

PERSONAE

SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

OPEN ACCESS JOURNAL

ANNO III
N. 1 - 2024



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI BARI
ALDO MORO

Numero Miscellaneo
1 - 2024

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)

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).

Bisogno di evidenze scientifiche nel modello
d'istruzione italiano. Strategie didattiche
comportamentali evidence based per alunni
neurodivergenti

Need for scientific evidence in the Italian education
model. Evidence-based behavioral teaching strategies for
neurodivergent pupils

Eleonora Ferracci

Università degli Studi di Roma Tor Vergata,
eleonora.ferracci@alumni.uniroma2.eu

ABSTRACT

La pedagogia speciale, negli ultimi anni, ha individuato nella ricerca empirica il maggiore strumento per la progettazione, il monitoraggio e la valutazione di strategie didattiche efficaci. Malgrado i diversi approcci e il crescente interesse della ricerca, emerge un forte divario fra i risultati empirici e la loro implementazione. Infatti, gli insegnanti utilizzano strategie che hanno un impatto positivo minimo o nullo, senza incidere sul rendimento scolastico degli alunni con disabilità.

ABSTRACT

In recent years, special pedagogy has identified empirical research as the major tool to design, to monitor and to evaluate effective teaching strategies. Although differing approaches and increasing research interest, there is a large gap between empirical findings and their implementation. In fact, teachers use strategies that have little or no positive impact on the academic performance of pupils with disabilities.

KEYWORDS/PAROLE CHIAVE

evidence-based practice; special pedagogy; autism spectrum disorder; inclusion/pratiche basate sull'evidenza; pedagogia speciale; disturbo dello spettro autistico; inclusione

INTRODUZIONE

Grazie alla sua lunga storia normativa, il modello d'istruzione italiano rappresenta un longevo esempio nell'ambito dell'educazione speciale. Se, dunque, ha trovato numerosi sostenitori internazionali, è altresì vero che non è stato esente da critiche. Il rapporto *World report on disability* (OMS, 2011) ha richiesto ulteriori dati empirici basati sull'evidenza per validarne l'efficacia, dato che l'attuale numero non può consentirne una piena legittimazione. Questo scarto tra ideale e reale, tra teoria e pratica, tra normativa e la sua attuazione, indica una questione che si inserisce anche al di fuori del contesto nazionale: infatti, queste criticità si situano a livello settoriale (Dell'Anna, 2021). Obiettivo di questo articolo è di comprendere quale contributo può dare l'*evidence based in education* (EBE) in relazione ad alunni con Disturbo dello Spettro Autistico (ASD), evidenziandone le possibilità e le criticità che questo approccio può offrire alle politiche educative italiane.

1 STRATEGIE DIDATTICHE BASATE SULL'EVIDENZA: CONSENSI, CONTRADDIZIONI E IMPLEMENTAZIONE

Il nostro paese è stato urgentemente chiamato alla promozione e all'implementazione di pratiche basate sull'evidenza, dal momento che “hanno dimostrato di essere efficienti nel produrre i risultati desiderati in una specifica popolazione” (Mitchell, Sutherland & Ianes, 2022, p. 55). Se le pratiche basate sull'evidenza raccolgono molti consensi nell'ambito pedagogico, è anche vero che producono perplessità rispetto all'unicità dell'esperienza di apprendimento. Nella letteratura di riferimento si evidenziano alcuni nodi cruciali rispetto a questo dibattito, a causa della prevalenza data ai *Randomized Controlled Trial* (RCT) rispetto ad altri disegni di ricerca. Se David Hargreaves (2001) prospetta che il futuro della ricerca educativa richiederà più studi randomizzati e controllati, Calvani vaglia l'ipotesi di

assegnare una attenzione preliminare ai risultati su larga scala come ausilio per le decisioni di quadro, per attribuire poi attenzione alla dimensione qualitativa e in senso lato alla pratica riflessiva per la fase di messa a punto e contestualizzazione delle cornici preselezionate (Calvani, 2015, p. 45).

In accordo con la riflessione di Calvani, queste strategie “non rappresentano certamente delle certezze procedurali, considerando che la conoscenza scientifica non è mai definitiva, ma percorsi privilegiati da intraprendere con un approccio flessibile e da modulare” (Mitchell, Sutherland & Ianes, 2022, p. 29). D'altro canto, questi dati devono essere integrati con la variabilità

presa in esame. Infatti, l'obiettivo delle ricerche *evidence-based in education* (EBE) è quello di rappresentare una linea guida sperimentale a un'esigenza settoriale, contrastando quelle modalità di progettazione che risultano essere "troppo in balia delle opinioni soggettive" (Calvani, 2007, p. 139). Malgrado la loro diffusione in letteratura, è stato osservato che gli insegnanti non tendono ad attuare pratiche didattiche efficaci. Uno dei primi studi a riguardo (Kauffman, 1996) ha confermato che vengono utilizzate strategie che hanno un impatto positivo minimo o nullo sulla modalità di apprendimento. Inoltre, due indagini inglesi (Nelson & Campbell, 2017; Walker et al., 2018) hanno dimostrato che gli insegnanti propendono ad attuare strategie basate sulle proprie esperienze e/o conoscenze, spesso frutto di percorsi formativi obsoleti, oppure consigliate da altri insegnanti dello stesso plesso o di altre scuole. In questo senso, negli ultimi anni si è assistito alla promulgazione di differenti provvedimenti di rinnovamento del sistema di istruzione, come nel caso americano e anglosassone, al fine di promuovere la metodologia EBE nell'ambito educativo. Ciò è stato scaturito dai dati sul rendimento scolastico degli alunni BES e con disabilità, che hanno dimostrato percentuali alquanto preoccupanti; infatti, solo nel territorio americano, l'85 % degli alunni con disabilità intellettive o multiple ottenevano punteggi pari o inferiori al 25% nei test standardizzati di lettura e matematica (Mitchell, Sutherland & Ianes, 2022). Anche la Gran Bretagna ha riscontrato risultati simili, fino al punto di introdurre nel 2012 un programma di sviluppo per le scuole: l'*Achievement for All*. Questo programma era indirizzato a tutti gli alunni, in particolar modo quelli con bisogni educativi speciali o con disabilità, dato che rappresentano il 20% della popolazione scolastica (*Ibidem*). Eppure, le politiche educative basate sull'evidenza rappresentano un grande potenziale per trasformare il costruito dell'educazione speciale, così come la ricerca in generale.

2 QUALI SONO LE PRATICHE DIDATTICHE EFFICACI? UN FOCUS SULLE STRATEGIE COMPORTAMENTALI

Il divario tra ricerca e pratica è evidente anche per gli alunni con Disturbo dello Spettro Autistico (ASD), il che ha portato il termine '*evidence-based practice*' (EBP) ad acquisire una maggiore notorietà, soprattutto considerando il crescente numero di diagnosi. Appare significativo, in questo senso, che l'obiettivo degli educatori e degli insegnanti sia quello di comprenderne la natura complessa e variabile, in relazione con la singolarità dell'alunno. La British Columbia Teacher Federation (Naylor, 2002) ha condotto un'indagine sulle opinioni degli insegnanti rispetto all'educazione speciale degli alunni con ASD. La maggior parte degli intervistati ha affermato che sono necessari due requisiti: una formazione di qualità e il supporto di esperti interni ed esterni dalla scuola. Inoltre, hanno dichiarato

che il livello di stress era aumentato in modo significativo dal momento della presa in carico di alunni con ASD. Questi risultati sono confermati anche da uno studio (Dimitrios & Panagiota, 2005) che ha evidenziato i sentimenti di inadeguatezza degli insegnanti nei confronti di alunni neurodivergenti. Nel tentativo di identificare la causa di questi sentimenti, uno studio (Ivey & Reinke, 2002) ha rilevato una mancanza di formazione a livello accademico. Gli insegnanti, infatti, hanno mostrato profonde perplessità nell'implementare strategie didattiche, a causa di una formazione piuttosto scarsa. Questo potrebbe spiegare l'attuazione di pratiche non supportate dall'evidenza scientifica, nonostante la letteratura internazionale sta affrontando attivamente il rapporto fra strategie didattiche e alunni con ASD. Oltre ai fattori organizzativi, come la qualità della formazione, la leadership del dirigente scolastico e la cultura scolastica, anche i fattori individuali forniscono un contesto importante. Ad esempio, fra questi è possibile menzionare il benessere scolastico e il livello di supporto necessario.

2.1 L'ANALISI COMPORTAMENTALE APPLICATA

La presenza e la gestione dei comportamenti problema rappresenta un ostacolo sia per l'alunno, il quale trova difficoltà nell'instaurare legami significativi, sia per gli insegnanti dato che mostrano perplessità nelle modalità di gestione. Accettare la condizione immutabile, conduce inevitabilmente a una passività della condizione stessa, in cui la collaborazione di rete si disperde e il trattamento farmacologico diviene l'unica opzione plausibile. Significativa è l'origine di questi comportamenti: infatti, a prescindere dalla funzione, la manifestazione di questi comportamenti è rintracciabile in un deficit comunicativo, il quale, attraverso il training di comunicazione funzionale, può migliorare significativamente (Carr et al., 1994). Al fine di individuare la funzione che mantiene un determinato comportamento, è necessario svolgere un'analisi funzionale, processo che mette in relazione gli eventi antecedenti, il comportamento e le conseguenze (ABC). Dopo l'identificazione della funzione del comportamento problema, si procede all'individuazione di strategie. A prescindere da quale strategia si voglia utilizzare, la loro identificazione si è spostata dalle strategie basate sulla punizione a strategie basate sul rinforzatore, attraverso le operazioni motivazionali. Una delle procedure maggiormente utilizzate, è quella dell'estinzione, ovvero il principio secondo il quale la completa eliminazione del rinforzatore (negativo o positivo) comporta la diminuzione di un determinato comportamento. Tuttavia, nonostante ne sia stata dimostrata l'efficacia, il suo uso potrebbe, a seconda del quadro clinico di riferimento, comportare delle complicazioni, come l'*extinction burst*, ovvero l'aumento vertiginoso del comportamento in

seguito alla procedura di estinzione (Golonka et al., 2000). Due metanalisi (Goh & Bambara, 2012; Gage, Lewis & Stichter, 2012) hanno esaminato un numero elevato di studi con disegno di ricerca a soggetto singolo. Entrambe le metanalisi hanno evidenziato che gli interventi didattici basati sull'analisi funzionale hanno ridotto di una grande percentuale (70,5%) la presenza di comportamenti problema, incidendo positivamente sul rendimento scolastico.

2.2 VIDEO MODELING

La strategia del *modeling*, o apprendimento osservativo, ha origine nella metà degli anni '70 del '900. Questa procedura si inserì a pieno titolo nella teoria dell'apprendimento sociale di Albert Bandura (1977), nella quale si è dimostrato l'impatto di questa strategia sullo sviluppo dei bambini. In particolare modo, Bandura ha evidenziato il ruolo centrale dell'osservazione nel processo di apprendimento: in questo senso, i bambini acquisiscono un ampio spettro di competenze osservando semplicemente le azioni e i movimenti degli altri. Inoltre, è stato riscontrato che le competenze apprese in un contesto sono intrinsecamente generalizzabili e sostenute nel tempo. Attenzione e motivazione sono due elementi fondamentali in questo processo: infatti, se da un lato è richiesto al bambino un alto livello di attenzione nell'imitare le azioni del modello, dall'altro è stato osservato che i bambini propendono ad avere maggiore attenzione e motivazione verso un modello che percepiscono come competente e familiare. Un terzo elemento analizzato da Bandura è il concetto di autoefficacia. Secondo lo psicologo, è fondamentale che i bambini sviluppino funzionalmente questa dimensione attraverso il supporto e l'incoraggiamento delle figure di riferimento e, in particolare, attraverso l'osservazione del proprio successo.

Successivamente alla teoria dell'apprendimento sociale, questa tecnica è stata accostata all'utilizzo della tecnologia. Precisamente, il *video modeling* è una modalità di insegnamento che utilizza strumenti di registrazione e visualizzazione video, la cui osservazione fornisce un modello visivo del comportamento target. Generalmente, questo intervento prevede che il bambino guardi il video e poi imiti il comportamento del modello. Il *video modeling* può essere utilizzato all'interno del contesto scolastico, riabilitativo e familiare. Un'altra variante è il *video self-modeling* (VSM), dove il bambino imita comportamenti target osservando sé stesso come modello.

Questa procedura di videoregistrazione, dunque, ha l'obiettivo di espandere la capacità dello studente di adattare, imitare, memorizzare e generalizzare comportamenti. Nell'ambito didattico, questa tipologia di video può essere introdotta per insegnare comportamenti sociali e sequenze analogiche. Rispetto al *vivo modeling*, questa strategia richiede meno tempo: infatti, uno studio (Charlop, Le & Freeman, 2001) ha indagato le differenze

fra il *vivo modeling* (modellazione dal vivo) e il *video modeling* (modellazione dal video). I risultati hanno dimostrato che il *video modeling* ha condotto ad un'acquisizione dei compiti più rapida e ha incentivato la generalizzazione in altri ambienti. Infatti, il vantaggio è quello di ottenere una maggiore attenzione dell'alunno, nonché la capacità di avere il controllo completo sugli stimoli osservati.

Le strategie del *video modeling* e il *video self-modeling* sono state impiegate per insegnare competenze motorie, sociali, emotive e di comunicazione a una vasta gamma di studenti.

Nella fattispecie di studenti con ASD, questi interventi integrano modalità di apprendimento adatte: infatti, la rappresentazione visiva sembra un canale privilegiato per questa popolazione e, inoltre, è presente una vasta letteratura di riferimento. Inoltre, dato che gli studenti con ASD presentano notevoli difficoltà a generalizzare gli apprendimenti in altri contesti, la ricerca sostiene che le competenze attraverso queste strategie presentano un'elevata percentuale di generalizzazione e che permangono nel lungo termine.

2.3 TASK ANALYSIS

Alla luce delle carenze nella dimensione sociale e verbale degli studenti con ASD, appare significativo indagare quali strategie possano migliorare tale condizione. Un intervento idoneo, oltre a quelli sopracitati, è rappresentato dalla *task analysis* o analisi dei compiti. Nel dettaglio, questa strategia è un elenco sequenziale dei sotto compiti o sotto passaggi che compongono una determinata azione. Generalmente, la *task analysis* viene utilizzata, dunque, per suddividere un compito che richiede una serie di abilità di base ordinate in sequenza. Questo è ciò che le distingue dalle *checklist*: in questo caso, non è necessario seguire un ordine logico per completare uno specifico compito.

Nell'ambito dell'educazione speciale, la *task analysis* può rappresentare un supporto per l'insegnamento di discipline accademiche e per le autonomie personali. Agli studenti viene insegnato a concatenare i passaggi dall'inizio dell'azione alla fine (concatenamento anterogrado) o all'indietro (concatenamento retrogrado), attraverso procedure di aiuto (o *prompting*). Una revisione sistematica (Hume et al., 2021) ha affermato che esiste una quantità sufficiente di letteratura per classificare la *task analysis* come una pratica basata sull'evidenza per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), come Disturbo dello Spettro Autistico e Disturbo dello Sviluppo Intellettivo. Appare, dunque, evidente che questa strategia è efficace sia per gli insegnanti sia per gli alunni, consentendo agli insegnanti di monitorare e modificare l'intervento, in base alla necessità di supporto dell'alunno.

CONCLUSIONS / CONCLUSIONI

In questo articolo si è cercato di inquadrare un approccio che sia capace di rispondere scientificamente alle esigenze di ognuno. Tuttavia, si è dimostrato che le “conoscenze capitalizzate e capitalizzabili della ricerca” (Marzano & Calvani, 2020, p. 79) non sono sufficienti: infatti, oltre alla possibilità di disporre queste conoscenze nella letteratura, appare significativo che queste vengano introdotte durante l’intero percorso di formazione degli insegnanti, producendo competenze che possano essere flessibili e critiche. È bene sottolineare che, inoltre, gli studenti con disabilità non devono essere gli unici destinatari del valore scientifico delle pratiche EBE: infatti, in accordo con i principi dell’*Universal Design for Learning* (UDL), c’è bisogno di programmare una didattica di qualità che sia rivolta a tutti e a tutte, facendo sì che questo orientamento si traduca in una conoscenza personalizzata e non, dunque, solo standardizzata.

REFERENCES / BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Calvani, A. (2007). Evidence-Based Education: ma “funziona” il “che cosa funziona”. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3(3), 139–146. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/766>
- Calvani, A. (2015). Per una Didattica come Scienza dell’Istruzione. *Form@are - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 15(3), 40–51. <https://doi.org/10.13128/formare-17601>
- Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 537–552. <https://doi.org/10.1023/a:1005635326276>
- Cook, B., & Odom, S. (2013). Evidence-Based Practices and Implementation in Special Education. *Exceptional Children*, 79(3), 135–144. <https://doi.org/10.1177/001440291307900201>
- Dell’Anna, S. (2021). Alunni con disabilità gravi e multiple in contesto inclusivo. *L’integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 210–221.
- Dimitrios, K., & Panagiota, K. (2005). Attitudes of Greek primary school teachers toward the inclusion of students with disabilities. *Electronic Journal of Inclusive Education*, 1(9), 1–9. <https://doi.org/10.12691/education-2-4-6>
- Gage, N., Lewis, T. J., & Stichter, J. P. (2012). Functional behavioral assessment-based interventions for students with or at risk for emotional and/or behavioral disorders in school: A hierarchical linear modeling meta-analysis. *Behavioral Disorders*, 37(2), 55–77. <https://doi.org/10.1177/019874291203700201>
- Goh, A. E., & Bambara, L. M. (2012). Individualized positive behavior support in school settings: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 33(5), 271–286. <https://doi.org/10.1177/0741932510383990>

- Hargreaves, D. (2001). *Revitalising educational research. Past lessons and future prospects*. London: Routledge.
- Hume, K., Steinbrenner, J., Odom, S., Morin, K., Nowell, S., Tomaszewki, B., Szendrey, S., McIntyre, N., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. (2021). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Kauffman, J. M. (1996). Research to Practice Issues. *Behavioral Disorders*, 22(1), 55–60. <https://doi.org/10.1177/019874299602200104>
- Ivey, J. K., & Reinke, K. (2002). Pre-service teachers' attitudes toward inclusion in a non-traditional classroom. *Electronic Journal of Inclusive Education*, 1(6), 1–7.
- Marzano, A., & Cavani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *ECPS Journal*, 22(1), 125–141. <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2020-022-maca>
- Mason, R., Lory, C., Gregori, E., Gerow, S., Rispoli, M. J., David, M., Kim, S. Y., & Wang, D. (2022). Evidence-Based Practice in Inclusive Settings for Students with Autism: A Best-Evidence Synthesis. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s40489-022-00352-4>
- Mitchell, D., Sutherland, D., & Ianes, D. (2022). *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- Naylor, C. (2002). *B.C. teachers' views of Special Education issues. Data from the Spring 2001 BCTF Worklife of Teachers Survey Series, 2: Special Education*. Vancouver: B.C. Teachers' Federation.
- Nelson, J., & Campbell, C. (2017). Evidence-informed practice in education: meanings and applications. *Educational Research*, 59(2), 127–135. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1314115>
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2011). *World Report on disability*. Geneva: OMS.
- Walker, M., Nelson, J., Bradshaw, S., & Brown, C. (2018). Teachers' engagement with research: what do we know? A research briefing. *National Foundation for Educational Research*, 1–9.

