento e di abilità cognitive e metacognitive avanzate, oltre che del senso civico dello studente, attraverso molteplici opportunità per la riflessione (Eyler & Giles, 1999; Kolb, 1984).

Rispetto a ciò il territorio costituisce, nel processo di formazione dell'identità e nel sistema di relazioni sociali, per l'infanzia, per i giovani, per gli adulti «il luogo di relazioni tra persone; come riferimento cui si collegano cultura, tradizione e storia; come ambito di relazione e di scambio con le istituzioni e la cittadinanza» (Centro Nazionale di documentazione ed analisi sull'adolescenza, 1997).

Far incontrare attraverso l'approccio pedagogico del *Service Learning* il tema dell'identità culturale del territorio di appartenenza (la propria città, la propria regione, il proprio stato) con la pluralità della società globalizzata è uno degli obiettivi del *Service Learning*.

Nel panorama italiano, l'idea di una scuola ancorata al territorio che collabori attivamente alla rimozione degli ostacoli; lavori a una solida cultura inclusiva, affermatasi a partire dalla Legge n. 517/77; guardi, attraverso le “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione” del 2012, alla formazione e all'esercizio della cittadinanza attiva; introduca, attraverso la Legge 92/2019, nel primo e nel secondo ciclo di istruzione, l'insegnamento trasversale dell'educazione civica; estenda a tutte le scuole secondarie di secondo grado la proposta dell'Alternanza Scuola-Lavoro (ora PCTO), nonché per l'ultima classe della scuola secondaria di primo grado e per le ultime tre della scuola secondaria di secondo grado l'orientamento didattico (D.M. n. 328 del 22 dicembre 2022) per facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo,

occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, è un'utopia pedagogica che, con l'approccio del SL, può trasformarsi in realtà. Ciò richiede un radicamento di questa modalità del "fare scuola" all'interno della sua organizzazione e sul piano teorico-normativo.

Stimolo per la sua diffusione, sono state, in Italia, le azioni introdotte dal Ministero dell'Istruzione, congiuntamente all'INDIRE, per sostenerne l'implementazione attraverso un percorso sperimentale attuato nel 2016 nelle regioni della Calabria, Lombardia e Toscana, conclusosi con le "Olimpiadi del Service Learning".

Documento di sintesi di tali sperimentazioni sono: "La via italiana del Service Learning" (8 agosto 2018), le Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola - Service Learning" di "Avanguardie educative" (31 dicembre 2021), il cui lavoro si avvale dei contributi delle ricercatrici e delle collaboratrici tecniche di ricerca Indire impegnate nel progetto "Avanguardie educative", delle esperienze delle quattro scuole capofila dell'idea e di altre che l'hanno adottata; il testo a cura di I. Fiorin "Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning" (2016) che ne amplifica il significato.

2. IMPARARE A VIVERE INSIEME ATTRAVERSO INTERCULTURAL SERVICE LEARNING

Per quanto concerne gli effetti del *Service Learning* in relazione alla competenza interculturale, alcune ricerche hanno dimostrato che lo stesso aumenta la sensibilità interculturale (Fitch, 2004), la consapevolezza, le preoccupazioni per le questioni legate alla cultura o alla razza (Dunlap, 1998), la coscienza delle differenze culturali, la sensibilità alla diversità (Driscoll et al., 1996; Gallini & Moely, 2003; Greene, 1996; O'Grady, 2012; Welch & Billig, 2004); amplia la consapevolezza dei docenti rispetto alle questioni legate all'insegnamento in classi culturalmente diverse (Boyle-Baise, 1998); combatte gli stereotipi nei confronti delle persone appartenenti a gruppi culturali diversi dal proprio, riducendo in tal senso il razzismo (Myers-Lipton, 1996); allarga gli orizzonti di chi conosce aumentando la conoscenza del mondo e della diversità (Levison, 1990).

Numerosi studi sottolineano anche la capacità dimostrata dal Service-Learning di ridurre gli stereotipi e facilitare la comprensione culturale (Eyler et al., 2001; Rauner, 1995; Rhoads, 1997).

È proprio questa combinazione di comunicazione, apprendimento interculturale e azione civica che rende l'*Intercultural Service Learning* così prezioso.

Far incontrare attraverso l'approccio pedagogico del Service Learning il tema identitario culturale del territorio di appartenenza (la propria città, la propria regione, il proprio stato

nazionale) con la società globalizzata, diviene strumento di incontro sia con il luogo in cui si vive, che tra le diverse culture; diviene esempio di valori, la cui essenza è la co-progettazione, dove la vita insieme, nel nostro mondo globale, si ri-scrive attraverso il presente.

In questa prospettiva, l'innovazione sociale è considerata come la ri-combinazione o la ri-configurazione di nuovi ed esistenti elementi che, attraverso l'Intercultural Service Learning, potrebbe coinvolgere i cittadini in azioni di agentività collettiva per generare nuove capacità sociali che ogni individuo, in maniera individuale non sarebbe in grado di raggiungere. In tal senso, assume un significato di particolare interesse la prospettiva di innovazione basata sulle 3C di Ibrahim (2007):

- Coscientizzazione – processo che rende consapevole la comunità della situazione sociale e permette alla stessa di evolversi dal disagio attraverso l'utilizzo della parola e del pensiero critico;
- Conciliazione – dinamica tra gli individui, i gruppi e le istituzioni che cerca di mescolare interessi individuali e collettivi così come di creare una comune visione;
- Collaborazione – processo di gruppi o organismi che agiscono per il loro mutuo beneficio.

A tal riguardo l'Intercultural Service Learning potrebbe divenire “luogo” nel quale contribuire a promuovere innovazione sociale attraverso la creazione di servizi e di trame attivanti il potere di fare e di essere cittadini.

Importanti per il raggiungimento di questo scopo risultano i progetti attivati nelle scuole di ogni ordine e grado, Università comprese, che devono guardare alla riconfigurazione della struttura classica del quadro orario delle lezioni, ripensare gli ambienti di apprendimento, trasformare l'attività didattica attraverso l'utilizzo di metodologie attive e collaborative (Orlandini & Chipa, 2020).

Oltre alle collaborazioni con il territorio di appartenenza, importanti risultano i gemellaggi sulla piattaforma e-twinning, i progetti Erasmus, o incontri su altre piattaforme on line, che consentono a migliaia di docenti e studenti di fare rete e di sperimentare nuovi spazi e modalità per lo sviluppo dell'*Intercultural Service Learning*.

CONCLUSIONI

La strada da percorrere è ancora lunga e sfidante, ma gli spunti di riflessione che emergono da questo approccio pedagogico, se opportunamente analizzati sul piano epistemologico, possono portare a un ripensamento concreto delle pratiche educativo-didattiche in vista dello sviluppo di comunità educanti.

Aiutare i giovani a costruire la propria identità sembra essere la grande sfida di questa epoca ma, per realizzarla, è necessario che le scienze dell'educazione riflettano sull'idea di essere umano in rapporto alla società e sulle condizioni che ne consentono una crescita integrale; in altre parole, è necessario che ricostruiscano la pratica da una rinnovata

filosofia dell'educazione ancorata a categorie quali la solidarietà, il rispetto delle differenze, la pace. In tal senso, un contributo significativo può essere offerto dall'*Intercultural Service-Learning* che sicuramente non è la panacea di tutti i mali educativi, né una ricetta applicabile in ogni caso, ma un approccio innovativo all'educazione volto a sviluppare coscienze critiche. L'“assunzione dell'approccio pedagogico fondato sul valore del servizio sociale attraverso l'apprendimento curricolare [...] fornisce agli [educandi] impegnati nel difficile compito di realizzare sé stessi [...] un significato nuovo” ove “la solidarietà sociale e politica di cui abbiamo bisogno per costruire una società con meno brutture e meno asprezze, in cui noi stessi possiamo essere di più (*ser mais*) ha, nella formazione democratica, una pratica di fondamentale importanza” (Centro Nazionale di documentazione).