L'educazione alla pace.
L'impegno socio-politico di Giorgio La Pira
Peace education
the socio-political commitment of Giorgio La Pira

Pierpaolo Galota*

*Dottorando in Scienze Umanistiche Università degli Studi di Messina, Italy,
pierpaolo.galota@studenti.unime.it

ABSTRACT

L'attuale scenario globale impone un'educazione alla pace. L'articolo esamina il pensiero personalistico e il messaggio di Giorgio La Pira, in cui la centralità della persona e l'educazione per la pace sono il motore di ogni cosa. La guerra è inaccettabile poiché minaccia la civiltà umana; La Pira propone un rinnovamento radicale e la trasformazione delle "spade in aratri". Il suo invito a mutare la *weltanschauung* resta attuale, sottolineando che la pace si costruisce educando alla speranza.

ABSTRACT

The current global scenario requires an education in peace. The article examines the personalistic thought and message of Giorgio La Pira, in which the centrality of the person and education for peace are the engine of everything. War is unacceptable because it threatens human civilization; La Pira proposes a radical renewal and the transformation of "swords into plows". His invitation to change the *weltanschauung* remains timely, emphasizing that peace is built by educating in hope.

KEYWORDS education, peace, person, hope, society

PAROLE CHIAVE Giorgio La Pira, educazione, pace, persona, speranza, società

INTRODUZIONE

Il contesto globale attuale è in profondo mutamento: negli ultimi anni lo sconvolgimento della guerra ha gettato l'animo umano nell'angoscia e nella difficoltà. «La cura della nostra casa comune» (Francesco, 2023, §2) è urgente poiché la guerra e ogni manifestazione ad essa connessa ci fa accorgere che qualcosa si va sgretolando e si va verso un punto di rottura. La guerra è un problema globale connesso alla dignità della vita umana, perché calpesta quest'ultima in nome di un potere. Negli ultimi tempi essa sembrava qualcosa di estremamente lontano, oggi è invece un problema dirimente.

Giovanni XXIII nella splendida enciclica *Pacem in terris* scriveva: «riesce quasi impossibile pensare che nell'era atomica la guerra possa essere utilizzata come strumento di giustizia» (1963, §67). Infatti, nell'enciclica, Papa Roncalli vedeva la pace come un

anelito profondo, un desiderio che può venire instaurata e consolidata con la giusta educazione al rispetto degli altri.

Un'educazione alla pace, oggi, è di somma urgenza per non rischiare di perdere di vista la centralità della persona. Infatti: «nel mondo attuale i sentimenti di appartenenza a una medesima umanità si indeboliscono, mentre il sogno di costruire insieme la giustizia e la pace sembra un'utopia di altri tempi» (Francesco, 2020, §30).

Educare alla pace parte da un'educazione al pensiero perché, come ribadisce Lipman (2019), non basta coltivare reazioni emotive nei confronti della pace e ripetere che la violenza è brutta, piuttosto: «occorre riconoscere che lavorare insieme per la pace è una questione di natura sociale e di interesse comune» (p.112).

Dunque quale strada intraprendere? Già dopo Kant in tanti si sono interrogati sul modo attraverso cui raggiungere la pace, tra questi anche Giorgio La Pira. Egli si è mosso con azioni molteplici per favorire la pace, tra cui un'educazione ad essa, facilitando le relazioni e il dialogo profondo. Costruendo ponti e abbattendo muri: questa in sintesi l'azione lapiriana. L'educazione alla pace per La Pira parte dai processi di trasformazione della società, valorizzando l'unificazione dei popoli.

Certo di non poter procedere a compiere un'analisi ampia ed esaustiva di tutti gli elementi che oggi ostacolano la fraternità e la pace universale, questo articolo analizza l'impegno socio-politico di La Pira per educare l'umanità alla fraternità. Un filosofo che si è speso fino all'ultimo respiro per avviare l'umanità verso rapporti a misura d'uomo, dove tutti sono chiamati a percorrere lo stesso cammino, «tanto da creare continui e diversi laboratori di pensiero e di ricerca» (Castellani, 2009, p. 149).

Ecco che nella ricerca della pace, attraverso il disarmo totale e mondiale, si può inquadrare l'esperienza che il professore La Pira ha compiuto nel suo cammino speculativo, attraverso iniziative audaci e profonde ma allo stesso tempo semplici. La Pira è fortemente convinto che la pace è inscritta nel destino storico delle civiltà: per questo non ha smesso di educare al rispetto assoluto del valore della persona umana e della speranza.

1. UNA VITA DEDICATA ALLA PACE

Giorgio La Pira (1904-1977) è stato una figura di spicco nella storia politica e culturale italiana, riconosciuto per il suo impegno straordinario a favore della pace, dell'educazione e della dignità umana. Nato a Pozzallo, in Sicilia, La Pira si trasferì a Firenze per proseguire i suoi studi, dove divenne professore di Diritto Romano sviluppando nel tempo un profondo interesse per la filosofia e la teologia, in particolare per il pensiero di San Tommaso d'Aquino.

La Pira visse in un periodo segnato da profondi sconvolgimenti politici, tra cui l'ascesa del fascismo, la Seconda Guerra Mondiale e la successiva ricostruzione postbellica. Fin dall'inizio della sua carriera, egli si distinse per la sua opposizione al fascismo e per la sua difesa dei diritti umani e della dignità della persona. La sua attività intellettuale e politica fu strettamente legata alla sua fede cattolica, che lo guidò a combattere contro l'ideologia fascista attraverso scritti e iniziative concrete.

Durante gli anni del regime, La Pira contribuì con numerose pubblicazioni, tra cui la rivista *Principi*, fondata nel 1939, dove ribadì l'importanza del rispetto della persona umana, della democrazia e della pace. Questo impegno per la difesa del valore della persona umana gli costò l'ostilità del regime, portandolo a vivere in clandestinità durante la guerra.

Dopo la liberazione di Firenze nel 1944, La Pira riprese il suo impegno pubblico, partecipando all'Assemblea Costituente italiana nel 1945 e contribuendo alla stesura della Costituzione italiana. Il suo pensiero è stato profondamente influenzato dai filosofi Emmanuel Mounier e Jacques Maritain, e con la sua azione politica mirava a costruire una società basata sulla giustizia sociale e sulla dignità della persona.

1.1. La svolta per la pace

Il professore fu un personaggio illustre e profetico: per comprendere il suo impulso a favore della pace occorre scavare a lungo nella sua biografia. L'episodio eclatante fu quello del 6 gennaio 1951, giorno in cui decise di consacrare la sua vita come apostolo per la pace nel mondo. L'episodio, seppur ricco di elementi agiografici, vale la pena ricordarlo brevemente. Nel giorno dell'Epifania a Roma partecipò alla messa delle nazioni, insieme ad altri esponenti politici. Qui conclusa la celebrazione si ritirò in preghiera ed fu in un momento di forte intensità spirituale che intuì che la pace era l'unica via possibile per dare valore e dignità alle persone e al mondo.

Secondo gli studiosi, l'episodio del 1951 è l'inizio di una lunga avventura a favore della pace. Tuttavia Vittorio Possenti (2014) sottolinea che La Pira elabora la sua posizione sul tema già durante la II Guerra Mondiale grazie alla scia tracciata dal personalismo francese, una tematica via via rimodulata per giungere all'idea della pace necessaria e della guerra impossibile. Sono anni in cui di continuo il pensatore fiorentino rielabora la sua prospettiva. Infatti nei numeri di *Principi* compie un'articolata riflessione sul principio di guerra giusta, dalle cause estreme che possano renderle tali alle condizioni per cui si può parlare di guerra giusta. Un tema delicato e importante che La Pira non stacca dal tema della pace. In questi scritti la riflessione diviene man mano sempre più articolata e intensa, infatti «è appariscente la sua profonda vocazione alla pace e il disgusto verso la guerra» (Possenti, 2009, p.118). Al riguardo egli scrive: «provo una profonda tristezza ogni volta che devo scrivere intorno alla guerra» (La Pira, *Principi*, p. 213). Il professore compie così un intenso cammino a tappe, dove via via muta la sua visione, per giungere nel 1951 all'idea che solo la pace è necessaria. Attenzione: «non si tratta di un ribaltamento di orizzonte o di un rifiuto secco della precedente prospettiva, quanto di un'evoluzione» (Possenti, 2009, p. 119).

Nel 1951 le notizie mondiali non sono confortanti: «c'è la prospettiva di una nuova terribile guerra» (Spinoso & Turrini, 2022, 780). In questo periodo comprendere che bisogna agire, così da vivere pienamente il suo *amor mundi*; intuisce come un dialogo tra le culture e una distensione religiosa siano il giusto antidoto per intraprendere un cammino di distensione e pacificazione.

Come sindaco di Firenze, carica che ricoprì in vari periodi dal 1951 al 1965, La Pira trasformò la città in un centro di dialogo internazionale, motore propulsore di un nuovo modo di intendere la pace. Promosse numerosi iniziative: i *Convegni internazionali per*

la pace e la civiltà cristiana dal 1952 al 1956. In piena guerra fredda nel 1955 il *Convegno dei sindaci delle capitali del mondo* e i quattro *Colloqui Mediterranei* dal 1958 al 1964. Assemblee in cui si confrontarono rappresentanti di diverse culture e religioni per discutere di pace e cooperazione. La sua visione politica era ispirata dall'idea di una civiltà teologale, un concetto che includeva tutte le tradizioni religiose del mondo, non solo quelle cristiane e che vedeva la pace come un obiettivo comune a tutta l'umanità.

La Pira credeva fermamente nel valore della persona umana e nella necessità di costruire una società in cui ogni individuo potesse realizzare appieno la propria dignità. Questa convinzione si manifestò nelle sue iniziative a favore dei poveri, degli sfollati e delle minoranze, nonché nel suo impegno per l'educazione, vista come strumento fondamentale per la crescita morale e spirituale della società.

Negli ultimi anni della sua vita, La Pira continuò a lavorare per la pace su scala internazionale, assumendo il ruolo di Presidente della Federazione Mondiale delle Città Unite. In questa veste, promosse il dialogo tra le città di tutto il mondo, convinto che la cooperazione internazionale fosse la chiave per prevenire i conflitti e costruire un futuro di pace.

In sintesi, la vita e l'opera di Giorgio La Pira rappresentano un esempio straordinario di impegno etico e politico, radicato in una profonda fede cristiana e in un'incessante ricerca della giustizia sociale. Un simbolo di resistenza contro l'oppressione, di difesa della dignità umana e di costruzione della pace, con un'attenzione particolare alla persona come valore fondamentale su cui edificare la società.

2. LA PACE E IL PENSIERO PERSONALISTA

Il personalismo, indirizzo filosofico affermatosi fortemente nel '900, si inserisce nelle dinamiche della storia cercando di fornire una risposta alla crisi della persona. Questo movimento culturale, nato grazie all'impegno di filosofi come Mounier e Maritain, promuove anche la cultura del dialogo e del rispetto delle persone, basandosi innanzitutto sul riconoscere il valore della persona e della vita umana. L'interesse per la persona a 360° rende il personalismo anche protagonista della discussione filosofica circa i valori basilari della comunità umana, tra questi la pace.

Per il personalismo, al fine di favorire la pace, occorre un apporto di tipo collettivo, in quanto questa «è profondamente influenzata dall'immagine di persona che si ha: a seconda dell'idea di uomo si hanno differenti idee di pace» (Possenti, 2014, p. 137).

La *pax* personalistica si ispira certamente all'idea di uomo integrale, alla cui base vi è la concezione della persona umana secondo la tradizione giudaico cristiana e l'umanesimo europeo. La pace viene vista come una realtà che riguarda primariamente la persona, per questo richiede capacità di impegno, di rischio e atti concreti.

In particolare, il personalismo di matrice cristiana, in cui possiamo ascrivere anche l'operato di Giorgio La Pira, è estremamente attento al problema politico della pace, dove la persona non è un mezzo per ottenerla, ma è l'elemento chiave. La persona ha una vocazione sociale alla pace, anzi ogni uomo e donna di buona volontà è chiamata ad esercitare la propria dimensione politica, come ricorda La Pira in *La nostra vocazione sociale*. Il personalismo, attraverso l'arte dell'educare, vuole far emergere e maturare la

persona, i suoi valori, vuole dunque «portarla a conoscere il senso della propria vocazione» (Possenti, 2014, p.139). Per educare alla pace, nella prospettiva personalistica, occorre contrastare l'uomo senza volto della massa o gli individui chiusi nel proprio mondo. Solo così si potrà azionare un'azione inevitabile e irreversibile: mille anni di pace.

La Pira, seguendo i padri del personalismo, studia la tematica da una nuova dimensione, attraverso un confronto con il pensiero socio-politico e le diagnosi storiche. Il professore non dialoga sul tema solo con l'afflato spirituale, ma parte dai fatti ad esempio appoggiando la contestazione giovanile del 1968, poiché l'obiettivo era la coesistenza pacifica dell'umanità. Bisogna cambiare rotta, «non più, infine, verso l'opposizione culturale e spirituale dei singoli e dei popoli (strutture statali «totalitarie»), ma verso la loro effettiva liberazione: perché, cioè, individui e popoli possano liberamente procedere a quella elevazione culturale e spirituale» (La Pira, 1971, p.143).

La cultura della pace è una prerogativa lapiriana: attenzione non è l'unico ad interessarsi del tema, tanti altri filosofi personalisti e anti personalisti si sono occupati della questione. Questo perché «la guerra produce un imbarbarimento etico, la ricerca della pace avviene anche ricaricando di moralità la persona, conducendola a meditare sulle antinomie della violenza, sulla forza della non violenza, sulla gerarchia dei mezzi temporali ricchi e dei mezzi temporali poveri di costruzione della pace» (Possenti, 2014, p. 143) azioni che lo stesso La Pira ha fatto lungo la sua vita.

Infatti, per lui occorre partire dalla persona umana per costruire la pace, perché questa non si costruisce come opposizione alla guerra ma come opposizione a qualsiasi forma di ingiustizia o violenza. In questo modo il personalismo ha relativizzato la pace come semplice assenza di guerra, l'ha resa come auspicabile punto di approdo della storia. Per questo, per Giorgio La Pira, l'uso della forza non è il metodo naturale per risolvere ogni tipo di conflittualità ma è la comprensione della realtà e delle motivazioni di fondo che permette di risolvere i conflitti. Gli uomini e le donne di questo tempo sono chiamati così a vivere secondo una visione complessiva della realtà.

La pace ha come presupposto l'unità e la solidarietà umana ma questo è possibile solo cambiando visione, solo modificando la propria *weltanschauung*. Un cambio di passo che La Pira spera e prospetta. Gli inviti al disarmo e a favorire la pace non erano semplici parole su fogli di carta ma veri e propri programmi per il miglioramento e la crescita dell'umanità. Tutto questo scaturiva da una vita di intensa preghiera, meditazione, da una fede semplice in cui ognuno si riconosce figlio di Dio e semplice creatura, ma tutto questo risulterebbe vano se non si passa all'azione. Scrive La Pira: «siamo dei laici: cioè delle creature inserite nel corpo sociale, poste in immediato contatto con le strutture della città umana [...]; il nostro stato di vita ci fa non solo spettatori, ma necessariamente attori dei più vasti drammi umani» (La Pira, 2004, p. 42).

Così la pace, nella prospettiva personalistica e nell'ottica lapiriana, è l'assenza di problemi, è il fornire risposte alle difficoltà della comunità umana. Il dialogo è una strategia per portare avanti una politica verso la pace, che ancora oggi appare necessaria in un mondo in cui i problemi si susseguono ora dopo ora, con non pochi pericoli per l'intera umanità. Costruire la pace è un cammino impervio, bisogna certamente partire da fattori etico-personali. L'essere umano è una creatura in una lotta perpetua tra bene e male e per questo va educato a riscoprire la bellezza. Ciascuno secondo le proprie forze è

chiamato a «prenderci cura del mondo che ci circonda e ci sostiene» (Francesco, 2020, §17) in questo modo ci si prenderà cura di noi stessi.

Dunque, quale via intraprendere, come giungere alla pace? La guerra minaccia la nostra civiltà, la classe politica non pensa più a progetti a lungo termine per lo sviluppo di tutti e del bene comune, «bensì solo ricette effimere di marketing che trovano nella distruzione dell'altro la risorsa più efficace. In questo gioco meschino delle squalificazioni, il dibattito viene manipolato per mantenerlo allo stato di controversia e contrapposizione» (Francesco, 2020, §16).

Una possibile via d'uscita a questa minaccia arriva dalla visione utopica di Isaia, un sentiero pensato da La Pira, un dinamismo che permette di aprire vie di pace. Questo sentiero che parte dalla trasformazione delle spade in aratri, permette di tradurre «in azioni e progetti la speranza di un mondo che si scopre solidale ed oltrepassa la logica della guerra per scegliere le vie della collaborazione e dell'incontro pacifico» (Cortesi & Giovannoni, 2021, p. 256).

3. TRASFORMARE LE SPADE IN ARATRI: LA PROSPETTIVA LAPIRIANA

La filosofia della persona nel tempo si è interessata molto al versante pratico-etico con diverse enfasi nel settore storico-politico anche grazie all'importanza del personalismo comunitario. Infatti, il personalismo si interessa all'uomo in modo integrale, non come mezzo di una visione filosofica ma come fine. Dunque, l'umanità è chiamata a intessere relazioni: ciascuno secondo le proprie capacità possiede una vocazione sociale al fine di rendere il mondo, la casa comune, qualcosa di grande e di bello. Purtroppo però a causa degli interessi personali, di visioni del mondo sbagliate - più utilitaristiche che di comunione - l'umanità sta per toccare il punto più stretto della sua storia: l'incapacità di affrontare il dilemma tra pace totale e assoluta catastrofe.