BIBLIOGRAFIA

- Agenda 2030. <https://unric.org/it/agenda-2030/>.
- Boyle-Baise, M. (1998). *L'apprendimento del servizio comunitario per l'educazione multiculturale: Uno studio esplorativo con insegnanti pre-servizio. Equità ed eccellenza nell'istruzione*, 31(2), 52-60.
- Bringle, R.G., Phillips, & Hudson, M. (2004). *The Measure Of Service Learning: Research Scales To Assess Student Experiences* [online]. American Psychological Association.
- Centro Nazionale di documentazione ed analisi sull'infanzia e l'adolescenza. *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto 1997 sull'infanzia e l'adolescenza*. Istituto degli Innocenti.
- chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.minori.gov.it/sites/default/files/Un_volto_o_una_maschera.pdf
- Cestaro, M. (2017). *Genitori “di seconda generazione”*, «Formazione, lavoro, persona», VII, 22, pp. 110-121 <file:///C:/Users/Asus/Downloads/rminello,+3054-11342-1-CE.pdf>
- Driscoll, A., Holland, B., Gelmon, S., & Kerrigan, S. (1996). *Un modello di valutazione per il service-learning: Casi di studio completi dell'impatto su docenti, studenti, comunità e istituzione*. Michigan Journal of Community Service Learning, 3, 66-71.
- Dunlap, M. R. (1998). *Voci di studenti in contesti di service-learning multiculturale*. Michigan Journal of Community Service Learning, 5, 58-67.
- Ehrlich, T. (1996). «Forward». In: Jacoby, B. et al., *Service Learning in Higher Education: Concepts and Practises*. Jossey- Bass.
- Eyler, J., & Giles, D.E. (1999). *Where's the Learning in Service-learning?*. Jossey-Bass.
- Eyler, J. S., Stenson, C.M., Giles, D.E., & Gray, C.J. (2001). *A colpo d'occhio: Cosa sappiamo degli effetti del service-learning su studenti universitari, docenti, istituzioni e comunità, 1993-2000*. Università Vanderbilt di Nashville, TN.
- Fiorin, I. (2017). *La sfida dell'insegnamento. Fondamenti di didattica generale*. Mondadori Università.

- Fiorin, I. (a cura di) (2016), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service-Learning*. Mondadori Università.
- Fiorucci, M., & Catarci, M. (2015). *Intercultural Education in the European Context Theories. Experiences.Challengers*, Ashgate.
- Fitch, P. (2004). *Effetti delle esperienze di service-learning interculturale sullo sviluppo intellettuale e sulla sensibilità interculturale*. In Welch, M., & Billig, S.H. (a cura di). *Nuove prospettive nel service-learning: Research to advance the field* (pp. 107-126). Information Age Publishing.
- Gallini, S.M., & Moely, B.E. (2003). *Service-learning e impegno, sfida accademica e mantenimento*. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1), 5-14.
- Greene, D. P. (1996). *Ragionamento morale, sviluppo degli studenti, reciprocità e qualità della vita in un esperimento di apprendimento del servizio* (tesi di dottorato non pubblicata). Colorado State University.
- Ibrahim, S., & Alkire, S. (2007). *Agency and empowerment: a proposal for internationally-comparable indicators*. *Oxford Developments Studies*, 35, 4: 379-403.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Prentice-Hall.
- Lear, D.W., & Sanchez, A. (2013). *Sustained Engagement with a Single Community Partner*. *Hispania*, 96 (2), pp. 238-251.
- Levison, L.M. (1990). *Scegliere l'impegno piuttosto che l'esposizione*. In Kendall, J.C. (a cura di), *Combinare servizio e apprendimento: Un libro di risorse per il servizio pubblico e comunitario* (Vol. 1, pp. 68-75). National Society for Internships and Experiential.
- Loiodice, I. (ed.) (2014). *Formazione di genere. Racconti. immagini, relazioni di persone e di famiglie*. FrancoAngeli.
- Loiodice, I. (2017). *Percorsi identitari e dialoghi interculturali*. In I. Loiodice, S. Ulivieri (eds.), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Progedit.
- Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. La Scuola.
- Marchetti, L. (2012). *Alfabeti ecologici. Educazione ambientale e didattica del paesaggio*. Progedit.
- Milan, G. (2019). *Il valore del Service Learning come metodologia pedagogica in una prospettiva di comunità*, in Id., *Didattica della solidarietà*. FrancoAngeli.
- Miron, D., & Moely, B.E. (2006). *Community Agency Voice and Benefit in Service Learning*. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12 (2).
- Myers-Lipton, S.J. (1996). *Effetto di un programma completo di service-learning sul livello di razzismo moderno degli studenti universitari*. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 44-54.
- Jonas, H. (1979). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Trad. it. (1993). Einaudi.
- O'Grady, C.R. (a cura di) (2012). *Integrare l'apprendimento del servizio e l'educazione multiculturale nei college e nelle università*. Routledge.

- Orlandini, L., Chipa, S., & Giunti, C. (2020). *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*. Carocci Editore.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Laterza.
- Rauner, J.S. (1995). *L'impatto dell'apprendimento del servizio comunitario sullo sviluppo degli studenti, come percepito dai leader degli studenti*. Tesi di dottorato non pubblicata, Università di San Diego.
- Rhoads, R.A. (1997). *Esplorazioni del sé che cura: Ripensare lo sviluppo dello studente e l'apprendimento liberale*. Presentato alla riunione annuale dell'American Educational Research Association. Chicago.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina.
- Selmo, L. (2018). *Service-Learning e l'eredità pedagogica di Paulo Freire*. In Colazzo, S., & Ellerani, P. (a cura di). *Service Learning: tra didattica e terza missione*. Università di Salerno.
- Tapia, M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Città Nuova Editrice.
- Dipartimento del sistema educativo di istruzione e formazione MIUR (2018). *Una via italiana per il Service Learning*, p. 27 sg.
- Welch, M., & Billig, S.H. (2004). *Nuove prospettive nel servizio dell'apprendimento: La ricerca per far progredire il campo*. Information Age Publishing.

Per una comunità educante: il servizio educativo domiciliare tra mondi della vita familiare e territorio

For an educating community: home education service between family life and communities

Maria Vinciguerra*, Giorgia Coppola**

*University of Palermo, Italy, maria.vinciguerra@unipa.it

** University of Palermo, Italy, giorgia.coppola@unipa.it

ABSTRACT

Il servizio educativo domiciliare nasce con l'obiettivo di fornire accompagnamento e sostegno, attraverso azioni educative e formative, a nuclei familiari in condizioni di vulnerabilità. Il contributo presenta una riflessione sul servizio educativo domiciliare che promuove forme di comunità educanti attraverso una partecipazione attiva di tutti gli attori coinvolti (famiglie, educatori, scuola, associazioni e servizi). Per evidenziare tali aspetti verrà richiamata un'esperienza di educazione domiciliare nata nel territorio palermitano nel 2019, testimonianza di un'attenzione alla costruzione di una corresponsabilità educativa tra famiglie e territorio.

ABSTRACT

The home visiting was created in order to provide accompanying and support to vulnerable families, through educational and training actions. The aim of this paper is a reflection on the home visiting that promotes forms of educating communities, through active participation of all the actors involved (families, educators, schools, associations and services). These aspects will be underlined by recalling an experience of home visiting in Palermo in 2019, with a focus on the role of educational co-responsibility between families and communities.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

home visiting; educating community; educational co-responsibility; social policies.

1. Intra domus: la centralità degli ambienti di vita nei servizi educativi domiciliari

Negli ultimi anni, la vasta crisi economica e sociale che ha investito l'Europa in seguito alla pandemia, ha acuito la vulnerabilità, la povertà e l'isolamento sociale. Per tale ragione, le politiche familiari si sono concentrate sull'individuazione di risposte efficaci ai sempre più crescenti bisogni educativi di famiglie e minori.