L'umanità è chiamata a un cambio di passo: bisogna volgere lo sguardo verso la libertà, verso una pienezza di vita. La pace è compito di ciascuno, è il risultato di una vita libera e piena ma condurre verso la libertà è compito di chi esercita la vita politica.

In questo contesto, si inserisce la strategia lapiriana: il sentiero di Isaia è un supporto per quanti sono chiamati, in questi momenti di forte tensione sociale, a guidare l'umanità verso la fioritura millenaria e non verso la distruzione. Infatti, scrive La Pira: «la scelta apocalittica è inevitabile: o la pace millenaria o la distruzione del genere umano e del pianeta». (1971, p. 85).

I momenti concitati vissuti da La Pira, in cui l'umanità era sotto scacco tra due potenze armate fino ai denti, non è tanto lontano da quanto si vive oggi. Chi è chiamato alla vita politica sembra aver smarrito la bussola, sembra aver dimenticato che il suo compito cardine è la promozione civile e spirituale dei popoli di tutta la terra. L'esempio e la testimonianza di La Pira sono ancora oggi importanti, «il suo impegno per la presa di coscienza e per la risoluzione dei problemi quotidiani degli individui, dei popoli e delle nazioni» (Castellani, 2009, p. 141). Il suo impegno è una tensione costante per la costruzione della pace.

L'idea dei Colloqui Mediterranei, ad esempio, è una delle gemme più preziose della prospettiva di unità e pace secondo l'ottica lapiriana, dove «l'esperienza di ieri dà valore alle prospettive di domani!» (Castellani, 2009, p. 143). Il metodo del professore è un modello armonico e unitario che mira a portare pace, unità e speranza fra gli uomini, presupposto indispensabile per poter avere l'unione fra le nazioni.

La poliedricità di La Pira sta racchiusa in questa azione politica e culturale, dove in prima persona studia ed esamina i problemi sociali e politici, non sottraendosi alle polemiche. La strategia del professore si basa sulla ricerca incessante della pace a partire dalla forza del dialogo, del desiderio di trovare luoghi simbolici che educano alla coesistenza armoniosa tra le nazioni, al confronto costante e alla ricerca.

Certamente la visione utopica lapiriana non si basa sull'equilibrio atomico fra le nazioni ma si concretizza nel disarmo totale e mondiale. Nello specifico, la concretizzazione della prospettiva di Isaia 2,2-4 in cui le spade saranno trasformate in aratri, le lance in falci, dove i popoli non si eserciteranno più nella guerra. Scriveva La Pira: «il disarmo ed il mutamento delle armi in aratri (la strada di Isaia!) sono in questa età atomica, spaziale e demografica – l'inevitabile porto della navigazione storica del mondo» (1971, p. 221).

L'esempio del professore ci permette di comprendere come non si possa accettare passivamente la politica del potere costituito. La necessità è quella di essere persone d'azione, perché la pace non è qualcosa di fantastico o una scappatoia ma presenza viva da realizzare. La passione lapiriana per una coesistenza armonica e pacifica dell'umanità travalica il momento storico e può ben rappresentare un punto di riferimento. L'azione politica del professore dimostra che lavorare insieme per la pace è una questione sociale e di interesse comune. Educare alla speranza, così, permetterà di meditare idee che favoriscono l'assenza di violenza. La prospettiva personalistica va tenuta in considerazione se si vuole realmente la pace come bene comune dell'umanità, così da contrastare il ritorno a vecchie logiche di guerra silenziosa ed intestina. «La Pira ha sempre risposto alle sconfitte guardando in avanti escogitando idee nuove e soluzioni nuove, impegnandosi a immaginare un futuro diverso» (Possenti, 2009, p. 126).

Il destino politico, storico e geografico si giocherà su linee parallele: il valore della persona umana e il sentiero di Isaia. Il futuro ci sarà se come La Pira sapremo «mediare, in maniera dialogica, le profonde aspirazioni della persona con le esigenze della vita quotidiana» (Castellani, 2009, 157).

4. OCCORRE IL MUTAMENTO DELLA WELTANSCHAUUNG

L'educazione alla pace, dunque, non è un *optional* ma è il piccolo passo possibile per volgere le spalle al crinale apocalittico della storia verso cui volge la società civile. La società civile deve impegnarsi affinché il dialogo creativo e le relazioni siano l'antidoto alle guerre e alle violenze. I discorsi lapiriani - che andrebbero sempre più riscoperti - un tempo visti come utopici, mero profetismo, troppo carichi di afflato mistico, oggi tornano attuali: scuotono ogni anima di buona volontà anzitutto a riflettere per poi iniziare ad agire nel proprio piccolo.

Il cambio di *weltanschauung*, tanto auspicato da La Pira in *Premesse alla politica* e in *La nostra vocazione sociale*, sarà possibile solo se si sarà in grado di anteporre il benessere esclusivamente personale al benessere comune di tutti. La pace, infatti, si costruisce proprio a partire dalla visione del mondo unitaria, dove la realtà che ci circonda non è del singolo ma dell'umanità. Una coesistenza pacifica non si ha solo con i summit, che rischiano di essere un incontro passivo tra potenze militari, ma si realizza con la speranza che spegna così ogni forma di odio e di violenza.

Giorgio La Pira, in un celebre discorso a San Pietroburgo nel 1970 sollecita alla necessità di creare la pace a partire dall'unione delle città che condurrebbe all'unione delle nazioni. Al riguardo egli scriveva:

unitevi; premete alla base dei Comuni sul vertice degli Stati, operati perché scompaia l'equilibrio del terrore; perché si attui il disarmo generale e completo; perché venga la coesistenza pacifica; perché la persona umana sia rispettata e perché venga la liberazione dei popoli da ogni oppressione politica, culturale, giuridica, sociale, economica; perché le spese di guerra siano trasformate in spese di pace; le armi in aratri: perché si operi il passaggio qualificativo della stagione storica invernale della guerra a quella nuova, primaverile, della pace; perché si passi dal «deserto» alla «terra promessa»: la terra ove fiorisce una non utopistica, ma reale, evangelica, unità fraternità ed uguaglianza degli uomini e dei popoli! (La Pira, 1971, p. 231)

Questi tempi attuali sono un monito per compiere il cambiamento, perché una costruzione di un'umanità pacifica non è un sogno irrealizzabile, ma il fine a cui tutti dobbiamo tendere.

Bisogna sperare e non disperare, «il vessillo della speranza di Abramo e di San Paolo: *spes contra spem*: il vessillo – quello stesso di Isaia che chiama alla pace millenaria, e perciò al disarmo, all'unità, alla elevazione spirituale e civile l'intera famiglia dei popoli» (La Pira, 1971, p. 24). Occorre abbattere i muri per costruire ponti nuovi: la pace è necessaria ma non è ancora realizzata, per questo l'umanità è chiamata a porre fine alla guerra o sarà la guerra a porre fine all'umanità. Ogni persona è chiamata ad impegnarsi per costruire i ponti di speranza ed essere così degno abitante del pianeta, perché nell'era atomica la pace è il bene supremo e la condizione di ogni altro bene. Solo cambiando visione del mondo muterà il grande cammino della storia che condurrà «l'umanità al porto della sua pace millenaria e della sua millenaria fioritura» (La Pira, 1971, p.15).

BIBLIOGRAFIA

Castellani, R. (2009). *Giorgio La Pira e la pace. Il dialogo interreligioso nei "Colloqui Mediterranei"*. Edizioni Pro Sanctitate.

Cortesi, A., Giovannoni, M. P., & Giovannoni P.D. (2021). *Giorgio La Pira. Vangelo e impegno politico*. Nerbini.

Francesco. (2020). *Lettera enciclica Fratelli tutti*.
https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html

- Francesco. (2023). *Esortazione Apostolica Laudate Deum*. https://www.vatican.va/content/francesco/it/apost_exhortations/documents/20231004-laudate-deum.html
- Giovanni XXIII. (1963). *Lettera enciclica Pacem in terris*. https://www.vatican.va/content/john-xxiii/it/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem.html
- La Pira, G. (1971). *Unità, disarmo e pace*. Cultura Editrice.
- La Pira, G. (2000). *Principi*. Libreria Editrice Fiorentina.
- La Pira, G. (2004). *La nostra vocazione sociale*. AVE.
- La Pira, G. (2009). *Il valore della persona umana*. Polistampa.
- Lipman, M. (2019). *Educare al pensiero* (5th ed.). Vita e pensiero.
- Possenti, V. (2009). *Dentro il secolo breve. Paolo VI, Maritain, La Pira, Giovanni Paolo II, Mounier*. Rubbettino.
- Possenti, V. (2014). *Pace e guerra tra le nazioni: Kant, Maritain, La Pira, Pacem in Terris*. Studium
- Spinoso, G., & Turrini, C. (2022). *Giorgio La Pira: i capitoli di una vita*. Firenze University Press.

Didattica, pedagogia e intelligenza artificiale. Verso una cultura digitale

Didactics, pedagogy and artificial intelligence. Towards a digital culture

Cristiana Simonetti

Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale, Università di Foggia, cristiana.simonetti@unifg.it

ABSTRACT

Parlare di educazione e di cultura digitale, significa considerare, da una parte la realtà tecnologica e la “giungla digitale” dei nostri tempi, che però come l’intelligenza artificiale e l’“A.I. generativa”, offrono nuove opportunità e aprono a rinnovati scenari sociale ed educativi; dall’altra significa considerare i rischi di un’intelligenza che potrebbe impossessarsi totalmente del controllo dell’umano e della società, portando alla rimozione e alla manipolazione dell’uomo. L’aspetto pedagogico ed il dibattito educativo sono finalizzati, pertanto, a cogliere le potenzialità e le nuove frontiere dell’era digitale e tecnologica, trasformandole in opportunità per l’intera umanità. L’AIED (Artificial Intelligence in Education) e l’“A.I. Safety Summit” pongono particolare attenzione alla riflessione educativa sull’intelligenza artificiale, proponendo un modello ed un approccio *human centered*, basato su potenzialità, *life skills*, “potenziale umano”, apprendimento trasformativo e finalizzato ad “insegnare l’umano”, secondo l’arte di “educare l’umano”. Questa rappresenta una sfida educativa tra didattica, pedagogia e intelligenza artificiale, della quale la pedagogia e il dibattito pedagogico sono chiamati ad interrogarsi e dare delle risposte.

ABSTRACT

Talking about digital education and culture means considering, in part, the technological reality and the "digital world" of our time, which also discusses artificial intelligence and A.I. generative”, have offered new opportunities and have renewed social and educational scenarios; on the other it means considering the risks of intelligence that could completely take control of humans and society, leading to the removal and manipulation of humanity. The pedagogical aspect and the educational debate are therefore aimed at recognizing the potential and the new frontier of the digital and technological era, transforming them into opportunities for all of humanity. AIED (Artificial Intelligence in Education) and “A.I. Safety Summit” will pay particular attention to training models with artificial intelligence, proposing a model with a human-centered application, based on his potential, life skills, “human potential”, transformative learning, and finalization with “teach the human”, second. the art of “educating the human”. This represents an educational challenge between didactics, pedagogy and artificial intelligence, to which pedagogy and the pedagogical debate are called to question themselves and provide answers.

PAROLE CHIAVE

Didattica e Pedagogia; Intelligenza Artificiale; *Life skills*; Potenziale Umano; Apprendimento Trasformativo.

KEYWORDS

Didactics and Pedagogy; Artificial Intelligence; Life skills; Human Potential.
Transformative Learning.

INTRODUZIONE

La nostra realtà e il nostro universo educativo e pedagogico, oltre che sociale, politico ed economico, si affidano ad un concetto di terra fisica e di terra digitale. Tutto dipende, tuttavia, dalla capacità della Persona di “servire” e di “appartenere” ad una natura di tipo educativo, la cui intelligenza sappia coniugare l’era naturale costituita da abilità e capacità umane (*life skills*) con quella digitale e tecnologica. Creare un’era digitale significa elaborare un’idea ambientale del digitale, in termini ecologici di cura e di prendersi cura della Persona, della collettività e dell’ambiente (Colombo, 2020). Significa, pertanto, considerare l’intelligenza artificiale subordinata ad una saggezza collettiva superiore all’evoluzione del digitale: una saggezza ed un’etica della responsabilità che si traducano in comportamenti di “cittadinanza digitale” e di rispetto dell’Umano.

1. DA UNA PEDAGOGIA ALGORITMICA ALL’AIED (ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION)

La terra fisica e la terra digitale assumono senso e significato, solo nell’importanza di una relazione tra ambiente e “digitale”, in termini ecologici e di evoluzione del tecnologico. La “giungla digitale” non va considerata come una landa desolata, come luogo selvaggio e solo razionale di cui avere timore, ripiegandosi in un atteggiamento tecnofobico: vanno colte e raccolte, invece, le potenzialità e trasformate in opportunità per l’Umanità (Pancioli, Rivoltella, 2022). L’obiettivo è educare all’intelligenza artificiale attraverso tre termini educativi: “educare con l’intelligenza artificiale”, “educare all’intelligenza artificiale”, “educare per l’intelligenza artificiale”, oltre il mero, freddo, distaccato, matematico dato dell’algoritmo, verso la pedagogia algoritmica, attenta, invece, allo studio e all’analisi delle necessità e dei bisogni di ciascuno e dell’intera comunità (Pancioli, Rivoltella, 2022), insegnando al cervello ad apprendere: un cervello ed una intelligenza che apprendono (Rivoltella, 2011). I processi della memoria, dell’attenzione, della motivazione e delle emozioni, costituiscono un cervello che apprende, tra le conoscenze, le esperienze, le tecnologie, i bisogni, le opportunità e le potenzialità di ciascuno, in base al modellamento e plasticità cerebrale e neuronale, oltre che sociale ed educativa di un apprendimento trasformativo, come processo continuo e permanente che parte da schemi preesistenti e da un “dilemma disorientante”, verso una prospettiva trasformativa, formativa ed educativa, imparando a pensare come un adulto (Rivoltella, 2011; Mezirow, 2016). Il significato di intelligenza deriva, infatti, dal termine latino “*intelligentia*”, da “*intelligere*”, intendere,

leggere dentro, comprendere la realtà, non in maniera superficiale, ma in profondità, per coglierne gli aspetti nascosti e non imprescindibilmente evidenti. L'intelligenza è considerata un complesso di facoltà psichiche e mentali atte a comprendere, imparare, giudicare, elaborare soluzioni e assicurarsi conoscenze nuove da apprendere, in vista di una prospettiva educativa. La derivazione etimologica latina, pertanto, "*intelligentia*", da "*intelligere*" - formato da "*inter*" (tra, fra) e "*lègere*" (cogliere, raccogliere, scegliere), porta a considerare l'intelligenza non solo una facoltà mentale, psichica e cognitiva, ma anche una facoltà di scelta, di opzione, che avvicina l'intelligenza, e in particolare l'intelligenza artificiale, ad una scienza. L'intelligenza artificiale consiste nella capacità di un sistema di interpretare correttamente dati esterni e di utilizzarli per particolari apprendimenti e per obiettivi specifici, per svolgere compiti, attraverso un adattamento flessibile (Kaplan, 2024). La AI simula il funzionamento di un'intelligenza umana e dovrebbe compiere funzioni e azioni tipiche dell'umano: pensare come un uomo, pensare come un adulto, pensare in maniera razionale, osservare le prospettive, agire in base alle capacità umane e tenere conto delle abilità di vita (*life skills*). Le *Life Skills* (1994), assicurano, attraverso le tre aree: "cognitiva" (Prendere decisioni; Risolvere problemi; Pensiero critico; Pensiero creativo), "relazionale" (Comunicazione efficace; Relazioni efficaci; Empatia), "emotiva" (Consapevolezza del sé; Gestione delle emozioni; Gestione dello stress), un apprendimento ed una vita sociale adeguata e rispondente alle capacità e abilità del singolo, in relazione alla realtà circostante e alla vita sociale e comunitaria nei diversi contesti, formale, non formale ed informale. Seguire il percorso inarrestabile dell'intelligenza artificiale (AI), significa studiare le caratteristiche e le finalità delle innovazioni e delle trasformazioni, per inserire l'Umano e l'educazione all'intelligenza artificiale, riconoscendo gli importanti traguardi raggiunti e da raggiungere, nel rispetto delle potenzialità umane e del valore della Persona. L'intelligenza artificiale si suddivide e viene studiata secondo due grandi filoni di ricerca: la AI debole e la AI forte. La AI debole è costituita da tutti quei sistemi che agiscono in alcune funzioni umane complesse. Sono applicazioni pratiche nelle quali viene richiesta la capacità di prendere decisioni e risolvere problemi (*decision making* e *problem solving*), per agire in maniera pratica e reale. Nella AI debole, pertanto, non esiste la necessità di comprendere quali siano i singoli processi cognitivi dell'uomo, ma prende in esame esclusivamente la risoluzione dei problemi e si concentra su compiti specifici e ben definiti. La AI forte, invece, è considerata la capacità cognitiva indistinguibile da quella umana: la logica matematica; il ragionamento; l'analisi del linguaggio; la pianificazione; gli algoritmi. L'obiettivo di un'intelligenza forte consiste, pertanto, nella "creazione" e nello sviluppo di una coscienza autonoma, vicina al funzionamento del cervello umano e in grado di trovare soluzioni di fronte ad ogni situazione, a prescindere dalla natura specifica del problema. L'intelligenza artificiale forte e debole, pertanto, rappresentano i due differenti livelli dell'intelligenza artificiale: la debole si concentra su compiti specifici e ben definiti; l'intelligenza artificiale forte mira ad emulare la complessità del pensiero umano (Wolfgang, 2017). La classificazione della AI debole e della AI forte sta alla base della distinzione fra "*machine learning*" e "*deep learning*". Il *machine learning* è un'applicazione dell'AI, un apprendimento automatico, un'abilità delle macchine ad apprendere: sono gli algoritmi del *machine learning* come metodi matematici computazionali di software, finalizzati ad apprendere informazioni direttamente dai dati. Gli algoritmi migliorano le