Recentemente i servizi pubblici si sono occupati dell'implementazione di programmi educativi centrati sull'*home visiting*, volti alla promozione del benessere individuale e sociale. Il termine *home visiting* fa riferimento a quella ampia gamma di servizi che si svolgono presso un ambiente domestico privato. Non si tratta di un intervento educativo unitario ed omogeneo sia a causa della scarsa concettualizzazione teorica e operativa sia per l'eterogeneità dei nuclei familiari coinvolti. Tali servizi si concentrano sulla co-progettazione, agita da professionisti e genitori, volta all'incremento delle competenze dell'intero nucleo familiare. L'*home visiting* rappresenta un'efficace modalità operativa a supporto della genitorialità e del benessere del minore, attraverso approcci preventivi che limitano le condizioni di rischio di famiglie che vivono situazioni di povertà educativa (Serbati, 2014).

L'interesse nazionale si è dunque via via concentrato su interventi educativi rivolti a minori in condizione di vulnerabilità, divenendo parte del sistema complessivo di *welfare* (Milani, 2009). Si tratta di un profondo cambiamento rispetto all'approccio tradizionale e alla logica del servizio pubblico, per cui non è più il cittadino che richiede supporto da parte dei servizi sociali, bensì questi ultimi che si recano dal cittadino per offrire sostegno.

In Italia, il servizio educativo domiciliare è regolamentato dalla della Legge n. 285/1997, la quale prevede la presenza di un educatore presso l'abitazione del minore (tra gli 8 e i 14 anni) a supporto dell'intero nucleo familiare. Nello specifico, il servizio educativo domiciliare, mediato dal servizio sociale e/o dal Tribunale Minorile, ha come obiettivo principale la riduzione dei fattori di rischio presenti in famiglie che vivono condizioni di precarietà (economica, abitativa, sociale, educativa) attraverso interventi di prevenzione (Nicolais, Speranza, Ammaniti, 2006) che si rivolgono tanto ai minori quanto alle figure adulte, mediante processi che incrementino le competenze genitoriali.

La peculiarità di tale servizio, come accennato in precedenza, sta proprio nel *setting* di lavoro: la casa, l'abitazione, il luogo privato delle relazioni e della quotidianità. La casa diviene il luogo/non luogo (Augé, 1992) della relazione educativa, il confine abitato, il contesto nel quale narrarsi, fare esperienza, predisporre al cambiamento. In questa prospettiva, il servizio

educativo domiciliare si configura quale servizio in *terra straniera* (Premoli, Confalonieri, Volpi, 2012), proprio per la peculiarità dell'intervento agito all'interno degli spazi di vita della persona. Ciò si traduce nella valorizzazione del contesto, che sia esso geografico, sociale, culturale o simbolico. Il servizio educativo domiciliare, assecondando questa prospettiva, si fonda sulla consapevolezza che il radicamento nei contesti di vita rappresenti un potenziale educativo e formativo rilevante per la promozione di un cambiamento sociale.

All'interno di questo servizio l'educatore che opera presso l'abitazione ha il compito di promuovere: "l'apertura relazionale in termini di empatia, fiducia e feedback reciproci; l'attribuzione di significati condivisi che si ricolleghino alla propria storia personale; la gestione del tempo da parte delle figure adulte, entro la dialettica tra 'fare per' e 'stare con', che rimanda alla progettualità in termini di scambi diretti e indiretti; la coerenza di tempi, spazi e relazioni condivisi; la dialettica co-evolutiva tra la cura dell'interno e le relazioni esterne, intesa come rapporto tra sistema familiare e sistemi sociali" (D'Antone, 2017, p. 165).

Nello specifico, è possibile sintetizzare gli obiettivi principali del servizio educativo domiciliare, seguendo tre dimensioni (D'Antone, 2017) connesse a tre specifici bisogni educativi (Bellingreri, 2017; D'Addelfio, Vinciguerra, 2021). La prima fa riferimento al bisogno educativo del minore e al conseguente sostegno educativo volto alla costruzione e al rafforzamento di legami familiari positivi all'interno del sistema familiare. La seconda si riferisce al rafforzamento delle competenze genitoriali nel loro complesso, con specifico riferimento al ruolo e alle responsabilità ad esso connesse, quindi è un tentativo di rispondere ad un bisogno di sostegno educativo delle famiglie. Infine, la terza fa riferimento alla costituzione di relazioni educative volte all'incremento di quelle competenze necessarie nei diversi contesti di vita, le competenze trasversali e le *soft skills*.

Ma quando è opportuno realizzare interventi di educazione domiciliare per perseguire i suddetti obiettivi?

Secondo Paola Milani (2009), gli interventi di educazione domiciliare non devono essere applicati se non in presenza di specifiche condizioni, tra le quali: l'inserimento in una progettualità globale e multidisciplinare rivolta ad un sistema familiare in difficoltà; problematiche familiari di natura educativa e sociale; l'esistenza di una valutazione definita; il coinvolgimento attivo della famiglia nella definizione degli obiettivi educativi; il riconoscimento dei saperi e delle competenze possedute dalla famiglia.

A partire da queste prime considerazioni, si intuisce che in questo tipo di interventi la famiglia non è considerata un sistema autonomo e indipendente rispetto al più ampio tessuto sociale di riferimento, così come il servizio educativo domiciliare non può prescindere dalle risorse interne al lavoro di rete nella rilevazione e riduzione dei fattori di rischio. In tal senso, elemento

costitutivo dell'intervento educativo domiciliare è l'istanza comunitaria ad un problema individuale. Tale servizio, infatti, permette di fondare la relazione educativa sull'*essere-con*, costruendo insieme significati a partire dalle narrazioni, dai vissuti e dalle esperienze sperimentate dalle famiglie nella quotidianità.

2. Il servizio educativo domiciliare come “microcomunità generativa” per il sostegno alla genitorialità

Nel paragrafo precedente è stato chiarito che il servizio educativo domiciliare si qualifica come un intervento di tutela del minore e recupero della competenza genitoriale, sostenendo e aiutando i genitori nei loro compiti evolutivi ed educativi. Si tratta dunque di una forma di accompagnamento della genitorialità che, a differenza di interventi di tipo psicologico, privilegiano un lavoro sui processi educativi (Milani, 2018).

Questo tipo di intervento rientra dunque tra quelli che vengono definiti di *family preservation* per sottolineare l'azione di prevenzione dell'allontanamento dei minori dalla famiglia d'origine, garantendo supporto ai genitori e coinvolgendo attivamente le famiglie. Come già anticipato, si tratta di interventi che mirano a promuovere *empowerment* familiare, potenziando appunto le capacità educative dei genitori, e in tal senso sono centrati sulle relazioni genitori-figli, ma attenzionano anche i rapporti che le famiglie intrattengono con il contesto sociale, promuovendo anche nuovi legami.

Non si tratta, dunque, di dover pensare e realizzare un sostegno che guardi solo alle fragilità della famiglia e alle sofferenze di bambini e genitori, ma è necessario anche prestare particolare attenzione ad un contesto debole e poco supportivo per le famiglie in difficoltà. In altre parole, gli interventi di educazione domiciliare mirano a creare sistemi e reti sociali che possano favorire lo scambio fra i diversi contesti di vita dei bambini (familiare, scolastico, sociale), cercando di promuovere una “genitorialità positiva” e di concretizzare una logica di alleanze tra adulti educatori a favore dello sviluppo del bambino. Il servizio di educazione domiciliare offre la possibilità di osservare la relazione genitori-figli nella quotidianità ed evidenziare le difficoltà e i potenziali rischi, ma anche le risorse sia dei genitori sia del contesto (CISMAI, 2017). In tal senso, il servizio educativo domiciliare si configura quale intervento educativo caratterizzato da un'istanza sistemica che vede la sua applicabilità nella partecipazione attiva di tutti gli attori della comunità: famiglie, educatori, associazioni presenti sul territorio e servizi

(Scuola, Servizio Sociale, Istituzioni altre). L'obiettivo diviene risanare i legami sociali, costruire nuove forme di sostegno e accompagnamento nel quotidiano.

Secondo tale prospettiva, "I genitori sono interlocutori insostituibili, anche solo per il fatto che soltanto i familiari possono apportare elementi indispensabili per comprendere le biografie dei bambini. Ogni percorso di sviluppo è singolare, frutto di un intreccio indissolubile fra i tratti della persona-bambino, le attese dei genitori e la loro cultura educativa [...] Creare ponti tra contesti relazionali diversi offre ai bambini la possibilità di sentirsi parte di un sistema, un sistema coerente e integrato, in cui le differenze coesistono, senza generare discontinuità inconciliabili (Amadini, Premoli, Todeschini, 2020, p. 69).

Nella prospettiva della pedagogia fondamentale (Bellingreri, 2017), si tratta di promuovere e costruire "microcomunità generative" (Vinciguerra, 2021), in cui è possibile potenziare le competenze educative familiari, rendendo i genitori attori e non solo destinatari degli interventi proposti. Le microcomunità, intese come percorsi di educazione dei genitori, si qualificano come generative perché pensate come spazi di riflessione che, a seconda degli eventi critici, compiti di sviluppo ed educativi che la famiglia sta affrontando, promuovono, custodiscono e implementano la natura generativa della famiglia, cioè quella quota di generatività insita nei legami familiari stessi.

Una famiglia non generativa rimane bloccata in una condizione di vita caratterizzata da un ripiegamento che può sfociare in un progressivo impoverimento delle relazioni familiari e sociali. Le crisi possono bloccare la famiglia soprattutto quando sono già presenti altri fattori di rischio.

Nel caso dei percorsi di educazione domiciliare, si tratta di una cura delle relazioni educative familiari che ricrea una microcomunità all'interno del contesto domiciliare, in grado di far sperimentare la fiducia e l'impegno necessari alla *cura educativa*, grazie ad una condivisione delle pratiche familiari che consentono di costruire insieme alla scoperta di nuove pratiche educative, anche nuovi significati.

Proprio le pratiche familiari, dunque, sono le esperienze che costituiscono il terreno comune e condivisibile e la generatività stessa si esprime attraverso le pratiche: "sul piano sociale, la generatività si definisce in rapporto a [...] 'pratiche', [...] che consentono 'il conseguimento di valore'. L'esistenza di pratiche implica la necessità di misurarsi con esse, di cogliere il sapere che incorporano ed eventualmente rinnovarlo, andare al di là. Sul piano individuale, la generatività [...] rinvia all'idea di apprendimento: le pratiche non sono l'emanazione di un Sé già compiuto, ma un fare che è anche un farsi, un formarsi" (Magatti, Giaccardi, 2014, p. 51).

In altre parole, le pratiche familiari indicano "un insieme di pratiche, istituzionali e informali, che disegnano il 'fare famiglia' [...]. La creazione

del ‘familiare’ attraverso queste pratiche non è un'azione relegata alla sfera intima ma avviene nell'interscambio con il mondo esterno, fatto di altri pari, ma anche di un macrosistema culturale e normativo con cui i singoli inevitabilmente si confrontano. Questo macrosistema è parte integrante delle pratiche di sostegno alla genitorialità” (Sità, 2022, pp. 159-160).

Il lavoro con i genitori, dunque, così come il servizio educativo domiciliare presuppone, è pensato in una chiave “sociale-comunitaria”, che mira ad un’integrazione sociale, i cui protagonisti “devono confrontarsi, discutere, esercitarsi nel dialogo per acquisire linguaggi e punti di vista comuni” (CISMAI, 2017, p. 29). L’inserimento del servizio educativo domiciliare in un lavoro di rete più ampio “rappresenta un elemento di appropriatezza: non solo nella fase di rilevazione dei fattori di rischio e prima valutazione, ma in un progetto in cui, oltre l’intervento domiciliare, siano prevedibili altre opportunità” (*Ibi*, p. 25).

Naturalmente non vanno sottovalutate le resistenze all’attivazione di tali percorsi da parte dei genitori, specie in una cultura familiare ancora molto diffidente nell’accogliere in casa persone estranee, che possono essere vissute come presenze intrusive e giudicanti. Proprio per questo lo sviluppo di una relazione con i genitori deve basarsi prevalentemente sulla condivisione, perché il fare insieme, non è né un insegnamento né una sostituzione, ma la proposta di un’opportunità.

3. Un’esperienza di servizio educativo domiciliare

In quest’ultimo paragrafo verrà brevemente richiamata, come esempio e buona pratica, un’esperienza di servizio educativo domiciliare attivo nel comune di Palermo che si caratterizza per l’articolazione di iniziative progettuali, per l’attenzione agli aspetti strutturali e organizzativi e per la centralità della relazione tra educatore, servizi presenti sul territorio e famiglia.

Nello specifico, sul territorio palermitano di particolare rilevanza appare il servizio educativo domiciliare erogato dall’Associazione Onlus *Life and Life*. Quest’ultima è un’organizzazione umanitaria internazionale con sede in Italia e in Bangladesh, nata del 2010, con l’obiettivo di tutelare i diritti di donne e minori in condizioni di povertà sociale ed educativa.

Nel 2019, l’Associazione è stata coinvolta nella gestione del servizio educativo domiciliare, promosso dal comune di Palermo, attraverso finanziamenti gravanti sui fondi Pon Inclusion – Avviso 3/2016, programmazione 2014/2020. Dalla sua attivazione ad oggi, il servizio educativo domiciliare ha coinvolto un totale di cinquantadue minori con le

rispettive famiglie. Di questi interventi, quattordici sono stati interrotti e revocati o su richiesta della famiglia, per incompatibilità con gli incontri domiciliari previsti, o dal servizio sociale di riferimento. Otto sono stati interrotti per il raggiungimento del quattordicesimo anno di età e uno per l'inserimento del minore presso una comunità alloggio. Undici servizi sono stati interrotti per il raggiungimento degli obiettivi prefissati dal Pei. Ad oggi diciotto servizi risultano ancora attivi. Nonostante questi dati ci indichino anche le criticità e le difficoltà a portare a termine con successo gli interventi di servizio educativo domiciliare proposti, i risultati positivi sono incoraggianti.

Lo strumento che sembra riuscire a mettere in dialogo le pratiche educative di famiglie e servizi è il Pei, infatti, prima dell'avvio dell'intervento del servizio, che prevede un totale di sei ore settimanali presso il domicilio del minore, il coordinatore/pedagogo, la famiglia e l'assistente sociale di riferimento sono chiamati, conseguentemente ad un periodo di osservazione, alla stesura e definizione di un Piano educativo individualizzato. Questo progetto viene negoziato dalle diverse figure adulte, assecondando un'ottica di corresponsabilità (Vinciguerra, 2019) che sposa una prospettiva di educazione partecipata (Amadini, Premoli, Todeschini, 2020). Il Pei rappresenta uno strumento utile ad una prima rilevazione dei bisogni e all'individuazione di obiettivi condivisi e sostenibili a breve, medio e lungo termine. Il Pei è costituito da una prima anamnesi della situazione ed è suddiviso in tre macro-aree, ciascuna relativa ai punti di forza e debolezza posseduti dal minore: dimensione affettivo-relazionale, dimensione dell'autonomia e dimensione dell'identità.

Il percorso educativo viene periodicamente monitorato dal coordinatore-pedagogo attraverso relazioni trimestrali e griglie di aggiornamento, ma i momenti di discussione con i genitori sono altrettanto importanti per valutare se gli obiettivi prefissati dal Pei sono stati raggiunti totalmente, parzialmente o per nulla.