prestazioni in modo “adattivo” ed in prospettiva, ma senza tenere conto della Persona, di bisogni, attese, aspettative e delle sue abilità umane e sociali. Il *deep learning* è, invece, un metodo dell’intelligenza artificiale che insegna ai computer ad elaborare dati, come un apprendimento profondo, strutturato e gerarchico che analizza gli algoritmi e i diversi livelli per creare una “rete neurale artificiale”, in grado di imparare a prendere decisioni (Floridi, 2022; Bonk, 2009; Jenkins, Ford, Green, 2012). Il *machine learning* o “apprendimento automatico” e l’“apprendimento profondo” o *deep learning* costituiscono la relazione tra le tecnologie degli algoritmi e l’intelligenza artificiale. Il dibattito pedagogico si interroga sulla relazione tra l’“*artificial intelligence*” e l’“*education*”: quali relazioni tra educazione e intelligenza artificiale? (Pancirolli, Rivoltella, 2022). L’intelligenza artificiale e le *Media Education* partono dalle raccomandazioni del OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development, 2019*), che collocano ed ancorano il dibattito sull’AI sull’individuazione di una prospettiva pedagogica (Rivoltella, Rossi, 2024), che consenta di comprendere le caratteristiche del nostro tempo verso nuove prospettive educative. L’OECD considera l’autenticità della razionalità umana, legata ad una soggettività vivente, costante, problematica, in crescita, aperta al mondo verso la soddisfazione e il benessere di tutti gli uomini della terra, considerando l’esistere pedagogico come una scienza fenomenologicamente fondata sull’uomo (Bertolini, 2021; OECD, 2020). L’AI deve accogliere, per essere intelligenza artificiale in educazione, la “costruzione” di una nuova comunità che deve favorire l’espressione del talento, delle potenzialità, utilizzando l’AI forte e l’AI debole, ma intervenendo con uno spirito di scoperta, di “dilemma disorientante”, di apprendimento trasformativo e “forte” di potenzialità umane e di intenti e intenzionalità educativa (Sadin, 2019). L’OECD sviluppa cinque principi fondamentali ed imprescindibili per l’intelligenza artificiale: 1. l’intelligenza artificiale a vantaggio delle persone e del pianeta, favorendo crescita inclusiva, sviluppo sostenibile e benessere; 2. i sistemi di intelligenza artificiale dovrebbero essere progettati per rispettare i diritti umani, i valori democratici e le diversità, a garanzia di una società più equa; 3. l’AI dovrebbe sviluppare trasparenza e divulgazione responsabile (etica dell’intelligenza artificiale); 4. i sistemi dovrebbero funzionare in modo sicuro per gestire i potenziali rischi che potrebbero ledere l’umano; 5. le organizzazioni che distribuiscono o gestiscono le intelligenze artificiali dovrebbero essere responsabili del corretto funzionamento dell’AI e degli stessi algoritmi. Significa parlare della pedagogia del controllo, di nuove forme di organizzazione, di rispetto e di valorizzazione delle potenzialità dell’umano e del pianeta, considerando i nuovi alfabeti come cultura e innovazione nella società post-mediale (Rivoltella, 2020). La relazione tra le *Media Education* e l’AI consiste in una gestione più responsabile, più umana, più etica e più rispettosa dell’Umano della tecnologia e degli algoritmi (Zellini, 2018). L’obiettivo specifico sarà quello di promuovere uno sviluppo di ambienti di apprendimento adattivi, di strumenti AIED (*Artificial Intelligence in Education*) in misure flessibili, coinvolgenti ed efficaci verso un approccio pedagogico orientato alla formazione di professionalità educative sulle tematiche e sui metodi dell’intelligenza artificiale, (Giaccardi, Magatti, 2020), secondo l’arte di educare l’Umano, di “insegnare l’Umano”, come sfida educativa, imparando, seguendo i propri diritti/doveri, a vivere con e per gli altri, nella comunità educante per sconfiggere la disumanizzazione della civiltà (Musaio, 2013 ; Malavasi, 2020).

2. L'INTELLIGENZA ARTIFICIALE E L'“AI SAFETY SUMMIT”: UN APPROCCIO EDUCATIVO HUMAN CENTERED

La dichiarazione *AI Safety Summit* (Bletchley Park, 2023) analizza e prende in esame le preoccupazioni degli sviluppi dell'intelligenza artificiale: è un documento che enuncia le diverse e valide opportunità dell'AI, con il potenziale per trasformare, migliorare il benessere dell'umanità, la pace e la prosperità nel mondo, ma dall'altro lato sottolinea i dubbi e le preoccupazioni dell'intelligenza artificiale, che va utilizzata, progettata, sviluppata, implementata in modo sicuro, responsabile, attraverso una tecnologia affidabile, rivolta verso l'umano (*human centered*). Il Summit propone cinque obiettivi: la comprensione condivisa dei rischi dell'AI; la definizione di un processo di collaborazione internazionale sulla sicurezza dell'AI; l'identificazione di misure adeguate che le singole organizzazioni dovrebbero adottare per aumentare ed implementare la sicurezza di frontiera; l'identificazione di aree di collaborazione sulla ricerca dell'intelligenza artificiale con modelli e standard per supportare la *governance*; la dimostrazione che uno sviluppo sicuro dell'AI potrebbe consentire l'utilizzo dell'intelligenza per finalità innovative e propositive a livello globale e universale (*AI Safety Summit*, 1-2 Nov. 2023). L'intelligenza artificiale progredisce e muta in maniera repentina, immediata, ma anche incerta con pericoli più o meno prevedibili legati alle nuove frontiere della tecnologia e a sistemi con potenzialità sempre più avanzate. I rischi possono derivare da un utilizzo improprio degli strumenti dell'intelligenza artificiale che non considerano la relazione tra il tecnologico e l'umano. Secondo la dichiarazione, abbiamo come persone, come educatori, come pedagogisti il dovere di garantire che l'AI si sviluppi in modo sicuro, responsabile, affrontando i rischi che ne potrebbero derivare. Una intelligenza artificiale sicura, ovvero incentrata sull'uomo, in quanto utilizzata nei diversi ambiti della vita quotidiana (dall'istruzione, alla scuola, alla giustizia, alla sanità, alla robotica utilizzata nella chirurgia a favore del benessere). Il *Safety Summit* difende la sicurezza, il mercato del lavoro, la *cyber security*, il rischio di manipolare contenuti privati dei soggetti umani. Va preservata l'etica dell'umano riguardo la sua salute e la sua privacy, pur utilizzando tecnologie avanzate e disponibili sul mercato (Chat GPT) capaci di interagire con gli utenti in modo efficace e risolutivo (Benasayag, 2024). Esse costituiscono risorse preziose per i soggetti e per la comunità, ma vanno limitati i rischi e i pericoli che ne potrebbero derivare. Grandi progressi derivano dal “*machine learning*” e “*deep learning*”, utilizzati anche per la gestione dell'ambiente, delle città, delle problematiche legate al clima e all'inquinamento, sistemi di robotica di allerta anti-incendi e per la sorveglianza ecologica, per la protezione del mare. L'intelligenza artificiale raccoglie ed interpreta, anche, i dati che arrivano da sonde sottomarine per il rilevamento della temperatura e della composizione chimica dell'acqua (Ronsivalle, 2022). Le nuove tecnologie uniscono scienza, innovazione, ricerca nei setting sanitari, sanità digitale e considerano l'AI un impiego innovativo, trasformativo, all'avanguardia per il benessere delle persone: le nuove tecnologie stanno entrando a far parte della realtà dell'umano. Intelligenza artificiale e mondo dell'“E- health” (Quaglini, Cesarelli, Giacomini, Pinciroli, 2017) costituiscono un valido supporto alla sanità, in risposta alle necessità dei medici, dei pazienti, delle strutture sanitarie più all'avanguardia, con l'utilizzo di software altamente sofisticati,

robotica e tecnologia avanzata verso le nuove frontiere della sanità e delle cure mediche e medicalizzate (approccio sanitario al paziente). Ma la robotica e l'intelligenza "E-health", non supportano la prevenzione, la relazione non tra medico e paziente, ma tra paziente e medico, considerando la priorità del paziente e dei propri bisogni, la comunicazione empatica e reale, la salute come processo ed equilibrio tra le sfere della persona (educazione alla salute e al ben-Essere). Approccio educativo ed "human centered", significa, quindi, utilizzare software, tecnologia, intelligenza artificiale "E-health", come supporto per il medico, per la medicina e per la sanità: non sarà il medico ad adattarsi ad essi, bensì il contrario, in base alle umanità delle persone coinvolte e al nuovo approccio olistico alla salute come equilibrio tra le sfere della Persona: fisica, psicologica, sociale, affettiva, emotiva, politica e geografica (OMS, 1948). La sfida del sanitario, per esempio, consiste nel sostituire all'"E-health" il "One Health" (OH, 2022-2026), come piano d'azione e modello sanitario sistemico, globale e più ampio, che comprenda gli ecosistemi, le appartenenze geografiche, l'inclusione e i nuovi paradigmi culturali e pedagogici: un approccio pedagogico ed educativo "*human centered*". Altra frontiera da tenere in considerazione è il metaverso, come evoluzione della dimensione tecnologica e virtuale: trasferire una parte della nostra quotidianità in un'altra realtà, perdendo la propria identità originaria, originale, unica ed irripetibile, tipica dell'essere Persona. Il metaverso costituisce la terza fase evolutiva (o involutiva) del web e della tecnologia artificiale: la prima fase è stata caratterizzata dal dominio dei dati; la seconda dall'ingresso prorompente e massiccio dei media e dei social; la terza fase è costituita da mondi fisici reali e mondi virtuali in totale "connessione" ed interscambio tra loro. Nella realtà attuale i due mondi inter-agiscono reciprocamente e si confondono e i nuovi "agenti intelligenti" (Chat GPT e altri), risultano capaci di svolgere compiti che a volte superano anche le domande iniziali per le quali erano stati creati, ma i rischi, i limiti e le dannose conseguenze sull'Umano sono purtroppo evidenti e gli algoritmi del tecnicismo hanno sottratto il senso e il significato della conoscenza stessa (Cristianini, 2024). La domanda e l'interrogativo del dibattito pedagogico consiste nel chiedersi se tali evoluzioni tengano in considerazione i bisogni, le aspettative, le potenzialità e le *life skills* di ciascuno. Anche le prospettive della ricerca pedagogica, il senso di solidarietà, l'intercultura, la comunicazione e la relazione empatica, l'educazione alla politica e alla vita comunitaria, nel rispetto di regole e valori condivisi, costituiscono le sfide educative di una società complessa ed "adattiva", che deve delineare orientamenti finalizzati all'azione educativa, radicati nella storia dell'uomo e nella cultura dell'umanità, fatta di Persone consapevoli e responsabili del proprio percorso formativo (Elia, 2016). Il nuovo concetto e la rinnovata idea di "welfare partecipativo", fondato sulle categorie della socialità e della prosocialità, considerano le innovazioni e le trasformazioni imprescindibili dalle politiche sociali, ma con spirito di responsabilità e secondo una nuova dimensione di cittadinanza sociale, che va oltre la deprivazione antropologica e che considera fondamentale la "costruzione identitaria" di ciascuna Persona (Balzano, 2020), finalizzata al percorso formativo, aperto, flessibile e non meccanico, rigido, prevedibile, computerizzato e robotico. L'intelligenza artificiale o ultra intelligenza potrebbe prendere ed impossessarsi totalmente del controllo dell'umano, della società e del mondo intero, portando alla "rimozione" degli esseri umani e delle loro capacità di vita. Le nuove frontiere dell'AI aprono a nuovi scenari sociali ed educativi, che vanno considerati, accolti ed inseriti nella nostra realtà: studiati ed approfonditi a livello interdisciplinare, nell'ambito del dibattito scientifico e culturale, con conoscenza ed "*intelligentia*", con spirito di ricerca, di gratitudine, di ottimismo e di speranza verso il futuro delle nuove generazioni. Vanno considerati, però, i rischi e i pericoli che ne possono derivare e come educatori il dibattito scientifico resta aperto, propositivo e attento all'Umano e alle potenzialità di ciascuno.

CONCLUSIONI

La Pedagogia e l'Intelligenza Artificiale sono chiamate, pertanto, a ritrovare un legame ed una relazione educativa che veda come punto di unione le potenzialità e i bisogni dell'uomo- Persona: "non si educano robot", ma realtà umane che inter-agiscono tra loro e con l'ambiente sociale. Il dibattito pedagogico deve interrogarsi sulle potenzialità, sulle nuove frontiere e sui limiti dell'intelligenza artificiale, oltre che sulle responsabilità di ciascuno e dell'intera comunità educante. Sfide, incognite, rischi e opportunità del futuro, significa coltivare le risorse e le innovazioni, in contesti relazionali e sociali dove la "connettività" digitale può essere talmente persuasiva e forte (AI forte) da dimenticare il bene comune, i bisogni educativi, le disuguaglianze, le diversità e le potenzialità, caratteristiche peculiari dell'Umano. L'intelligenza artificiale va sfruttata ed usata, ma a favore dell'Umanità e dei suoi sistemi: essa possiede tutte le forze per fornire una spinta ai processi produttivi, di salute e benessere, scolastici e di didattica, per migliorare la condizione umana, aumentare la possibilità di prevenire disastri e calamità naturali, malattie e pandemie, gestire il lavoro: cogliere queste opportunità a favore dell'Umanità, considerando i rischi e la necessità di seguire tali processi con interventi educativi e sociali, in una realtà vitale, non virtuale, che appartiene all'uomo (Di Matteo, Zuccarelli, 2024). Promuovere una pedagogia, pertanto, che vada oltre gli algoritmi, verso una pedagogia dell'intelligenza artificiale "human centered" che si prenda cura dell'Umano ed educi non robot, ma il potenziale umano (Malavasi, 2019), in contesti formali, non formali ed informali, secondo un processo di *lifelong education* e di *life wide learning*, in una società educante a misura d'uomo e dell'umanità.

BIBLIOGRAFIA

- Balzano, V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
- Benasayag, M. (2024). *ChatGPT non pensa (e il cervello neppure)*. Milano: Jaca Book.
- Bertolini, P. (2021). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Milano: Guerini Scientifica.
- Bonk, C.J. (2009). *The world is open. How web technology is revolutionizing education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cristianini, N. (2024). *Machina Sapiens. L'algoritmo che ci ha rubato il segreto della conoscenza*. Bologna: Il Mulino.
- Di Matteo, G., Zuccarelli, E. (2024). *Intelligenza Artificiale. Come usarla a favore dell'Umanità*. Milano: Mondadori Electa.
- Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Floridi, L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Giaccardi, C., Magatti M. (2020). *Nella fine è l'inizio. In che mondo vivremo*. Bologna: Il Mulino.

- Jenkins, H., Ford, S., Green, J. (2012). *Spreadable media: creating value and meaning in a networked culture*. New York: University Press.
- Kaplan, J. (2024). *Generative A.I. Conoscere, capire e usare l'intelligenza artificiale generativa*. Roma: Luiss University Press.
- Malavasi, P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Musaio, M. (2013). *L'arte di educare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- OECD (2020). *Annual report on the OECD. Guidelines for Multinational Enterprises 2019*. Secretary-General of the OECD.
- OMS (1948). *World Health Organization - WHO*, from <http://www.salute.gov.it>.
- OMS (2022-2026). *One Health. Un modello sanitario per la salute. Il Piano d'azione congiunto One Health (OH)*, from <https://www.epicentro.iss.it>.
- Panciroli, C., Rivoltella P.C. (2022). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Morcelliana.
- Quaglini, S., Cesarelli, M., Giacomini, M., Pinciroli, F. (Eds.) (2017). *E-Health - Medicina Digitale*. Granarolo dell'Emilia: Pàtron Editore.
- Rivoltella, P.C. (2011). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rivoltella, P.C. (2020). *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediatale*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella, P.C., Rossi, P.G. (2024). *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson.
- Ronsivalle, G.B. (2022). *La nuova intelligenza digitale. Come trasformare i dati in decisioni per progettare il futuro*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Sadin, E. (2019). *Critica della ragione artificiale: una difesa dell'umanità*. Roma: Luiss University Press.
- Wolfgang, E. (2017). *Introduction to Artificial Intelligence*. Berlino: Springer International Publishing.
- Zellini, P. (2018). *La dittatura del calcolo*. Milano: Adelphi Edizioni.

Esperienze e Percezioni delle Famiglie nel Percorso di Inclusione Lavorativa di Giovani con Disabilità Intellettiva

Family Experiences and Perceptions in the Work Inclusion Process of Young Adults with Intellectual Disabilities

Mariachiara Feresin*, Elena Bortolotti**

*University of Trieste, Italy, mariachiara.feresin@units.it

**University of Trieste, Italy, ebortolotti@units.it

ABSTRACT

La transizione scuola-lavoro rappresenta una fase critica, particolarmente complessa per i giovani con disabilità intellettiva (DI), che richiedono supporto e strategie personalizzate. Le famiglie giocano un ruolo chiave in questo processo, agendo come sostenitrici e intermediari tra i giovani, le istituzioni educative e il mondo del lavoro. Questa ricerca qualitativa, attraverso interviste semi-strutturate alle famiglie, esplora le esperienze di inclusione lavorativa dei giovani con DI.

ABSTRACT

The school-to-work transition is a critical phase, particularly challenging for young people with intellectual disabilities (ID), who require support and personalized strategies. Families play a key role in this process, acting as both supporters and intermediaries between the young people, educational institutions, and the workforce. This qualitative research, through semi-structured interviews with families, explores the work inclusion experiences of young people with ID.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

(family; intellectual disabilities; transition; work inclusion)

INTRODUZIONE

Il lavoro è un elemento centrale nella vita adulta, fondamentale per lo sviluppo personale, l'autonomia e l'integrazione sociale. Purtroppo, ancora oggi le persone con disabilità intellettiva continuano ad avere una maggiore probabilità di rimanere escluse e distanti dal mondo del lavoro e dai processi di piena integrazione lavorativa (Cottini et al., 2016). In Italia, la legge n. 104 del 1992 ha introdotto una visione olistica della disabilità, superando l'approccio assistenzialistico precedente.