Inoltre, le attività previste dal servizio attivato nel comune di Palermo abbracciano una vasta gamma di iniziative alcune rivolte in modo più specifico ai minori, altre di sostegno educativo alla genitorialità. Tra le varie attività ricordiamo: il supporto didattico, con specifico riferimento all'incremento delle competenze di letto-scrittura e alla costituzione di un personale metodo di studio; attività connesse all'incremento delle competenze emotive, con il conseguente apprendimento del riconoscere e verbalizzare i propri stati emotivi; l'accompagnamento rispetto alla fase di sviluppo del minore; la costituzione di relazioni funzionali e positive tra il minore e i *caregiver*; l'ampliamento delle competenze genitoriali, con specifico riferimento alle tipologie di attaccamento, alla definizione di ruoli e compiti educativi e alla responsabilità genitoriale.

A partire da questa esperienza brevemente riportata, è possibile evidenziare, ancora una volta, come la costruzione di un rapporto di fiducia e il riconoscimento reciproco tra sistemi familiari e sistemi sociali, possano garantire al servizio educativo domiciliare interventi efficaci, in quanto la risoluzione delle criticità sociali e familiari passa attraverso un'azione comunitaria educante e generativa.

REFERENCES / BIBLIOGRAFIA

- Amadini, M., Premoli, S., Todeschini, A. (2020). Promuovere corresponsabilità Servizi educativi-famiglia. *MeTis*, (Speciale), pp. 67-77.
- Augé, M. (1992), *Non-lieux*. Paris: Seuil. Trad. it. *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. (1993). Milano: Elèuthera.
- Bellingreri, A. (2017). *Lezioni di pedagogia fondamentale*. Brescia: La Scuola
- CISMAI (2017). *Linee guida per gli interventi di home visiting come strumento nella prevenzione del maltrattamento familiare all'infanzia*.
- D'Addelfio, G., Vinciguerra, M. (2021). *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Antone, A. (2017). Educativa domiciliare e spazio neutro in qualità di servizi a sostegno della famiglia come sistema educativo: linee essenziali ed elementi per il ripensamento del curriculum dell'educatore sociale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, pp. 161-180.
- Duffee, J. H., Mendelsohn, A. L., Kuo, A. A., Legano, L. A., Earls, M. F., Chilton, L. A., James, H. (2017). Early childhood home visiting. *Pediatrics*, 140(3).
- Magatti, M., Giaccardi, C. (2014). *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*. Milano: Feltrinelli.
- Milana, M. (2021). Contrastare vulnerabilità e marginalità sociale attraverso l'educazione. *Encyclopaideia*, 25, pp.1-7.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.

- Milani, P. (2009). Buongiorno signora Rossi: domiciliarità e personalizzazione degli interventi con le famiglie vulnerabili. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 4(2), pp. 7-22.
- Nicolais, G., Speranza, A. M., Ammaniti, M. (2006). Interventi di prevenzione e sostegno alla genitorialità. *Gior Neuropsich Età Evol*, 26, pp. 379-394.
- Petrella, A., Serbati, S. (2017). Educativa domiciliare: quale partecipazione possibile? Operatori e genitori si confrontano con le proposte di una sperimentazione in corso. *Encyclopaideia*, 21(48), pp. 46-69.
- Premoli, S. (2013). Analisi dei progetti in tema di attività di educativa territoriale e di educativa domiciliare. *I progetti nel 2011. Lo stato di attuazione della legge 285/97 nelle Città riservatarie*. A cura di Mattiuzzo, C., Rossi, V. (2013) pp. 171-212.
- Premoli, S., Confalonieri, M., Volpi, M. (2012). In terra straniera serve tempo. Entrare come educatrici a casa di bambini e genitori vulnerabili. *Animazione sociale*, 43(259), pp. 91-101.
- Serbati, S. (2014). Famiglie vulnerabili: un'esperienza di educativa domiciliare. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 5-20.
- Sità C. (2022). Sostegno. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (eds.). *Parole per educare. Pedagogia della famiglia. Studi in onore di Luigi Pati, vol. II*, (pp. 155-162). Milano: Vita e Pensiero.
- Vinciguerra, M. (2019). La corresponsabilità tra scuola e famiglia. Rifondare nuove alleanze a partire dalla genitorialità. In Elia G., Polenghi S., Rossini V. (2029). *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 361-370.
- Vinciguerra, M. (2021). *Generatività*. Brescia: Scholé.

ACKNOWLEDGE / ATTRIBUZIONE

L'articolo è il risultato del lavoro e della discussione congiunta tra le due autrici. I paragrafi 1. e 3. sono da attribuirsi a Giorgia Coppola, il paragrafo 2. a Maria Vinciguerra.

Riannodare i fili del territorio. Il ruolo generativo dei servizi educativi

Reconnecting the threads of the local community. The generative role of educational services

Paola Zonca

Federico Zamengo

Università degli Studi di Torino, Italia

paola.zonca@unito.it

federico.zamengo@unito.it

ABSTRACT

A seguito dell'esperienza pandemica, si assiste a una riaffermazione dell'importanza dei legami territoriali. Dal punto di vista pedagogico questo aspetto chiama in causa la necessità che il lavoro educativo sia capace di intessere relazioni trasformative tra contesti formali, non formali ed informali. Condizione necessaria, seppur non sufficiente per lavorare in questa prospettiva, è rappresentata dalla capacità di ascolto del contesto da parte del professionista dell'educazione. Tale postura si rivela fondamentale per sostenere la promozione di legami generativi: per tutelare questa dinamicità, un ruolo fondamentale può essere giocato dai presidi di educazione formale.

ABSTRACT

After the pandemic experience, there is a re-emergence of local community. From a pedagogical point of view, this aspect calls into question the need for educational work to be capable of weaving transformative relationships between formal, non-formal and informal contexts. A necessary condition, though not sufficient to work in this perspective, is the educational professional's ability to listen to the context. This posture proves to be fundamental in order to support the promotion of a community bond capable of connecting without bridling. To safeguard this dynamism, a fundamental role can be played by formal education institutions.

PAROLE CHIAVE

Reti sociali; territorio; educazione formale e informale; sviluppo di comunità; partecipazione

KEYWORDS

Social networks; Local community; Formal and informal education; Community development; Participation

INTRODUZIONE

La categoria dello spazio, al pari di quella del tempo, rappresenta una costante della riflessione pedagogica che senza dubbio la rivoluzione copernicana promossa dall'attivismo ha avuto il merito di consolidare nella riflessione e nelle prassi educative (Chiosso, 2018). Progettare uno spazio significa incoraggiare la promozione di certi comportamenti e veicolare valori che si

ritengono auspicabili, senza ovviamente considerare questa relazione in termini deterministici, ma piuttosto probabilistici: sarebbe quanto mai fuorviante immaginare di costruire città e quartieri a tavolino, nella convinzione di produrre un automatico (e supposto) miglioramento nel benessere e nelle relazioni sociali di chi quei contesti li abita.

Di fatto, l'esperienza pandemica ha riportato in primo piano la questione territoriale: l'articolazione di "zone cromatiche", il rispetto delle distanze interpersonali e le immagini di città deserte hanno invitato le persone a ripensare il rapporto con i territori, evidenziando la parzialità di un'esistenza condotta solo online e tutta la complessità dell'onlife (Floridi, 2017).

In modo certamente meno destabilizzante, il tema della coesione socio-territoriale è in realtà centrale nelle politiche pubbliche dell'Unione Europea, ben prima del vortice pandemico. Si pensi, ad esempio, all'Agenda territoriale europea, redatta nel 2011, ma sottoscritta nel 2020, o al lavoro, condotto qualche anno prima, da Fabrizio Barca, noto come *An Agenda for a Reformed Cohesion Policy* (2009), commissionato dall'UE e teso definire nuove strategie di coesione socio-territoriale, implementando politiche place-based, centrate cioè sulle risorse e sulle potenzialità dei territori (Barca, Carrosio, 2020; Lucatelli et al., 2022). Questo, senza dimenticare l'attenzione riservata alla coesione sociale e alla costruzione di legami inclusivi e solidali rimarcata a più riprese negli obiettivi dell'Agenda 2030.

In generale, l'interesse per il tema, oltre a testimoniare una rinnovata sensibilità di ampio respiro rispetto al territorio, evidenzia altresì un'importante preoccupazione politica: la frammentazione e la disgregazione dello spazio pubblico rischiano infatti di alimentare e acuire gli effetti delle disuguaglianze sociali, dando vita a processi di risentimento in grado di minacciare la tenuta stessa della democrazia (Rousseau, Béal, Cauchi-Duval, 2022; Rodriguez-Pose, 2018).

La letteratura geografica evidenzia come ogni territorio "sia frutto di un progetto umano", qualificando le relazioni con un contesto (naturale, organizzativo e materiale) in termini di progetto e azione (Giorda, 2014, p. 40). Allo stesso modo, dal punto di vista del lavoro educativo non è possibile pensare al legame tra persone e luoghi di vita solo nei termini di una immersione passiva. Ogni soggetto, infatti, è parte di un territorio secondo due accezioni: come "fruitore" delle occasioni che in esso sono presenti, ma anche come "attore", ovvero come protagonista in grado di dare vita a azioni e relazioni capaci di trasformare gli assetti già esistenti (Bertolini, Farnè, 1978).

Il rinnovato interesse per i temi della coesione sociale e territoriale ci sembra allora prospettare l'urgenza di un impegno anche per la riflessione pedagogica e l'azione educativa: da un lato per il contributo che questo sapere può offrire rispetto al tema della costruzione di relazioni generative. Dall'altro perché, in quanto scienza pratica, la pedagogia può collaborare con altri saperi nell'individuare le migliori condizioni possibili d'azione (strategie, progetti, interventi) affinché quei legami tra persone e contesti possano promuovere esperienze che amplino le occasioni di formazione in ogni età della vita umana, ponendo al centro le persone e trasformando i luoghi da semplici "contenitori" a contesti capacitanti (Nussbaum, 2014).

1. LE MULTI-APPARTENENZE TERRITORIALI

Forse troppo precocemente derubricati come retaggio del passato rispetto all'incalzare futuristico degli spazi virtuali, città, quartieri e paesi continuano a rappresentare uno spazio formativo per le generazioni, soprattutto nel panorama nazionale che è caratterizzato dalla presenza di pochissime grandi città, molte città medie e moltissimi piccoli comuni (De Rossi, 2018). Nella prossimità dei luoghi di vita, infatti, si nasconde una potenziale risorsa pedagogica: tali contesti costituiscono degli spazi di riconoscimento nei quali sperimentare legami di appartenenza e partecipazione (Nosari, 2020), nonché luoghi significativi per la costruzione delle identità personali, attraverso l'elaborazione di significati condivisi.

Occorre però sottolineare quanto tale invarianza pedagogica non debba essere confusa con i tratti di un nostalgico “ritorno” al passato, posto che sia realmente esistito un tempo in cui rintracciare un legame idilliaco tra soggetti e luoghi. L’odierna esperienza del territorio vissuta dalle persone ha spesso una struttura “a fisarmonica”: “può restringersi sino a quasi ridursi alla propria abitazione [...] oppure estendersi fino a comprendere l’intero globo terracqueo” (Tramma, 2019, p. 82). Nella nostra quotidianità, infatti, le esperienze di partecipazione e appartenenza si rivolgono ad una pluralità di territori: dai luoghi di lavoro, spesso diversi dalle località di residenza, a quelli di origine, fino agli spazi in cui si scandiscono le nostre relazioni amicali o le attività del tempo libero. Le innumerevoli finestre sul mondo offerte dalle tecnologie, inoltre, consentono di ampliare i nostri orizzonti geografici, sostenendo la possibilità di conoscere e mettere in rete esperienze e promuovere trasformazioni possibili.

Per quanto questo aspetto sia differente rispetto al passato, il termine pluralità non è sinonimo di superficialità: è forse questa una delle sfide pedagogiche più rilevanti in relazione al tema della coesione sociale. Alla multi-appartenenza territoriale, infatti, si può rispondere attivando tre atteggiamenti differenti: essa può essere accolta come occasione prospettica per un ripensamento e la rigenerazione dei legami sociali di un determinato contesto, accettando di aprirsi al confronto e allo scambio, connettendo la vitalità “interna” con le opportunità offerte dall’“esterno”; all’opposto, si può dare vita a strategie difensive, in cui la tutela e la valorizzazione del locale si trasformano ben presto in un localismo asfittico che si arrocca e si protegge da tutto ciò che è “estraneo”, determinando l’isolamento; infine, la rassegnazione: in un’epoca che frantuma spazi e tempi, non è possibile provare a riassegnare al locale una tensione costruttiva poiché tutti gli abitanti sembrano destinati a condurre le proprie esistenze in un “altrove” non meglio precisato.

Le prospettive sinteticamente descritte sono chiaramente ideal-tipiche e nella realtà si presentano dinamicamente interconnesse, presentando molte sfumature in relazione ai contesti, alle persone che li abitano e alle idee di futuro che animano i luoghi. Adottare la lente di ingrandimento pedagogica rispetto al tema significa propendere per una posizione critica e generativa: lavorare *con e per* il territorio può significare talvolta tentare di arginare le tendenze all’atomismo e all’autoreferenzialità del locale; oppure, al contrario, sostenere i soggetti nel cogliere la vitalità e le risorse di un contesto, prendendo le distanze dalla *lamentatio* collettiva.

Ci sembra questo un interstizio interessante per il lavoro educativo: come spazi di sperimentazione di legami di appartenenza e partecipazione, infatti, i territori di cui facciamo esperienza contribuiscono a costruire le nostre identità nella misura in cui sono in grado di generare un’esperienza del territorio come uno spazio vissuto (Iori, 1996). Ciò è possibile ponendo attenzione alla qualità delle relazioni che in esso prendono forma, alla capacità di riconoscere i bisogni delle persone di un determinato contesto, ma anche nel saper coinvolgere e valorizzare le potenzialità dei singoli che possono diventare una risorsa per la collettività.

1.1 Ancoraggi

In quel moto perpetuo di aperture e restringimenti che qualifica le nostre esperienze dei territori, l’azione educativa può esercitare un’importante funzione nel sostenere il passaggio dal semplice transitare tra i diversi luoghi che caratterizzano la nostra vita, alla vitalità di rappresentare un territorio come uno spazio d’azione nel quale riconoscersi e immaginare il futuro.

Nonostante, infatti, sulla scena economica e sociale si aggiri una moltitudine di soggetti de-localizzati, animati soprattutto da istanze economiche ispirate dalla cultura efficientista, anche in epoca contemporanea le persone continuano a manifestare un bisogno di ancoraggio (Margiotta, 2018). Un ancoraggio che non possiede le peculiarità dell’arroccamento o della rinuncia al confronto, ma piuttosto evoca i tratti di quel radicamento che apre all’inedito sul quale si sofferma Simone Weil. Individuando nell’aver cura dei legami territoriali un’importante forma di radicamento, Weil osserva: questo “è forse il bisogno più importante e più misconosciuto

dell'anima umana. È tra i più difficili da definire. Mediante la sua partecipazione reale, attiva e naturale all'esistenza di una collettività che conservi vivi certi tesori del passato e certi presentimenti del futuro l'essere umano ha una radice [...] Ad ogni essere umano occorrono radici multiple" (Weil, 1990, p. 50).