In Friuli-Venezia Giulia, la legge regionale n. 17 del 1994 ha creato il "Servizio Integrazione Lavorativa" per facilitare l'inserimento lavorativo delle persone con disabilità. La legge n. 68 del 1999 ha sostituito il "Collocamento Obbligatorio" con il "Collocamento Mirato", promuovendo un approccio personalizzato. Il Decreto legislativo n. 151 del 2015 e la legge regionale n. 173 del 2022 hanno ulteriormente rafforzato queste

tutele, promuovendo l'inclusione lavorativa attraverso un sistema integrato di supporto e l'attuazione dei principi della convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nonostante la legislazione promettente in materia di inclusione lavorativa, in Italia sembrano mancare programmi a sostegno della transizione al lavoro di giovani con disabilità intellettiva (Traina et al., 2022). Assenti anche gli studi di valutazione su quali percorsi finalizzati all'acquisizione di competenze lavorative siano efficaci per facilitare l'occupabilità (Gilson e Carter, 2016).

Nel corso dell'ultimo decennio, l'orientamento al lavoro ha acquisito un ruolo di rilievo nella scuola italiana. Un momento cruciale è rappresentato dalle "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente," emanate con la nota MIUR prot. n. 4232 del 19/02/2014, che hanno introdotto un modello di orientamento al lavoro incentrato sulla formazione permanente, ponendo l'accento sull'importanza di supportare le persone nei momenti di scelta e transizione lungo tutto l'arco della vita. L'obiettivo è promuovere non solo l'occupabilità, ma anche l'inclusione sociale e la crescita personale.

Ciononostante, la transizione scuola-lavoro rappresenta una fase critica nello sviluppo personale e professionale dei giovani. Per quelli con disabilità intellettiva, questo passaggio è spesso caratterizzato da sfide aggiuntive che richiedono un supporto adeguato e strategie personalizzate. Diversi studi hanno esaminato quali possano essere i fattori che impattano positivamente nel percorso di transizione scuola-lavoro, distinguendoli essenzialmente in fattori ambientali e fattori individuali. I fattori ambientali che influenzano le transizioni scuola-lavoro di successo, sul fronte scolastico, sono stati individuati nell'insegnamento delle competenze professionali e nell'inclusione di obiettivi legati all'occupazione competitiva all'interno del Piano Educativo Individualizzato (PEI) (Southward e Kyzar, 2017). Park e Bouck (2018) hanno ulteriormente sottolineato l'importanza della pianificazione anticipata della transizione, con piani di transizione individualizzati e l'uso di un curriculum funzionale per la vita indipendente, come predittori scolastici del successo post-scolastico per persone con disabilità intellettiva. In una revisione esplorativa, Garrels e Sigstad (2021) hanno identificato quattro variabili scolastiche positivamente correlate all'occupazione per persone con disabilità intellettiva: l'educazione in scuole ordinarie, la partecipazione a programmi di istruzione professionale, il coordinamento tra sistema educativo e mercato del lavoro, e le aspettative degli insegnanti riguardo all'occupazione degli studenti con disabilità intellettiva.

A livello lavorativo, fattori chiave per una transizione scuola-lavoro di successo includono l'atteggiamento dei datori di lavoro nei confronti dell'assunzione di persone con disabilità intellettiva (Meltzer, Robinson e Fisher 2020), la disponibilità di supporto per i datori di lavoro (Garrels e Sigstad 2021) e un ambiente di lavoro inclusivo (Meacham et al. 2017).

A livello individuale, sono stati identificati vari predittori di transizioni scuola-lavoro efficaci per giovani adulti con disabilità intellettiva. Martorell et al. (2008) hanno rilevato una correlazione positiva tra livelli più elevati di funzionamento adattivo e autodeterminazione e i risultati occupazionali. Southward e Kyzar (2017) hanno inoltre evidenziato che il completamento della scuola secondaria superiore e l'autodeterminazione sono fattori chiave che aumentano le probabilità di ottenere un impiego competitivo e che i risultati occupazionali raggiunti un anno dopo il termine della scuola sono un forte indicatore di risultati occupazionali a lungo termine.

Infine, uno studio recente di Sigstad e Garrels (2023), basato su interviste a giovani con disabilità intellettiva lieve ha identificato come elementi importanti durante la transizione i tratti psicologici, le caratteristiche personali e i fattori ambientali. In particolare, sono stati evidenziati come fattori personali influenti nella transizione gli elementi costitutivi dell'autodeterminazione e delle competenze trasversali. Inoltre, tra i fattori ambientali sono stati inclusi il supporto dei genitori/famiglia, il supporto della rete più ampia, la collaborazione tra scuola e luogo di lavoro, un ambiente di lavoro inclusivo e accomodamenti individuali sul posto di lavoro.

Le famiglie svolgono un ruolo fondamentale in questo processo, non solo come sostenitrici ma anche come intermediari tra il giovane, le istituzioni educative e il mondo del lavoro. Tuttavia, le loro esperienze e percezioni sono influenzate da molteplici fattori, inclusi i sistemi di supporto disponibili, le politiche educative e lavorative, e le barriere sociali e culturali esistenti. Le esperienze delle famiglie spesso riflettono le difficoltà nel navigare attraverso un sistema burocratico complesso e frammentato. Molte famiglie riportano una mancanza di coordinamento tra le scuole e i servizi di collocamento, con una preparazione inadeguata per affrontare il mondo del lavoro. Spesso, i giovani con disabilità intellettiva non ricevono una formazione professionale adeguata alle loro capacità e potenzialità, rendendo difficile il loro inserimento nel mercato del lavoro. Le famiglie lamentano inoltre una carenza di risorse e di personale qualificato che possa offrire un orientamento e un supporto personalizzato durante il processo di transizione (Gauthier-Boudreault et al., 2017).

METODOLOGIA

Il presente studio fa parte di un progetto più ampio, proposto dall'Università di Trieste e cofinanziato dalla Fondazione Colonna di Trieste; esso aveva l'obiettivo generale di analizzare i fattori che impattano sulla transizione all'età adulta di giovani con disabilità intellettiva (DI). In questo articolo vengono riportati solo i risultati relativi all'indagine qualitativa sul tema dell'inclusione lavorativa.

Obiettivo specifico della parte di ricerca che si va qui a illustrare era esplorare le esperienze delle famiglie nell'inclusione lavorativa dei giovani con DI.

Per raggiungere l'obiettivo, si è scelto di utilizzare un disegno qualitativo, centrale per la comprensione approfondita delle esperienze dei genitori.

Questo studio include pertanto le esperienze di 18 genitori (17 madri e 1 padre) di giovani adulti con disabilità intellettiva (età compresa tra i 17 e i 35 anni).

Lo strumento utilizzato è l'intervista individuale semi-strutturata, attraverso la quale sono stati esplorati i temi delle esperienze di transizione scuola-lavoro e inclusione lavorativa.

Il consenso informato scritto è stato chiesto ad ogni partecipante prima dell'inizio di ogni intervista. Tutte le interviste sono state audio-registrate, trascritte verbatim e anonimizzate. Per garantire l'anonimato, tutti i nomi impiegati sono fittizi.

La raccolta dati è avvenuta fra giugno 2023 e aprile 2024.

Le interviste sono state analizzate utilizzando il software NVIVO (tredicesima edizione).

La analisi tematica riflessiva (Braun e Clarke, 2019) è stata impiegata per identificare e organizzare i pattern di significato presenti nei dati. Il processo di analisi è iniziato con

una lettura approfondita delle trascrizioni per familiarizzare con i dati raccolti. Per preservare le prospettive degli intervistati, ogni trascrizione è stata inizialmente codificata in modo induttivo. I codici generati sono stati successivamente raffinati attraverso discussioni tra le due autrici. Una volta raggiunto il punto in cui non emergevano più nuovi codici, i dati concettualmente simili sono stati raggruppati in sottocodici più ampi, coerenti con gli obiettivi della ricerca. In seguito, le autrici hanno concordato i codici comuni tra le diverse trascrizioni che meglio rappresentavano le esperienze di transizione dei partecipanti. I temi iniziali sono stati poi riesaminati in relazione all'intero insieme di dati e all'obiettivo specifico di questo studio. Infine, i temi sono stati ulteriormente rivisti e definiti, con l'obiettivo di sintetizzare la storia emersa dai dati e rispondere alla domanda di ricerca in un'interpretazione finale scritta (Braun e Clarke, 2019).

Lo studio è stato approvato dal Comitato Etico dell'Università di Trieste.

RISULTATI

L'inclusione lavorativa dei giovani con disabilità intellettiva richiede un approccio mirato e inclusivo, che purtroppo risulta spesso carente nel contesto scolastico attuale. L'orientamento lavorativo nelle scuole riveste un ruolo fondamentale nel guidare i giovani verso una carriera che valorizzi le loro capacità e soddisfi le esigenze del mercato del lavoro. Tuttavia, per molti studenti con disabilità intellettiva, l'assenza di un orientamento adeguato e di indicazioni specifiche su come sviluppare percorsi di inclusione lavorativa rappresenta una barriera significativa. Questa lacuna non solo limita le opportunità professionali per questi giovani, ma aumenta anche il carico emotivo e organizzativo per le loro famiglie, che spesso si trovano sole nel cercare soluzioni efficaci. Senza un orientamento strutturato e personalizzato, questi giovani rischiano di essere esclusi dal mercato del lavoro, con gravi ripercussioni sulla loro autonomia e sulla qualità della vita.

Le esperienze dei genitori intervistati mettono in evidenza come l'orientamento lavorativo fosse affidato a loro soltanto e dipendesse dalle loro personali capacità e conoscenze, senza che venisse loro offerto un supporto adeguato dalla scuola. Tuttora sembra mancare la possibilità di confrontare e scegliere, in base alle specifiche problematiche della persona, tra diverse strutture presenti nel territorio poiché è assente un orientamento da parte del sistema scolastico che funga da guida in queste scelte. I genitori intervistati si aspettavano che la scuola proponesse delle alternative e delle strategie per affrontare le difficoltà legate a un possibile inserimento lavorativo, fornendo delle opzioni, facendo delle proposte, ma spesso si trovavano nella posizione di dover essere loro a proporre alla scuola delle iniziative. Questo ribaltamento di ruoli genera un senso di abbandono che lascia i genitori dei ragazzi con DI nuovamente soli nel prendere decisioni e indirizzare le scelte.

Le esperienze analizzate mostrano un contesto scolastico percepito come impersonale, poco flessibile e attento alle specifiche necessità degli studenti con disabilità. Queste mancanze contribuiscono a creare un senso di insoddisfazione e frustrazione tra le famiglie, che avrebbero invece bisogno di un approccio più proattivo e collaborativo da parte dell'istituzione scolastica.

Nessuno dei ragazzi con disabilità intellettiva oggetto delle interviste ha ad oggi un impiego lavorativo. Questo è un problema che riflette una serie di criticità e inefficienze

del contesto scolastico e sociale in tema di inclusione lavorativa. Le ragioni di questa situazione sono complesse e variegate, ma convergono tutte verso un fallimento del sistema nel tradurre le iniziative teoriche in opportunità concrete e sostenibili di impiego.

Un primo fattore è riscontrabile nell'inefficacia degli stage/tirocini e delle borse lavoro. Per molti dei ragazzi con DI, gli stage e le borse lavoro, che avrebbero dovuto rappresentare un primo passo verso l'inclusione lavorativa, non hanno prodotto i risultati sperati. In teoria, queste esperienze dovrebbero fornire competenze pratiche, facilitare l'inserimento nel mondo del lavoro e aiutare a creare una rete di contatti utili per il futuro impiego. Tuttavia, in molti casi, questi percorsi si sono rivelati inefficaci. Le cause possono essere diverse: un'inadeguata preparazione e supervisione, la mancanza di un vero collegamento tra l'attività svolta durante lo stage e le reali esigenze del mercato del lavoro, o ancora, l'assenza di un supporto post-stage che aiuti a capitalizzare l'esperienza acquisita.

Un secondo aspetto problematico è stato identificato dai genitori nei corsi "professionali non spendibili". Alcuni giovani con DI hanno seguito corsi professionali, sperando che questi potessero offrire loro una formazione pratica e spendibile nel mercato del lavoro. Tuttavia, la realtà si è rivelata diversa. Molti di questi corsi non erano strutturati in modo tale da non fornire competenze realmente utili e applicabili, e di conseguenza non hanno consentito ai ragazzi di poterli tradurre successivamente in opportunità lavorative concrete.

Infine, un terzo ostacolo è stato individuato nell'inaccessibilità dei servizi di inserimento lavorativo per la maggioranza dei ragazzi con DI oggetto delle interviste. Dalle esperienze esaminate, questi servizi, che dovrebbero facilitare il collocamento lavorativo delle persone con disabilità, si sono rivelati spesso fuori portata. In alcune situazioni, le famiglie hanno incontrato difficoltà nel navigare la burocrazia necessaria per accedere a tali servizi, oppure si sono scontrate con liste d'attesa troppo lunghe, che hanno reso inefficace ogni tentativo di inserimento. Inoltre, la mancanza di personale qualificato in grado di comprendere e rispondere adeguatamente alle esigenze specifiche dei ragazzi con disabilità intellettiva ha ulteriormente complicato l'accesso a queste risorse.

L'insieme di queste difficoltà ha portato a una situazione in cui nessuno dei ragazzi intervistati è riuscito a ottenere un impiego lavorativo. Questa realtà non solo rappresenta una sconfitta per i giovani con DI e le loro famiglie, ma ha anche implicazioni più ampie sul piano sociale ed economico. La mancanza di inclusione lavorativa priva i ragazzi con disabilità intellettiva della possibilità di acquisire indipendenza, autostima e un senso di appartenenza alla comunità. Allo stesso tempo, esclude dal mercato del lavoro una parte della popolazione che, con il giusto supporto, potrebbe contribuire positivamente alla società.

Per affrontare queste sfide, è necessario un cambiamento strutturale nel modo in cui vengono progettati e implementati i percorsi di inclusione lavorativa in un'ottica di progetto di vita. Ciò include una maggiore interazione tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro, una supervisione più attenta dei programmi di stage e borse lavoro, e l'accessibilità reale e concreta dei servizi di inserimento lavorativo per persone con DI. Solo attraverso un approccio coordinato e su misura sarà possibile

garantire a questi giovani la possibilità di entrare nel mercato del lavoro e costruire un futuro più inclusivo e sostenibile.

CONCLUSIONI

Per migliorare il percorso di transizione scuola-lavoro per i giovani con disabilità intellettiva, è essenziale che le politiche pubbliche e i servizi di supporto siano più coordinati e accessibili. Le scuole dovrebbero collaborare strettamente con i servizi di collocamento e i datori di lavoro per creare percorsi di transizione personalizzati che tengano conto delle capacità e degli interessi dei giovani. Nella progettazione di esperienze di alternanza scuola-lavoro per studenti con disabilità intellettiva mancano indicazioni e linee guida precise su come sviluppare e verificare tali percorsi (Traina e Lascioli, 2023). La mancanza di linee guida e strategie a livello educativo per sviluppare percorsi di inclusione rappresenta un problema critico che non solo ostacola l'integrazione dei soggetti più vulnerabili, ma amplifica le disuguaglianze sociali esistenti. È quindi necessaria un'evoluzione degli strumenti di supporto per l'orientamento e l'inserimento lavorativo, fondamentali per promuovere il diritto all'autodeterminazione e garantire percorsi educativi efficaci.

Inoltre, è fondamentale sensibilizzare le comunità e i datori di lavoro sull'importanza dell'inclusione lavorativa e promuovere una cultura che valorizzi la diversità.

In conclusione, le esperienze e le percezioni delle famiglie nel percorso di transizione scuola-lavoro di giovani con disabilità intellettiva evidenziano la necessità di un supporto strutturato e personalizzato, oltre a una maggiore sensibilizzazione e inclusione da parte della società. Solo attraverso un approccio coordinato e inclusivo sarà possibile garantire a questi giovani l'opportunità di realizzare il proprio potenziale e di partecipare attivamente alla vita economica e sociale.

BIBLIOGRAFIA

Braun V., Clarke V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4): 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>

Cottini, L., Fedeli, D., Zorzi, S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Erickson, Trento.

Gauthier-Boudreault C., Gallagher F., Couture M. (2017). Specific needs of families of young adults with profound intellectual disability during and after transition to adulthood: What are we missing?. *Research in Developmental Disabilities*. 66: 16-26. doi: 10.1016/j.ridd.2017.05.001

Gilson C. B., Carter E. W. (2016). Promoting social interactions and job independence for college students with autism or intellectual disability: A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46: 3583-3596.

Garrels, V., Sigstad, H. M. H. (2021). Employment for Persons with Intellectual Disability in the Nordic Countries: A Scoping Review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34(4): 993–1007. doi:10.1111/jar.12880.

Legge 104/1992, “*Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*”. In: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1992-02-05;104!vig=>

Legge regionale F.V.G. 17/1994, “*Interventi per l’integrazione lavorativa delle persone handicappate*”. In: <https://lexview-int.regione.fvg.it/FontiNormative/xml/xmllex.aspx?anno=1994&legge=17>

Legge 68/1999, “*Norme per il diritto al lavoro dei disabili*”. In: https://www.lavoro.gov.it/sites/default/files/archivio-doc-pregressi/AreaLavoro_occupazione/Legge12marzo1999n68.pdf

Decreto Legislativo 151/ 2015, “*Disposizioni di razionalizzazione e semplificazione delle procedure e degli adempimenti a carico di cittadini e imprese e altre disposizioni in materia di rapporto di lavoro e pari opportunità, in attuazione della legge 10 dicembre 2014, n. 183*”. In: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2015;151>

Legge 227/2021, “*Delega al Governo in materia di disabilità*”. In: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/12/30/21G00254/SG>

Legge regionale F.V.G. 16/ 2022, “*Interventi a favore delle persone con disabilità e riordino dei servizi sociosanitari in materia*”. In: <https://lexview-int.regione.fvg.it/FontiNormative/xml/Indice-Lex.aspx?anno=2022&legge=16>

Martorell, A., Gutierrez-Recacha, P., Pereda, A., Ayuso-Mateos, J.L. (2008). Identification of Personal Factors that Determine Work Outcome for Adults with Intellectual Disability. *Journal of Intellectual Disability Research* 52 (12): 1091–1101. doi:10.1111/j.1365-2788.2008.01098.x.

Meacham, H., Cavanagh, J., Shaw, A., Bartram, T. (2017). Practices that Support the Employment and Social Inclusion of Workers with an Intellectual Disability. *Personnel Review* 46 (8): 1475–1492. doi:10.1108/PR-05-2016-0105.