Un "sano" radicamento, oltre a possedere "radici multiple", è reso possibile attraverso la partecipazione "reale" delle persone all' "esistenza di una collettività". In questi termini, l'attenzione pedagogica rivolta ai territori assegna al locale una dimensione decisiva per la formazione umana, specie in un'epoca in cui prevalgono logiche individuali e prestazionali: creare occasioni di confronto attivo, sostenendo la partecipazione al reale all'interno di una cornice collettiva tesa alla trasformazione dell'esistente: è questo un bisogno formativo proprio di ogni essere umano (Romano, 2022). Si tratta di promuovere esperienze partendo da un livello "micro" e contestuale, con la consapevolezza che tali occasioni devono fungere da trampolino di lancio per un'apertura più ampia. Eppure, per utilizzare le parole del filosofo Bruno Latour, è proprio il sentirsi "confinati" a consentire l'esperienza e il desiderio della libertà di movimento (Latour, 2022, p. 35).

Tale postura, inevitabilmente, pone non pochi interrogativi ai servizi educativi e ai professionisti che in essi operano. È possibile infatti scegliere di assumere una funzione che eroga un servizio già pensato, oppure interpretare il proprio ruolo come quello di un avamposto in cui si realizza un riconoscimento reciproco con i destinatari di un intervento e si attivano processi di co-costruzione di significati e servizi. A fronte delle legittime differenze, questo posizionamento può, in generale, coinvolgere tanto i servizi si rivolgono ai minori o alle famiglie, tanto quelli che abbiano come propri interlocutori privilegiati gli adulti o le persone anziane.

2. L'ASCOLTO COME PRESUPPOSTO PER LA PARTECIPAZIONE

Alla luce delle considerazioni fin qui elaborate, se osserviamo il tema utilizzando come lente d'ingrandimento i servizi educativi contemporanei, non possiamo che evidenziare una dialettica interessante: da un lato essi patiscono spesso l'assenza di riconoscimento, ma allo stesso tempo hanno ricevuto un mandato istituzionale che li invita ad essere fattori di coesione sociale (Ministero dell'Istruzione, 2022), affinché siano promotori di legami generativi ed evitino la chiusura nelle torri d'avorio delle istituzioni educative. Perché questa istanza, più che condivisibile, possa realizzarsi, occorre però incentivare una partecipazione non univoca, realmente co-progettata, mettendo in discussione le tradizionali modalità di aggancio e interazione con i cosiddetti "utenti".

In epoca contemporanea, osserva Sorice (2019), la dimensione spaziale è divenuta prevalente rispetto a quella temporale poiché a caratterizzare le comunità non sono tanto la stabilità e la durata dei legami nel tempo, né la presenza di relazioni interne chiaramente definite: ad assumere sempre più rilievo sarebbero soprattutto le relazioni col territorio. Appare allora evidente che occorra garantire spazi sempre più ampi di condivisione, partecipazione, dialogo e innovazione. Stante questi presupposti, per l'azione educativa si aprono alcune questioni rilevanti. Può essere utile, infatti, chiedersi come un servizio educativo (formale) sia in grado di entrare in relazione con il territorio e quali trame contribuisca a costruire: offre strutture fisiche? Propone occasioni formative? Sostiene reti sociali? Sollecita momenti informali? E, in ultimo, da quali prospettive di fondo sono animate le molteplici azioni e proposte che promuove?

La sfida pedagogica ci sembra essere quella di dare significato ai bisogni, spesso inespressi, di coloro che vivono in un territorio e partecipano alla vita di un servizio educativo; farsi interpreti dei cambiamenti sociali per raggiungere, con offerte il più possibile efficaci, tutti i possibili destinatari, coinvolgendo anche coloro che sono tagliati fuori dalle attuali proposte formalizzate.

Risulta quanto mai necessario, perciò, saper leggere e comprendere le situazioni per non correre il rischio, spesso molto concreto, di nutrirsi solo di idee astratte, raccogliendo unicamente le parole e le voci di chi è già coinvolto in un servizio: è invece opportuno concertare tempi, modalità e strumenti, perché l'apertura al territorio sia significativa, garantendo una base più ampia alla partecipazione e alla co-progettazione (Ripamonti, 2018).

Un passo decisivo che a nostro avviso si muove in questa direzione è caratterizzato dalla capacità di ascolto esercitata dai professionisti, in particolar modo dagli educatori: per disporre degli elementi utili al fine di interpretare le differenti situazioni, infatti, occorre farsi prossimi ed essere animati dall'autentico desiderio di comprendere l'altro, ma anche dalla volontà di trovare in quelle narrazioni gli elementi a cui agganciarsi per costruire equilibri sostenibili (Mornioli, 2015). Ciò qualifica un cambiamento di postura nell'immaginare il ruolo di un servizio educativo da parte dei professionisti stessi; essa richiede due pre-condizioni: saper leggere una domanda all'interno delle cornici socio-culturali ed economiche di un contesto e, in secondo luogo, riconoscere un ruolo attivo alle persone presenti in un territorio, ricercando in quel contesto specifiche idee, strategie, saperi e risorse utili per l'implementazione del servizio stesso.

Sul piano operativo, le istanze mosse dagli abitanti di un territorio sono evidentemente complesse e per questo richiedono il concorso di molteplici figure e sistemi: il sistema formale (istituzioni come la scuola e i servizi socio-educativi) e quello informale di prossimità (reti e risorse di solidarietà presenti nel tessuto locale). Questo presuppone una conoscenza approfondita delle dinamiche territoriali, affinché sia possibile valorizzare i microcosmi affettivi e relazionali già attivi, attraverso i quali ricamare trame di comunità e intrecciare protagonismi. Per il lavoro educativo, ciò significa adottare una prospettiva che non privatizzi i bisogni, i problemi e le difficoltà emergenti ma li consideri come domande che interrogano contemporaneamente la collettività, le scelte politiche operate in un territorio e le pratiche educative. In questo modo non ci si focalizza solo sulle mancanze o sulle fragilità che una situazione pone, ma è possibile riconoscere le risorse e le aspirazioni di soggetti che non sono solamente fruitori passivi di un servizio, ma assumono anche una posizione attiva (Squillaci e Volterrani, 2021).

Consapevoli che l'ascolto rappresenti solo un primo passo per sollecitare la partecipazione attiva dei soggetti alla vita di un servizio educativo in un territorio – condizione necessaria ma non sufficiente –, anche in questo caso è possibile individuare alcune distrazioni che possono ostacolare un autentico ascolto attivo,

Fra esse, è possibile rintracciare la tendenza in chi ascolta ad applicare dei filtri: in breve, nel dirsi "So già cosa vogliono dirmi". Una distrazione comune, specie in contesti professionali che richiedono una sollecitazione continua su fronti diversi. A tal proposito può essere costruttivo il monito di Paulo Freire: il pedagogista brasiliano esorta a fare spazio al silenzio per ascoltare davvero l'altro, ricordando di non parlare al posto suo (Freire, 2017). Il suggerimento per il professionista è quindi volto a gestire la difficile tensione fra parola e silenzio, mantenendo il gusto e il rispetto nei confronti della domanda dell'altro.

Un'altra distrazione può essere individuata nell'identificazione: essa consiste nel ricondurre alla propria esperienza quel che si ascolta. Anche in questo caso ricorriamo a un'affermazione di Paulo Freire che invita a "rispettare la comprensione del mondo, della società, la saggezza popolare, il senso comune che gli educandi hanno [perché] non conosciamo la percezione che tali gruppi hanno della loro quotidianità, la visione che hanno della società" (Freire, 2017, pp. 32-33). Come professionisti è dunque importante entrare nel mondo dell'altro, per comprenderlo in modo autentico, anche se ciò non significa rimanere in esso: il punto di vista dell'altro rappresenta l'innescò per dare vita a un reale dialogo trasformativo (Valenzano, 2021).