Meltzer, A., Robinson, S., Fisher, K.R. (2020). Barriers to Finding and Maintaining Open Employment for People with Intellectual Disability in Australia. *Social Policy and Administration* 54 (1): 88–101. doi:10.1111/spol.12523.

MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l’orientamento permanente*. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/linee%20guida%20orientamento-signed.pdf/d02014c6-4b76-7a11-9dbf-1dc9b495de38?version=1.0&t=1672213371208>

Park, J., Bouck, E. (2018). In-school Service Predictors of Employment for Individuals with Intellectual Disability. *Research in Developmental Disabilities* 77: 68–75. doi:10.1016/j.ridd.2018.03.014.

Sigstad H. M. H., Garrels V. (2023). Which success factors do young adults with mild intellectual disability highlight in their school-work transition?. *European Journal of Special Needs Education*, 38(4), 573-587.

Southward, J. D., Kyzar, K. (2017). Predictors of Competitive Employment for Students with Intellectual and/or Developmental Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities* 52 (1): 26–37.

Traina I., Andreoli M., Ghirotto L., Leader G. (2022). I programmi a sostegno della transizione al lavoro di giovani con disabilità intellettiva: una integrative review. *Education Sciences and Society*, 2:264–283. <https://doi.org/10.3280/ess2-2022oa14236>

Traina, I., Lascioli, A. (2023). Orientamento, sviluppo delle competenze lavorative e di vita indipendente per studenti e studentesse con disabilità. *Società italiana di pedagogia*, 677-680.

L'importanza del processo di autovalutazione nella scuola primaria.

Riflessioni, strategie e strumenti

The importance of the self-assessment process in primary school. Reflections, strategies and tools

Donatella Visceglia

Università degli Studi Roma Tre
donatella.visceglia@uniroma3.it

ABSTRACT

Il presente lavoro si propone di riflettere sul costrutto dell'autovalutazione e sulla sua importanza nella scuola primaria, proponendo anche un'applicazione pratica attraverso l'illustrazione di strategie e strumenti, con particolare riferimento al diario, alle griglie e agli organizzatori grafici. Con il termine autovalutazione si intende quel processo di valutazione, che il soggetto compie su sé stesso, sulla sua performance, sulle sue competenze, esperienze di apprendimento e sui contesti in cui agisce, rispetto a criteri esterni che possono essere sia eterodefiniti, che autodefiniti. L'autovalutazione si configura, quindi, come un processo di riflessione e di monitoraggio costante che il soggetto opera sul suo apprendimento e prevede l'interazione continua di tre elementi: l'automonitoraggio, l'autogiudizio e l'identificazione e implementazione dei correttivi, al fine di scegliere le strategie più efficaci per ampliare l'apprendimento.

Inoltre, attraverso tale processo, il soggetto identifica le aree di forza e di debolezza della sua esperienza formativa al fine di comprendere e definire le azioni, che lo portano a colmare eventuali lacune, migliorare e raggiungere un determinato obiettivo.

L'autovalutazione non riguarda solo il prodotto finale, ma favorisce la pratica riflessiva sull'intero processo, al fine di destrutturarlo e ristrutturarlo, se necessario, promuovendo la capacità di emettere feedback. Il soggetto acquisisce consapevolezza delle proprie conoscenze e abilità e diventa capace di adattare le azioni, i comportamenti, le strategie e le rappresentazioni, diventando responsabile del proprio percorso, in stretta sinergia con il docente.

ABSTRACT

The present work aims to reflect on the construct of self-evaluation and its importance in primary school, also proposing a practical application through the illustration of strategies and tools, with reference to the diary, grids and graphic organizers.

The term self-evaluation refers to the process of evaluation that the subject carries out on himself, on his performance, on his skills, learning experiences and on the contexts in which he acts, with respect to external criteria that can be both heterodefined and self-defined.

Self-assessment is therefore a process of reflection and constant monitoring that the subject operates on his or her learning and involves the continuous interaction of three elements: self-monitoring, self-judgment and the identification and implementation of corrective measures, to choose the most effective strategies to expand learning.

In addition, through this process, the subject identifies the areas of strength and weakness of his training experience to understand and define the actions, which lead him to fill any gaps, improve and achieve a certain goal.

Self-assessment is not only about the final product, but encourages reflective practice on the entire process, to deconstruct and restructure it, if necessary, promoting the ability to issue feedback. The subject acquires awareness of his/her knowledge and skills and becomes able to adapt actions, behaviors, strategies and representations, becoming responsible for his/her own path, in close synergy with the teacher.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Self-assessment, primary school, self-reflection
Autovalutazione, scuola primaria, autoriflessione

INTRODUZIONE

L'autovalutazione costituisce uno dei nuclei fondamentali della valutazione formativa e la sua importanza è sottolineata già nelle Indicazioni Nazionali del 2012, attraverso l'esplicazione del profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione. In particolare, vengono sottolineati i processi di autovalutazione e metacognitivi affermando che *l'alunno arriva ad acquisire consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti* (Sorgato, 2021). Successivamente l'ordinanza ministeriale numero 172 del 4 dicembre 2020 e le relative Linee Guida, sottolineano la possibilità di incorporare l'autovalutazione in un documento formale come la scheda di valutazione periodica e finale: *“l'autovalutazione dell'alunno, intesa come riflessione sul proprio processo di apprendimento, può far parte del giudizio descrittivo”* (Linee Guida, ordinanza ministeriale 172/2020).

L'autovalutazione costituisce sia il punto di partenza che quello di arrivo per sviluppare strumenti volti a promuovere l'autoregolazione (Hadji, 2012), definita come la capacità degli allievi di prendere in carico i processi cognitivi e motivazionali finalizzati al raggiungimento di un obiettivo (Laveault, 2007). In pratica l'autovalutazione può essere considerata un processo cognitivo in grado di facilitare e ottimizzare l'acquisizione di abilità e conoscenze, favorendo anche la motivazione stessa dell'allievo. Questo avviene attraverso l'attivazione di comportamenti adeguati come la previsione degli obiettivi, il monitoraggio degli sviluppi e la riflessione sull'esperienza vissuta. Ne consegue, che l'allievo agisce un controllo e regolazione attivi e sistematici sulle abilità e strategie utilizzate per apprendere, coinvolgendo cognizioni, motivazioni, comportamenti ed emozioni idonei al raggiungimento di un apprendimento efficace (Schunk et al., 2013)

Esercitare l'autovalutazione a scuola facilita l'attivazione di processi inclusivi, poiché pone al centro del processo di apprendimento gli allievi, trasformandoli nei protagonisti del proprio successo formativo e personale, nel pieno rispetto delle caratteristiche, attitudini, abilità e interessi personali.

1. IL PROCESSO DI AUTOVALUTAZIONE

Considerato il fatto che il contesto scolastico si presenta come fortemente variabile e non completamente controllabile, il concetto di valutazione sistematica, uguale per tutti, è praticamente inesistente e impossibile da attuare (Earl, 2012). La didattica si intreccia con la valutazione, e può correlarsi alle competenze, attraverso il classico approccio dell'*assessment of learning* oppure alla valutazione delle funzionalità, attraverso le modalità dell'*assessment for e as learning*.

Pertanto, risulta essere fondamentale seguire alcuni punti (Pastore & Beccia, 2017) :

- articolare, sotto forma di curriculum una progressione di apprendimento ideale;
- definire gli obiettivi di apprendimento e i criteri di successo;
- raccogliere e analizzare le evidenze valutative;
- valutare i progressi mentre è in corso il processo di apprendimento;
- fornire *feedback* e supporto ai discenti;
- valutare i progressi;
- promuovere l'autovalutazione.

Per l'autovalutazione dell'apprendimento nella scuola primaria, è necessario considerare le risorse conoscitive, i processi cognitivi e le disposizioni ad agire in merito all'interpretazione del compito, al controllo che si ha su di esso, alle strategie messe in atto e al contesto di riferimento del discente (Le Boterf, 2008). È necessario, inoltre, favorire l'adozione di una pluralità di sguardi per promuovere una vera e propria autovalutazione critica, adottando una prospettiva oggettiva, soggettiva e intersoggettiva (Greenstein, 2016; Castoldi, 2016), nell'ottica di promuovere un'integrazione valutativa (Earl, 2012). Ne consegue, la necessità di considerare come l'allievo si percepisce, cosa sa fare e come lo vedono gli altri. Riguardo a *come si vede* l'allievo, l'attività di valutazione è inerente all'analisi dei processi messi in atto e alla capacità di riflessione critica e di autovalutazione degli apprendimenti conseguiti (*assessment as learning*). Per quanto concerne *il cosa sa fare*, occorre prestare attenzione ai compiti, alle prove di verifica e alla valutazione delle stesse (*assessment of learning*). Infine, i protocolli osservativi, le osservazioni sul campo e la valutazione tra pari servono per esaminare come gli altri percepiscono l'allievo in esame. L'integrazione della dimensione soggettiva, oggettiva e intersoggettiva corrisponde all'integrazione delle tre forme di valutazione (*assessment of/for/as learning*). Pertanto, promuovere l'autovalutazione corrisponde alla capacità di favorire in classe l'integrazione valutativa (Earl, 2012) anche ricorrendo a strategie di insegnamento e apprendimento, finalizzate a promuovere la collaborazione tra allievi, e tra docenti e allievi. Nella pratica, uno strumento utile è il *cooperative learning*, che può essere inteso come una forma di co-costruzione del sapere basata sull'assunzione di responsabilità e sull'aumento della predisposizione a valutare le strategie migliori, in gruppo, nei confronti di un dato problema (Laal & Ghodsi, 2011). A questo si ricollega anche la *didattica di tipo laboratoriale*, secondo cui, la conoscenza si sviluppa attraverso un costante processo organico di assimilazione e ristrutturazione, in un flusso ininterrotto di sensazioni, percezioni, sentimenti e azioni, continuamente soggetta, peraltro, a interrogazioni e problematizzazioni (Margiotta, 2013). La didattica laboratoriale permette al soggetto di valutare non solo gli aspetti teorici, ma anche l'azione, attraverso il passaggio dall'astratto al concreto, nei processi di risoluzione. In questa prospettiva, un'istituzione educativa che trova il suo fondamento nell'approccio

laboratoriale, va oltre i tradizionali modelli formativi fondati sulla mera trasmissione di conoscenze, favorisce lo sviluppo delle attitudini degli studenti e promuove il valore dell'azione pratica sotto il profilo autovalutativo (Margiotta, 2013). La didattica laboratoriale trova il suo paradigma ideale nella logica del *learning by doing* (Scrivener, 2011) e del *learning by thinking* (Nyberg, Eriksson, Larsson & Marklund, 2006). Secondo il primo approccio, tutto il contesto di apprendimento e di valutazione deve essere inteso come un continuo scambio didattico-laboratoriale, il quale permette al soggetto di valutarsi attraverso il fare; mentre, nel *learning by thinking*, a ciò viene anche aggiunta la componente riflessiva, in grado di apportare l'accezione critica al sistema di valutazione, per l'appunto, *autoriflessiva* (Scrivener, 2011; Nyberg, Eriksson, Larsson & Marklund, 2006). Entrambi pongono l'accento sull'autonomia, la riflessione e la consapevolezza del proprio processo di apprendimento.

2. PROMUOVERE L'AUTOVALUTAZIONE

Autovalutarsi è certamente un'operazione strettamente personale. Ma alla base c'è il confronto con il principio di realtà, con *l'altro da sé*. Questo può riferirsi a persone fisiche con cui confrontarsi (l'insegnante, i compagni), o a criteri esterni precedentemente concordati e condivisi. Autovalutarsi significa, dunque, compiere un'operazione di tipo *metacognitivo*, operare un distanziamento dal proprio io, oggettivare la propria esperienza, il proprio vissuto, e guardarlo come altro da sé. (De Simone, 2024).

Secondo una prospettiva di tipo socio-costruttivista, o, in termini più generali, centrata sullo studente e sul suo apprendimento piuttosto che sulla disciplina e sul suo insegnamento, questa operazione metacognitiva non è opzionale o secondaria, ma costituisce una parte essenziale della costruzione delle conoscenze e delle competenze del soggetto. Un approccio metacognitivo implica, infatti, delle conoscenze e delle abilità lungo tutto il percorso dell'apprendimento: dalla *pianificazione* prima del compito, al *monitoraggio* durante il compito, alla vera e propria *autovalutazione* dopo il compito (Nigris, 2023). E queste operazioni sono così strettamente correlate da poterle descrivere come fasi che si susseguono in un *continuum*: autovalutarsi non significa soltanto darsi un giudizio al termine di un'attività o di un corso di studi, ma implica un processo che trova il suo avvio fin dalla prima fase della pianificazione del compito, ovvero quella in cui vengono definiti gli obiettivi, le metodologie, i materiali (*prima del compito*); prosegue con il monitoraggio costante e gli eventuali aggiustamenti (*durante il compito*); termina con programmazione dei passi successivi, sia in termini di recupero che di sviluppo (*dopo il compito*).

Parlare di approccio per competenze, significa concedere all'autovalutazione un ruolo ancora più particolare e definito. È ormai ampiamente riconosciuto che le competenze non coincidono con le abilità e le conoscenze, che comunque devono essere padroneggiate, ma rappresentano sostanzialmente le *modalità di impiego* di quelle abilità e di quelle conoscenze *in contesti nuovi* (Domenici, 2001). In altre parole, essere competenti significa, tra l'altro, saper trasferire quello che è stato appreso in situazione di formazione ad altri contesti, dentro e fuori della scuola: richiede dunque di saper riconoscere la somiglianza e la diversità dei compiti e dei contesti per poter attivare il *transfer* delle conoscenze e delle abilità acquisite. Tale *transfer per analogia* non è sempre automatico e va favorito dalla riflessione su quanto già è stato fatto e su come

questo è stato fatto. In questo modo viene promossa l'*intenzionalità* del soggetto, che si esprime attraverso la sua capacità di autovalutarsi e di autoregolarsi.

Ne consegue, che la valutazione e l'autovalutazione, si interessano principalmente dei processi sottesi alla definizione competenza, ovvero ai percorsi, che hanno condotto l'allievo a raggiungere determinati risultati. È interessata all'impatto che le differenze individuali hanno sullo sviluppo delle competenze: le strategie usate e non usate, gli stili di apprendimento, le intelligenze, le convinzioni, gli atteggiamenti, le motivazioni e le difficoltà incontrate, i problemi emersi, le modalità e gli strumenti con cui sono stati affrontati, i punti di forza e di debolezza emersi.

In questo senso l'autovalutazione assume un carattere *formativo*, in quanto fornisce, oltre che i risultati di una prestazione, tutta una serie di elementi informativi, un *feedback*, che costituiscono la base per la prosecuzione della formazione, ovvero per l'ulteriore sviluppo della competenza. Tuttavia, la valutazione formativa non si limita ad evidenziare i fattori relativi esclusivamente al processo, ma coinvolge anche i prodotti, poiché l'esercizio delle differenze individuali condiziona anche i risultati.

L'autovalutazione deve essere considerata come *competenza da costruire*, che non si sviluppa in modo automatico. Come ogni competenza, è il risultato dell'interazione tra saperi (conoscenze), saper fare (abilità) e saper essere (convinzioni e atteggiamenti), che si svolge all'interno di un determinato contesto (la classe); va costruita gradualmente, cercando di cogliere gli stadi attraverso cui passa il suo sviluppo e il coinvolgimento cognitivo e socio-affettivo della persona; si basa su percezioni soggettive, anche se la presenza di criteri esplicitati e condivisi può ridurre questa soggettività.

È da sottolineare, a tale proposito, come un'operazione valutativa, difficilmente può dirsi realmente oggettiva: alcuni tendono a sopravvalutarsi ed altri a sottovalutarsi, ma proprio l'incapacità di valutarsi con realismo, offre una motivazione in più per esercitare tale capacità. Ne consegue, che per insegnare tale competenza, contrariamente a quanto si può pensare, è necessario cominciare il prima possibile. Il progressivo sviluppo di questa competenza può essere descritto secondo le seguenti fasi:

- *saper riconoscere le singole esperienze* fatte nel corso di un segmento di apprendimento formale o temporale (ad esempio, un'unità di apprendimento o un modulo, ma anche una mattina o una settimana) e *richiamarne la sequenza*; questo equivale alla capacità di distinguere e riconoscere le singole esperienze fatte all'interno del percorso scolastico, significa riconoscere il significato del compito di apprendimento, apprezzando la propria reazione globale, cognitiva e affettiva su quanto svolto;
- *saper articolare questo "nuovo" in termini di quello che so di più o di diverso* rispetto a prima; questo significa cominciare a porsi degli *obiettivi* da perseguire attraverso dei *compiti*, cioè delle prestazioni e *saper ripetere queste riflessioni su più compiti, confrontando le prestazioni nel tempo per poterne misurare il progresso*, il che implica poter avere più opportunità, cioè poter fare lo stesso lavoro su più prestazioni simili, ma distanziate nel tempo.

Questo ultimo punto riveste un'importanza notevole, poiché viene richiesta una propria personale *percezione di competenza*, secondo la quale l'allievo deve scegliere il su una scala di valori il proprio, evitando di procedere a "caso". In altre parole, è chiamato a ripercorre con precisione le esperienze fatte, analizzando le percezioni, i risultati e il

livello di soddisfazione, al fine di inferire in che misura possiede una determinata competenza. Ne consegue, che più numerose saranno le prestazioni, tanto più potrà essere considerata valida ed attendibile l'operazione di deduzione con cui si decide che esiste la competenza. L'incontro da parte dell'allievo con il descrittore di competenza deve essere preparato, così che abbia modo di familiarizzare sia con il *contenuto* che con la *forma* del descrittore stesso. Questa familiarizzazione graduale deve partire dal quotidiano, esercitando la capacità di porsi domande dopo ogni singolo compito ed attività svolta in classe. In questo modo l'allievo tocca con mano la propria percezione di competenza e analizza puntualmente ogni processo e risultato.

3. UNA PROPOSTA DI INTERVENTO A SCUOLA

L'obiettivo della presente proposta è quello di promuovere i processi di autovalutazione nella pratica scolastica, affiancando alla proposta didattica elementi di riflessività e di autoregolazione per gli apprendimenti. In particolare, si è cercato di favorire la capacità da parte dell'allievo di identificare lo stadio dei propri apprendimenti, di individuare i punti di forza e di debolezza, di riflettere su questi, al fine di ipotizzare strategie e strumenti in grado di migliorare la prestazione, la motivazione e le possibilità di successo. Si è cercato, anche in linea con quanto affermato, relativamente alla base sociale dell'autovalutazione, di favorire il confronto e il dialogo con gli altri, di formulare domande precise e pertinenti, di comprendere le consegne e le istruzioni per l'esecuzione di varie attività, di comunicare con un linguaggio appropriato gli argomenti affrontati e le proprie considerazioni personali. Le metodologie utilizzate sono state il *cooperative learning* e la *didattica laboratoriale*. Il cooperative consente la costruzione comune di "oggetti", procedure, concetti. Non può essere ridotto ad un semplice lavoro in gruppo, ma piuttosto prevede la condivisione di un obiettivo comune, per il cui raggiungimento ciascun componente possiede una qualità, un ruolo, una responsabilità essenziale e imprescindibile. La didattica laboratoriale, poi, incoraggia l'atteggiamento attivo degli allievi nei confronti della conoscenza sulla base della curiosità e della sfida piuttosto che un atteggiamento passivo.

I destinatari sono stati gli alunni della classe quarta della scuola primaria. Le discipline interessate sono state storia, geografia e educazione civica, attraverso il racconto delle civiltà della Mesopotamia e l'attuale Costituzione dello stato italiano. All'interno della realizzazione dell'intervento, fin da subito, è stato fondamentale favorire la partecipazione e il coinvolgimento degli alunni attraverso l'esplicitazione degli obiettivi del lavoro e delle relative attività e la condivisione della griglia di valutazione, al fine di rendere chiari gli oggetti della valutazione. In particolare, la *griglia di autovalutazione* è una check-list strutturata, in cui sono riportati una lista di indicatori, di cui deve essere registrata l'eventuale assenza o presenza da parte dello studente. In alcuni casi, si possono inserire anche delle domande che possono avere carattere riflessivo e metacognitivo (Pastore, 2019). Gli indicatori sono definiti dai docenti attraverso un linguaggio chiaro e si riferiscono ad una determinata competenza, correlata ad uno specifico compito di realtà oppure a più competenze di carattere trasversale. La griglia, se diretta a studenti di classi inferiori, può essere costruita anche utilizzando immagini e simboli.

Alla griglia è stato affiancato anche il *diario di apprendimento*, compilato quotidianamente su input del docente, che ha indicato su quali episodi significativi del

percorso era necessario soffermarsi. Il diario, in particolare, rappresenta uno degli strumenti maggiormente utilizzato al fine di promuovere la riflessione. Offre l'opportunità di creare e favorire lo scambio tra docente e alunno (Pastore, 2019), poiché questi è chiamato a riflettere su un determinato contenuto in modo libero o guidato da alcuni suggerimenti offerti dal docente stesso. Il fine è quello di raccogliere informazioni inerenti ai livelli di padronanza degli obiettivi di apprendimento. Può essere realizzato attraverso la scrittura oppure, come anche descritto precedentemente per la griglia, soprattutto per gli studenti delle classi inferiori, attraverso immagini, disegni,... può essere interessante a tale proposito, approfondire la tecnica dello sketchnote. Essenziale è comunque che l'annotazione relativa ai processi di apprendimento, sia sistematica, quotidiana, come nel caso proposto oppure a intervalli di tempo regolare.

L'intervento ha avuto inizio con una autovalutazione in riferimento alla conoscenza di alcuni dei contenuti che si sarebbero affrontati nel corso delle lezioni e delle attività. A ciascun allievo è stata fornita una griglia di autovalutazione e due cartellini: uno rosso uno verde. Ad ogni domanda letta ad alta voce gli alunni dovevano alzare il cartellino rosso se non conoscevano la risposta, verde se, al contrario, la conoscevano. A seguire, dovevano inserire una crocetta sulla griglia in corrispondenza della colonna del sì, o del no. Questo primo step ha consentito agli alunni di prendere consapevolezza delle proprie conoscenze pregresse, di condividere con il docente e con i compagni l'informazione, in un clima di accettazione e di far calibrare al docente stesso, in modo più efficace, gli step successivi. Si è proceduto, quindi, alla visione di un video relativo alle civiltà della Mesopotamia, alla discussione guidata e al confronto con quanto scritto sul libro di testo. Alla fine della lettura gli allievi hanno utilizzato un *organizzatore grafico* per quantificare a livello visivo il proprio processo di apprendimento. La rappresentazione grafica, infatti, fornisce le evidenze che consentono di controllare come gli allievi procedono nell'apprendimento. In particolare, sono stati utilizzati i disegni di alcuni razzi (connessi ai vari obiettivi di apprendimento), suddivisi in blocchi (5 blocchi), da colorare in relazione alla "quantità di apprendimento" posseduto dall'alunno.

Si è proceduto alla realizzazione di un'attività laboratoriale: ogni alunno, a coppia, ha riprodotto la scrittura babilonese su tavolette di Das e, successivamente, in cooperative learning, ha realizzato un lapbook sulle civiltà mesopotamiche. Sono stati fatti diversi collegamenti tra il codice di Hammurabi e la Costituzione, ne è seguita la discussione guidata, attraverso cui si è cercato di favorire l'espressione libera delle idee e delle opinioni e l'autovalutazione attraverso gli organizzatori grafici, precedentemente illustrati. In cooperative learning è stata poi organizzata una presentazione in PowerPoint su alcuni argomenti chiave delle lezioni. Ciascuna attività ha previsto la compilazione da parte degli alunni delle griglie di autovalutazione relative ai prodotti, ma attraverso il diario e il confronto in gruppo e con il docente, si è cercato anche di mettere in evidenza i processi sottesi a quanto realizzato. Alla fine del percorso è stata riproposta la prima griglia somministrata all'inizio, con l'affiancamento dei cartoncini rosso e verde, al fine di consentire agli allievi di prendere consapevolezza dei progressi svolti e delle eventuali difficoltà incontrate. L'autoriflessione e l'autovalutazione, infatti, rappresentano, gli strumenti attraverso cui il soggetto acquisisce consapevolezza delle proprie conoscenze e abilità e diventa capace di adattare le azioni, i comportamenti, le strategie e le rappresentazioni, diventando responsabile del proprio percorso, in stretta sinergia con il docente (Visceglia, 2023).

Segue la tabella di sintesi delle fasi dell'intervento.

Tab. 1: *Sintesi delle fasi dell'intervento*

<i>Fasi dell'intervento</i>
1. Presentazione del progetto agli alunni (obiettivi, attività, strumenti di autovalutazione)
2. Autovalutazione per individuare le conoscenze pregresse inerenti ai temi trattati (griglia di autovalutazione)
3. Visione video sulle civiltà della Mesopotamia
4. Confronto con il libro di testo
5. Discussione guidata
6. Autovalutazione (diario e organizzatori grafici)
7. Laboratorio a coppie (scrittura babilonese su tavoletta di Das)
8. Realizzazione lapbook in cooperative learning
9. Autovalutazione (griglie di valutazione)
10. Codice di Hammurabi e Costituzione italiana
11. Discussione guidata
12. Autovalutazione (diario e organizzatori grafici)
13. Realizzazione presentazione in PowerPoint in cooperative learning
14. Autovalutazione (griglia di valutazione)
15. Autovalutazione per individuare le conoscenze inerenti ai temi trattati (risomministrazione della griglia di autovalutazione iniziale)

CONCLUSIONI

L'autovalutazione, come abbiamo potuto vedere anche nella proposta di lavoro a scuola, non può essere considerato un processo che porta l'allievo a confrontarsi solo con sé stesso. Conoscenze e competenze si sviluppano grazie alla vivacità e imprevedibilità del contesto socio-culturale, rappresentato dalla classe, dalla scuola, dal quartiere e, più in generale, dalla società. Si è sottolineata l'importanza della co-valutazione, svolta con insegnante e compagni, ma la pratica autovalutativa non è neutra: i risultati e il successo di questa, infatti, dipendono strettamente dal contesto, dal clima di classe, dalla qualità della rete di rapporti che si è instaurata tra insegnante e allievi e tra gli allievi tra di loro. Fondamentale, dunque, appare il ruolo del docente come guida e garante del livello di autonomia promosso in classe, del clima di fiducia reciproca, di cooperazione, di sfida e allo stesso tempo di sostegno e supporto. L'autovalutazione deve poter costituire un'esperienza *ecologica* per l'alunno, cioè un momento formativo vissuto con positività in relazione a tutto il proprio ambiente personale, di vita e di apprendimento. L'allievo deve accettare il giudizio sulla propria prestazione e il suo significato (non necessariamente positivo); deve saper tollerare la valenza giudicante di questa operazione senza mettere in crisi la propria identità, il proprio concetto di sé, la propria autostima, il proprio senso di auto-efficacia; deve saper separare il giudizio sulla prestazione dal giudizio sulla propria persona; deve saper relativizzare una prestazione isolandola da altre dello stesso o di altro tipo; deve sapere, in modo simile, accettare il giudizio sulla propria

competenza, adottandone una concezione dinamica, cioè relativizzandola nel tempo e a determinati ambiti; in generale deve imparare a percepirsi come un insieme di competenze in divenire, quindi anche di capacità in potenza. Questo si correla alla visione di Gardner sulle intelligenze multiple, che originano profili differenti e ugualmente validi e alla teoria incrementale della metacognizione (Dweck, 2000), che consente all'allievo di percepire le proprie abilità come in crescita e in espansione attraverso l'esperienza, l'esercizio e l'applicazione. In sintesi, questo equivale a saper gestire la propria percezione di competenza in modo positivo e realistico al contempo.

Ne consegue che le attività e i materiali predisposti dal docente devono seguire alcune indicazioni:

- i descrittori devono essere formulati al positivo, evitando di focalizzare l'errore e il negativo;
- i giudizi relativi alla prestazione devono essere percepiti come provvisori e in progressivo cambiamento;
- una valutazione negativa deve essere correlata alla possibilità di recupero e cambiamento con applicazione di una strategia concreta, che possa rassicurare l'allievo;
- i compiti e le attività devono essere gradualità, motivanti e allineate con il profilo dell'allievo (punti di forza e di debolezza);
- il clima di classe deve essere cooperativo, non giudicante e basato sulla fiducia reciproca tra allievi e tra docenti e allievi;
- la valutazione deve privilegiare gli aspetti formativi e deve essere esplicita e condivisa con gli alunni.

BIBLIOGRAFIA

Araceli Ruiz-Primo, M., & Brookhart, S. M. (2017). *Using feedback to improve learning*. Londra: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315627502>.

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

De Simone, G. (2024). Per una nuova visione del processo (auto)valutativo scolastico: la "valutazione come apprendimento" nella scuola primaria. *Iul Research*, 5/9, pp. 252-268. <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v5i9.414>.

Domenici, G. (2001), *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.

Dweck, C. S. (2000). *Teorie del sé: intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*. Trento: Erickson.

Earl, L. M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin: Corwin Press.

Greenstein, L. (2016). *La valutazione formativa*. UTET.

Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages: l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. <https://doi.org/10.14375/NP.9782710124344>.

Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia-social and behavioral sciences*, 31, 486-490.

Laveault, D. (2007). De la «régulation» au «réglage»: élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0207>.

- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida Editori.
- Margiotta, U. (2013). *La didattica laboratoriale. Strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado*. Trento: Erickson
- Nigris, E., & Agrusti, G. (Eds.). (2023). *Valutare per apprendere: la nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Torino: Pearson Academy.
- Nyberg, L., Eriksson, J., Larsson, A., & Marklund, P. (2006). Learning by doing versus learning by thinking: An fMRI study of motor and mental training. *Neuropsychologia*, 44(5), 711–717.
- Pastore, S. (2019). *Autovalutazione. Promuovere la riflessione e l'autoregolazione dell'apprendimento*. Torino: Utet.
- Pastore, S., & Beccia, V. (2017). *Valutazione per l'apprendimento*. Milano: DeAgostini.
- Sacco, M. (2024). Autovalutazione e motivazione attraverso la comprensione degli stili attributivi: un'indagine nella scuola primaria. *Iul Research*, 5/9, pp. 76-96. <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v5i9.549>.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2012). *Self-Regulation and Learning*. <https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop207003>.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2013). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Torino: Pearson Education Inc.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching*. Londra: Macmillan.
- Visceglia, D. (2023). Autovalutazione. Promuovere la pratica riflessiva nella costruzione della professione docente. In Borruso F. et alii (eds), *Il modello di tirocinio nel CdL di Scienze della Formazione Primaria, Università Roma Tre. Percorsi tematici, esperienze, analisi comparative*. (pp. 187-194). Roma: Edizioni Roma Tre Press.

Un “certo crescere”. Pedagogia e didattiche dell’agire volontario

A “way of growing”. Pedagogy and didactics of voluntary action

Angela Spinelli*

*Università degli Studi di Roma Tor Vergata, Italia, angela.spinelli@uniroma2.it

ABSTRACT

Il contributo analizza il rapporto tra formazione e volontariato organizzato per comprendere quali sono le premesse pedagogiche e le condizioni didattiche che possono contribuire a rendere questa pratica un contributo per l’educazione civile e per la cittadinanza. L’agire gratuito e volontario è un’eccedenza, uno scarto di libertà, e le attività formative si devono ripensare profondamente in termini di fini, oggetti e metodi per contribuire alla sua crescita.

ABSTRACT

The paper analyses the relationship between training and organised volunteering to understand the pedagogical premises and teaching conditions that can help make this practice a contribution to education and citizenship. Free and voluntary action is an surplus, a unexpected gesture of freedom, and training activities must be deeply rethought in terms of purposes, objects and methods to contribute to its growth.

PAROLE CHIAVE

Apprendimento permanente; volontariato, gratuità, formazione.
Lifelong learning; volunteering; gratuitousness; training.

INTRODUZIONE

Volontariato e formazione sono pratiche collegate fra loro, a vario titolo. Nel comparto sanitario, ad esempio, la formazione è normata a livello regionale e obbligatoria per poter svolgere il servizio. In altri settori, invece, sono le regole interne alle reti o alle associazioni che definiscono l’obbligatorietà o meno dei percorsi e la loro natura. È questo il caso della protezione civile, delle attività sociali, dello sport o della cultura. Ci sono, poi, legami di natura pedagogica ed educativa, che riguardano gli orientamenti e le scelte metodologiche che i diversi soggetti associativi operano al loro interno e nei territori di riferimento. In questo caso, non di rado, la riflessione attinge alla vasta letteratura andragogica e all’apprendimento degli adulti, nonché alle specificità dei processi di *empowerment* (Tramma, 2011; Striano, 2013).

In ogni caso, la solidità quantitativa del binomio è palese, se si guarda al panorama dell'offerta formativa, che in alcuni casi è intercettata anche dalle istituzioni universitarie.¹

Specularmente all'offerta di formazione, il volontariato si è fatto anche portavoce della necessità di valorizzare gli apprendimenti non formali e informali attraverso processi di messa in trasparenza e validazione delle competenze.

Fin qui, si è detto dell'esistente e tuttavia è utile aprire anche ad ulteriori processi euristici per leggere e comprendere questo importante settore formativo che si trova a doversi posizionare tra diverse opzioni teoriche ed orientamenti pratici. L'educazione, infatti, è un crocevia di tutte le tensioni che attraversano una determinata società e l'analisi che le scienze dell'educazione operano è utile per disambiguare i meccanismi che agiscono al suo interno, anche in modo latente (Ferrari, 2020). Questo non vuol dire "pedagogizzare" i problemi sociali (Smeyers, Depaepe, 2008), quanto piuttosto ricostruire la genealogia delle proposte pedagogiche e delle pratiche didattiche per collocarle storicamente all'interno dei riferimenti di senso e significato che concorrono a determinarle.

L'ipotesi che l'educazione sia "partigiana" è un'assunzione piuttosto condivisa nella letteratura del '900 e che nella pedagogia militante ha trovato testimoni di eccellenza.² Tuttavia, l'educazione non è partigiana solo quando si fa portavoce di istanze emancipative, lo è per sua stessa natura, per l'intrinseca necessità di operare delle scelte che prediligono una "parte" a detrimento dell'altra; lo è quando guarda a specifici principii e valori, quando sceglie un metodo o un contenuto, quando definisce un orizzonte o degli obiettivi. Lo è in quanto processo che si inserisce tra l'essere dell'oggi e l'altrimenti del futuro (Schermi, 2016).

La questione che si pone alla formazione nel volontariato è, allora, problematicizzare le scelte operate a garanzia della loro coerenza con il portato culturale e valoriale da cui muovono.

Secondo il Ministero del lavoro e delle politiche sociali il volontariato è la presenza prestata in modo personale, spontaneo e gratuito, tramite l'organizzazione di cui il volontario fa parte, senza fini di lucro anche indiretto ed esclusivamente per fini di solidarietà. In questa specifica forma di presenza si manifesta un'eccedenza che Schermi definisce *meravigliosa* e che risiede nella sua dimensione gratuita (2016). L'eccedenza che caratterizza l'agire volontario non è prescrivibile e non è necessitata, fa parte dell'agire etico, ma lo supera nel suo manifestarsi come dono.

Se l'eccedenza non è prescrivibile, allora, come inserirla nella formazione? Nei suoi programmi e nelle sue attività?

Queste due pratiche, volontariato e formazione, «nel loro reciproco richiamarsi e implicarsi, sembrano proporre una posticcia, obliqua, quanto stringente sfida culturale e politica» (Schermi 2016: 7).

Come si vede, dunque, il rapporto tra volontariato e formazione è meno quieto di quel che appare in superficie. Come altre agenzie educative, infatti, il volontariato si trova a

¹ Tutte le reti e grandi organizzazioni di volontariato hanno una propria offerta formativa. Le più piccole, invece fanno riferimento, all'offerta dei Centri di servizio per il volontariato (CSV). Sono, inoltre, disponibili attività di alta formazione presso le università pubbliche o ad offerte più specifiche, come quelle dell'Università del volontariato.

² Si fa riferimento in particolare alla teoria di Paulo Freire, ma anche al rinnovato interesse per le posizioni di Gramsci (Straniero M. A., 2018) e alla diffusione del pensiero di bell hooks (2003).

fare delle scelte di senso in merito al proprio agire formativo, ma oltre ciò lo fa nello sfumato contesto dell'apprendimento non formale e informale e all'interno di un quadro definito da esplicite coordinate valoriali.

Seguendo questo ragionamento le domande con cui proseguire sono: la formazione nel volontariato a quali logiche si ispira? Quali sono le forze in campo? E, ancora, formare alla spontaneità del gesto volontario e gratuito è una contraddizione? Un paradosso senza soluzione?