Questo difficile posizionamento tra chi ascolta e chi esprime una propria visione del mondo è espresso da un'ulteriore distrazione rappresentata dal tema dell'accondiscendenza, ovvero dalla tendenza ad essere costantemente d'accordo con ogni richiesta o posizione del proprio interlocutore. La costruzione condivisa di nuovi servizi educativi o le scelte pedagogiche, la

lettura dei bisogni o la raccolta dei desideri e delle esigenze della popolazione non possono (anche per limiti organizzativi oggettivi), né devono tradursi automaticamente nella realizzazione di quanto richiesto: è necessario che un'istituzione educativa mantenga posizioni che salvaguardino principi pedagogici chiari e la tutela di ogni soggetto, smarcandosi da logiche centrate sulla mera soddisfazione dei clienti che andrebbero solamente ad incrementare la posizione di passività degli interlocutori.

3. RIANNODARE FILI DEL (E COL) TERRITORIO

Accanto a queste “attenzioni” professionali, è necessaria l'autentica intenzione di attivare quell'intreccio tra piano formale e informale, spesso auspicato in epoca contemporanea attraverso il recupero del costruito di “comunità educante”, ma di non semplice attuazione, anche per ragioni indipendenti dalla volontà delle singole parti in causa.

Un lavoro socio-educativo che intenda rivitalizzare i territori si caratterizza per intervenire sui contesti e non solo sui singoli soggetti, affinché si possano creare le condizioni perché anche le reti e le azioni *tra* i diversi servizi educativi possano trovare diritto di cittadinanza. Come ricorda la nota teoria ecologica di Bronfenbrenner, infatti, si riscontra una stretta connessione e interdipendenza fra le persone e il loro contesti: anche le fragilità individuali possono uscire dalla strettoia della competenza dei professionisti, per essere riportate ad una dimensione collettiva.

Come, quindi, rigenerare i tessuti relazionali? La risposta a questo interrogativo non è di certo in grado di rendere ragione della complessità di un'azione educativa che si muova in questa direzione. Tuttavia, occorre innanzitutto cercare di dare valore ai fili, più o meno invisibili, che legano le persone, provando, con pazienza, ad annodarne di ulteriori, capaci di ampliare i legami di interdipendenza e reciprocità. In questo paziente lavoro di ricamo, ci sembra che le reti formali abbiano un ruolo determinante: riconoscere la funzione delle reti informali e prendersene cura, affinché siano protette, mantenute, accompagnate, rinforzate. Per far ciò è auspicabile coinvolgere nella lettura/ascolto dei bisogni e delle domande di un territorio anche le realtà di Terzo settore e, insieme a loro, sondare i modi con cui sostenere la creazione di ponti tra diverse realtà: se, infatti, i contesti educativi formali svolgono un prezioso ruolo nel tessere la tela, è altrettanto vero che non possono essere gli unici interpreti dei bisogni di un territorio; piuttosto l'apporto di competenze e di sguardi diversi può rendere le azioni di co-progettazione più complete ed efficaci. In questo processo complesso, risuonano quantomai attuali le riflessioni di De Bartolomeis quando ricorda che “l'esterno è un insieme non certo armonico di istituzioni, di realtà produttive, di servizi, di comportamenti informali, di determinazioni ambientali” (De Bartolomeis, 1982, p. 144), ma “il rinnovamento comincia dove e come può”; allontanando ogni pretesa di autosufficienza, “è indispensabile che un certo numero di persone – non ancora un gruppo – voglia tentare qualcosa di nuovo. Dopo s'imporrà la necessità di programmare, di stabilire obiettivi e, corrispondentemente, mezzi, di valutare condizioni favorevoli e no” (Ivi, p. 153).

CONCLUSIONI

Riannodare i fili di un territorio, sostenere il protagonismo dei suoi abitanti resta una sfida interessante per la riflessione pedagogica e per i servizi educativi che rappresentano un inevitabile punto di riferimento per i processi formativi dei luoghi. Nell'accettare questo confronto, non ci sembra che educatori e pedagogisti modificino il proprio ruolo o le proprie funzioni; piuttosto a cambiare può essere l'approccio con cui interpretare il proprio lavoro: senza perdere di vista le necessità individuali dei soggetti in formazione, occorre contemporaneamente ricollegare il singolo all'interno di una più ampia rete di legami e relazioni. Non si tratta di un'operazione semplice, dal momento che essa si

confronta con non poche criticità. Ci limitiamo, in questa sede, ad evidenziarne due. In primo luogo, un'azione educativa che intenda promuovere legami e sostenere la coesione sociale deve poter trovare una propria legittimazione: laddove il lavoro dell'educatore è interpretato solo in termini di "erogazione di servizio" la dimensione più "grigia" di tessitura della rete rischia di non essere riconosciuta come qualificante l'intervento educativo, lasciando alla sensibilità di ogni singolo professionista la possibilità o meno di essere portata avanti.

In secondo luogo, avendo sottolineato la centralità dei presidi formali per l'attivazione di legami generativi all'interno di un territorio, non sfugge la problematicità di questa funzione: quali spazi di autentico confronto tra le diverse istituzioni di un territorio sono concretamente possibili in una contingenza che fa dell'emergenza la cifra del lavoro quotidiano?

BIBLIOGRAFIA

Barca, F., Carrosio, G. (2020). *Un modello di policy palce-based*, in Osti, G., Iachia, A. (eds). *AttivAree*, Bologna: Il Mulino, pp. 63-72.

Bertolini, P., Farnè, R. (1978). *Territorio e intervento culturale. Per una nuova prospettiva politica e pedagogica dell'animazione*. Bologna: Ceppitelli.

Chiosso, G. (2018). *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*. Milano: Mondadori.

De Bartolomeis, F. (1982). *Scalettone pedagogico. Orientamenti per il lavoro educativo*. Milano: Feltrinelli.

De Rossi, A. (2018). *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste*. Roma: Donzelli.

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

Freire, P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. Bologna: Centro Editoriale Dehoniano.

Giorda, C. (2014). *Il mio spazio nel mondo*. Roma: Carocci.

Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educative e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.

Latour, B. (2022). *Dove sono? Lezioni di filosofia per un pianeta che cambia*. Torino: Einaudi.

Lucatelli, S., Luisi, D., Tantillo, F. (2022). *L'Italia lontana*. Roma: Donzelli.

Margiotta, U. (2018). *Educazione e formazione: un approfondimento teorico*, in G. Bertagna (a cura di), *Educazione e Formazione. Sinonimie, analogie e differenze*. Roma: Studium, pp. 201-228.

Ministero dell'Istruzione, (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.

Mornioli, A. (2015). *Equilibristi. Lavorare nel sociale oggi*. Torino: Gruppo Abele.

Nosari, S. (2020). *Fare educazione*. Milano: Mondadori.

- Nussbaum, M.C. (2014). *Creare Capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Ripamonti, E. (2018). *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*. Roma: Carocci.
- Rodriguez-Pose, A. (2018). *The revenge of the places that don't matter [and what to do about it]*, in "Cambridge Journal of Regions, Economy and Society", 11, pp. 189-209.
- Romano, L. (2022). *Comunità*. Brescia: Scholè.
- Rousseau, M., Béal, V., Cuachi-Duval, N. (2022). *Abandon des territoires et politisation du ressentiment*, in "Analyse Opinion Critique", hal-03555993.
- Sorice, M. (2019). *Partecipazione democratica. Teorie e problemi*. Milano: Mondadori.
- Squillaci, L., Volterrani, A. (2021). *Lo sviluppo sociale delle comunità. Come il terzo settore può rendere portagoniste, partecipative e coese le comunità territoriali*. Bologna: Fausto Lupetti.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Valenzano, N. (2021). *Il dialogo. Dimensioni pedagogiche e prospettive educative*. Milano: Unicopli.
- Weil, S. (1990). *La prima radice*. Milano: SE.

ATTRIBUZIONE

Per quanto il contributo sia il prodotto della riflessione comune di entrambi gli autori, l'introduzione e i paragrafi 1 e 1.1 sono stati composti da Federico Zamengo, mentre i paragrafi 2, 3 e le conclusioni sono stati redatti da Paola Zonca.