DONO E GRATUITÀ: IL POTENZIALE DEI BENI RELAZIONALI

Le *policies* educative sono condizionate dagli assetti economici e produttivi e le critiche agli attuali sistemi di istruzione e formazione non di rado si sono ispirate alla filosofia della Scuola di Francoforte (Conte, 2016); alla visione gramsciana della scuola e della società (Baldacci, 2017); al significato che la valutazione della *performance* ha assunto nella nostra contemporaneità (D'Ascanio, 2017).

L'individualismo oggettivante che il neoliberismo determina (Dardot, Laval, 2013) è tema pedagogico dal momento che influenza le teorie, le pratiche e le agende politiche.³ Tuttavia, le critiche che provengono dalla tradizione marxista e dalla Scuola di Francoforte non aiutano ad affrontare il tema del dono nella formazione e ad individuare le originarie spinte positive che i padri dell'economia moderna attribuiscono all'economia di mercato, a partire da Mill. Tutte queste posizioni, infatti, implicano il sospetto che la gratuità richiesta dal dono autentico non sia possibile all'interno degli scambi di natura economica, con conseguenze negative anche all'interno degli ambienti formativi (Indelicato, 2018). Secondo Zamagni, inoltre, tanto il neoliberismo, quanto il neostatalismo sminuiscono la dimensione della gratuità, soppiantandola con formule strumentali, incapaci di garantirne l'autenticità originaria.

La prima posizione, quella neoliberista, implica un *conservatorismo compassionevole*, che trasforma i portatori di bisogni in *oggetti di filantropia* e di attenzione caritatevole; mentre il neostatalismo, promuovendo l'obbligatorietà della spesa sociale, licenzia la dimensione del dono autentico dalla sfera pubblica, rischiando di produrre legami di *dipendenza riprodotta*. Tutte e due le matrici di pensiero relegano il dono nella sfera privata. Ne deriva la necessità di riportare il tema all'interno della sfera pubblica, praticando una "terza via" capace di influenzare la dimensione sociale, economica, organizzativa.

Questa è la posizione di Bruni, che individua una possibile soluzione nelle esperienze dell'Economia di comunione (Moramarco, Bruni, 2000; Bruni, Bruni, Crivelli, 2004). Riportare il tema del dono all'interno del discorso pubblico equivale, anche, a liberarlo dall'isolamento in cui è stato posizionato tanto all'interno del volontariato e del Terzo

³ Questa posizione è condivisa da diversi filoni di studio e di pensiero. La già citata pedagogia critica, di ispirazione francofortiana, utilizza le categorie di analisi proprie della Scuola per analizzare gli attuali processi educativi, anche a livello europeo. Un testo critico in merito alle politiche europee, anche se di diverso segno, è *The Blindness of Europe: New Fabrications in the European Educational Space* (Nóvoa, 2013). Ancora, ulteriori posizioni critiche alle teorie pedagogiche e alle pratiche educative dominanti sono state elaborate da Biesta (2010; 2022; 2023) e in Italia riprese anche da Oliverio, che ne elabora una declinazione anti-costruttivista (Corbi, Oliverio, 2013) sulla base del pensiero di Roth (2011).

settore, quanto all'interno della riflessione educativa. In questi due ambiti, infatti, il dono è tradizionalmente cifra caratterizzante, seppure con semantiche e valori diversi, ma fa fatica ad emanciparsi e distinguersi da situazioni di altra natura, interne al mercato, che offre quantità omeopatiche del dono e della responsabilità sociale, spesso con il solo scopo di corrispondere alle normative o di farne un ulteriore strumento di marketing e comunicazione.

L'analisi di Bruni sul *prezzo della gratuità* principia dai testi classici dell'economia liberale di Adam Smith, a cui attribuisce la capacità di aver liberato le relazioni umane da un modello feudale, rigidamente gerarchico, aprendo così alla possibilità di scambi orizzontali, tra pari. Nelle interazioni di mercato l'uguaglianza sarebbe data dalla possibilità di ottenere beni pagandone il prezzo, liberando ed emancipando le relazioni dal vincolo del legame con gli altri. Tuttavia, l'impressione dell'Autore, condivisa in questa sede, è che: «rispetto alle promesse di Smith e dei fondatori dell'economia moderna, il mercato non abbia mantenuto le sue promesse né in termini di libertà né in termini di uguaglianza» (Bruni, 2006: 63). Al contrario, l'influenza dell'economia di mercato si è espansa al punto da mettere a rischio l'agire gratuito anche negli altri campi di azione.

Occorre, qui, una precisazione: gratuito non è gratis, i due termini non sono affatto equivalenti. La gratuità necessita di uguaglianza, libertà e reciprocità, trova le proprie ragioni profonde nelle motivazioni intrinseche e riguarda molto più il "come" del "cosa": la relazione stessa è il bene in sé. Di contro, *gratis*, è ciò a cui è stato decurtato il prezzo stabilito, ma questa sottrazione implica che si sia fissato un prezzo iniziale in moneta, che si sia compiuto uno spostamento semantico da bene a merce: «il pagamento in moneta dà un prezzo ai comportamenti non di mercato [...] trasforma *beni* in merci» (Bruni, 2006: 49).

La gratuità, quindi, è una delle modalità di vivere il dono che riporta alla dimensione dell'eccedenza e alla sua meraviglia. Nel campo dell'educazione donare esprime la dimensione "*I care*", il "farsi carico", l'aver a cuore e «il dono in educazione dovrebbe connotarsi di un fattore essenziale e peculiare: la gratuità, che sembra venir meno nella logica del mercato» (Indellicato, 2018: 524).

Le logiche del mercato liberista, dunque, privano tanto le relazioni economiche, quanto quelle educative della possibilità del dono gratuito, condizione necessaria per il mantenimento della coesione, del benessere, della felicità. La gratuità è una delle modalità con cui il dono può essere agito, ma non è l'unica: il dono senza gratuità si trasforma in vincolo, in obbligo, in coercizione, come avviene nelle comunità chiuse, nelle relazioni mafiose o in alcune culture etnografiche.

Dunque, il dono, per esprimere i suoi benefici, deve essere gratuito, ma non per questo relegato esclusivamente all'interno del mondo del volontariato perché «nessuno vorrebbe vivere in un mondo dove infermieri, insegnanti, dottori, baristi e macellai agiscano *solo* negli stretti limiti del contratto, dove ogni loro azione è *solo* l'esecuzione di una prestazione prevista» (Bruni, 2006: 46).

L'agire gratuito, nell'attuale contesto socio-economico, è uno scarto di libertà, un *petit décalage* (Sartre, 1971), è quell'eccedenza meravigliosa che talvolta si ritrova anche nelle relazionali normate da contratti.

La proposta, allora, è che la gratuità del dono rientri a far parte del discorso pubblico e che divenga oggetto anche del pensiero, degli studi e delle pratiche economiche, perché

l'economia capitalista, fondata esclusivamente su forme contrattuali, non è in grado di far fronte ai bisogni profondi dell'essere umano. I beni relazionali, che tanto incidono sulla felicità, sono esperienze umane in cui è il rapporto in sé ad essere il bene, come nell'amicizia, nell'amore e nell'impegno civile (Nussbaum, 1986). I beni relazionali sono comuni, ma non pubblici in senso stretto (Donati, 2019) e sono contraddistinti dalla reciprocità. Questo è anche il caso del volontariato che nel suo essere bene relazionale è in grado di generarne anche altri, come l'inclusione, la solidarietà, la coesione, la fratellanza.

La caratteristica del dono che interessa la relazione all'interno dell'azione volontaria è il suo non essere vendibile/acquistabile: il denaro non funziona nei rapporti profondi perché crea *dumping* relazionale, cioè «si svende qualcosa di valore molto maggiore» e dunque «dove si vuole valorizzare la gratuità, occorrerebbe pagare moltissimo o niente» (Bruni, 2016: 50).

La responsabilità della pedagogia del volontariato consiste nell'aprire e portare avanti spazi di riflessione in cui analizzare il proprio posizionamento rispetto all'economia di mercato, alla propria identità associativa e alle modalità di trasmissione, sviluppo e crescita che attraverso i processi formativi promuove nei diversi livelli di attività.

Il volontariato è una frontiera dell'educativo proprio per la possibilità di offrire prospettive di senso e pratiche alternative alle logiche educative individualistiche ed esclusivamente utilitaristiche che entrano in modo strisciante in tutti i campi dell'istruzione, compresa quella obbligatoria, portando implicitamente con sé un'idea di mercificazione dello scambio e della relazione, che poco ha a che fare con l'eccedenza della gratuità.

LA SFIDA DELLA RECIPROCIÀ

La gratuità può essere agita solo attraverso una scelta deliberata, in un contesto che permette e valorizza la libertà, l'uguaglianza, la solidarietà e la fraternità e in questo si differenzia dal gesto caritatevole (Rodotà, 2014). La relazione caritatevole vincola in posizione subalterna, mentre la relazione solidale crea un legame, una relazione, attiva forme di reciprocità ed è tesa ad emancipare e a garantire il miglioramento di una condizione.

Per immaginare le direzioni del "crescere" all'interno del mondo del volontariato è necessario assumere questi valori non negoziabili come le cornici da cui muovono scelte metodologiche e pratiche didattiche.

Uguaglianza, libertà, fraternità, dignità, solidarietà politica, economica e sociale sono fini e allo stesso tempo mezzi dell'azione formativa nel volontariato. Non è pensabile un'educazione ai valori fuori dalla pratica dei valori stessi.

La reciprocità, quale caratteristica relazionale del dono gratuito e solidale, aiuta ad individuare piste educative da seguire.

Da un lato, la reciprocità, può caratterizzare alcune forme economiche, ed anzi è auspicabile che questo accada, dall'altro è condizione essenziale per la relazione educativa, è scelta pedagogica per eccellenza (Bertolini, 1988; Madrussan, 2005). Nella sfida della reciprocità si gioca la radicalità dall'azione formativa.

Scelte di natura metodologica ispirate alla collaborazione, all'educazione tra pari, all'apprendimento trasformativo sono state già operate in alcuni contesti associativi (Spinelli, 2019; 2023). Il passaggio ulteriore per seguire le suggestioni della reciprocità è quello di affrontare esplicitamente il tema del potere. Infatti, «se educiamo [...] è perché intendiamo intervenire, più o meno intrusivamente, nel farsi della crescita del crescente» perché consideriamo l'educazione quello speciale contributo «capace di promuovere, sostenere, provocare il “crescere”» (Schermi, 2012: 35).

L'esercizio del potere, nei processi educativi, è una condizione che va accettata come parte integrante della relazione, anche là dove la relazione è pensata nella sua reciprocità. L'esercizio del potere si gioca anche nella volontà del dare una forma, un “certo crescere” al progetto organizzativo e umano perseguito attraverso le pratiche educative.

Come affrontare dunque la sfida della reciprocità? La formazione nel volontariato è, davvero, un paradosso senza soluzione?

A partire dalle argomentazioni intorno alla teoria del dono è possibile affermare che la personalità sana e potenzialmente felice è quella capace di stare nella fragile condizione della relazione non utilitaristica, non strumentale, non finalizzata economicamente. Una personalità, di fatto, non pienamente autosufficiente, perché per svolgersi ha necessità di essere in relazione, di vivere quell'eccedenza non prescrivibile, ma necessaria per agire fuori da logiche individualistiche e di mercato.

La reciprocità nei processi di formazione dispone in nuovi assetti le posizioni di potere e nel volontariato si svolge attraverso le diverse forme di partecipazione. Se nella pratica è il gesto, l'azione, il fare ad essere atto di reciprocità, nella teoria del volontariato, nella sua necessaria dimensione speculativa, è la partecipazione che assume questo valore e che per questo si mostra come essenza, caratterizzante, e non semplice attributo.

Nelle pratiche formative ispirate ai processi partecipativi (Spinelli, 2022) tutte le persone coinvolte agiscono responsabilità di governo e sperimentano capacità di delega autentica: «l'atto educativo è in sé un atto politico nella misura in cui, da Socrate in poi, educare non è semplice trasmissione di regole e condotte, ma domanda attorno a quelle regole e a quelle condotte» (Gagliaro, 2012: 87).

La reciprocità educativa è, perciò, pratica dialogica, sia essa vissuta all'interno di relazioni uno a uno, sia essa ampliata nel gioco del molti a molti, sia essa giocata nella triade formatore – partecipanti – mondo, gioco partecipativo per eccellenza. Ed è Sennet (2012) a sottolineare come la dialettica sia una postura conversazionale che aspira al raggiungimento di posizioni comuni e condivise, mentre il processo dialogico potrebbe non portare a nessun risultato, a nessuna conclusione e tuttavia nella prima, la collaborazione è un mezzo, uno strumento, nel secondo un fine in sé, un valore.

Secondo Franco Cambi il volontariato è una forma di partecipazione attiva che fa *cittadinanza diffusa* (2021), ma alla luce dell'analisi fin qui proposta ciò è vero a condizione che nelle proprie pratiche di formazione riesca ad esplicitare e mantenere la coerenza tra le teorie dichiarate e le pratiche agite, in quel crocevia identitario che lo contraddistingue e che lo posiziona tra dimensione socio-culturale, economica e politica. Questo tipo di formazione si pensa e si svolge in uno spazio pedagogico pubblico, in cui è possibile affrontare temi che non riguardano solo questioni pratiche e tecniche, legate alla dimensione del fare, ma che affrontano anche *dialoghi civili di etica pubblica* (Schermi, 2012) in cui rispondere a specifici bisogni come coltivare sentimenti di fiducia,

negoziare regole e prassi, partecipare alla vita democratica della propria associazione e contribuire ad esercitare *agency* nella sfera pubblica.

Sotto il profilo pratico, la scelta pedagogica di affermare la reciprocità della relazione attraverso pratiche partecipative richiede di «trasformare i vari setting educativi in altrettante palestre di democrazia nelle quali sia possibile scoprire tutte le valenze positive che le sono proprie» (Bertolini, 2003: 12).

CONCLUSIONI

L'analisi del rapporto tra formazione e volontariato evidenzia la necessità di una riflessione sulle logiche che orientano queste pratiche, per comprenderne la complessità e il potenziale trasformativo. La formazione nel volontariato non può limitarsi al trasferimento di competenze tecniche o alla sola preparazione all'azione, ma deve promuovere i valori che identificano l'organizzazione, superando le pressioni neoliberali che mercificano le relazioni educative. Il dono gratuito, come condizione qualificante, è la caratteristica che può alimentare forme di relazione educativa fondate sulla reciprocità e partecipazione, a partire anche dalla validità della proposta sperimentata anche all'interno di alcuni contesti economici. In questo modo il volontariato organizzato si dimostra una frontiera educativa, che offre alternative alle logiche individualistiche e utilitaristiche, rafforzando il tessuto democratico e la coesione sociale, e promuovendo forme di scambio fuori dalle logiche del mercato.

BIBLIOGRAFIA

Baldacci, M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.

Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.

Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.

Biesta, G. J. J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.

Biesta G. J. J. (2023). La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare. In *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 27, 1, 9-20.

Bruni, L. (2006). *Il Prezzo della gratuità*. Roma: Città Nuova.

Bruni, L., Crivelli, L. (2004). (A c. di). *Per una economia di comunione*. Roma: Città Nuova.

Cambi, F. (2021). *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*. Roma: Studium.

Conte, M. (2016). (A c. di). *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Padova: libreriauniversitaria.

- Corbi E., Oliverio S. (2013). *La deriva della 'learnification' e l'appello della paideía. Oltre l'apprendimento 'matematico' e costruttivista*. In *Ricerche di Pedagogia e Didattica*. 8, 1, 183-199.
- D'Ascanio, V. (2017). *La polisemia della performance. L'istruzione superiore e la società della conoscenza*. Roma: Anicia.
- Dardot, P., Laval, C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- Donati, P. (2019). *Scoprire i beni relazionali per generare una nuova socialità*. Soveria Mannelli: Rubettino.
- Ferrari, M. (2020). *L'educazione esclusiva. Pedagogie della distinzione sociale tra XV e XXI secolo*, Brescia: Scholé.
- Gagliardo, M. (2012). Il cielo dentro. Paradossi e stupori dell'educazione civile. In Gagliardo, M., Rispoli, F., Schermi, M. *Crescere il giusto. Elementi di educazione civile*. Torino: Gruppo Abele, 75-88.
- hooks, b. (2003). *Teaching Community A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- Indellicato, R. (2018). Ripensare l'educazione come dono. In *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(2), 517-533.
- Madrussan, E. (2005). *Il relazionismo come paideia*. Trento: Erickson.
- Moramarco, V., Bruni, L. (2000). (A c. di). *L'economia di comunione. Verso un agire economica a 'misura di persona'*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nóvoa, A. (2013). The Blindness of Europe: New Fabrications in the European Educational Space. In *SISYPHUS. Journal of education*, 1, 104-123.
- Nussbaum, M. (2001). *The Fragility of Goodness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodotà, S. (2014). *Solidarietà, un'utopia necessaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Roth W. M. (2011). *Passibility. At the Limits of the Constructivist Metaphor*. London-New York: Springer.
- Sartre, J. P. (1971). *L'Idiot de la famille*. Paris: Editions Gallimard.
- Schermi, M. (2012). Educare alla giustizia. In Gagliardo, M., Rispoli, F., Schermi, M. *Crescere il giusto. Elementi di educazione civile*. Torino: Gruppo Abele, 9-74.
- Schermi, M. (2016). Prefazione: formazione e volontariato. A. Spinelli. (A c. di). *La formazione nel volontariato fra realtà e possibilità*. Milano: Franco Angeli.
- Smeyers, P., Depaepe, M. (2008). *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*. Dordrecht: Springer.
- Spinelli, A. (2016). (A c. di). *La formazione nel volontariato fra realtà e possibilità*. Milano: Franco Angeli.
- Spinelli, A. (2019). Processi formativi per i volontari di protezione civile: il modello Anpas Nazionale. In *Epale Journal*. 5, 23 – 28.
- Spinelli, A. (2022). *Partecipazione digitale. Ipotesi didattiche per la scuola democratica*. Roma: Anicia.

Spinelli, A. (2023). *Participation and digital non-formal learning environments*. In *REM Research on Education and Media*. 1, 1-8.

Straniero, M. A. (2018). Per una pedagogia militante. Il pensiero di Gramsci a confronto con la Pedagogia Speciale. In *Journal of Special Education for Inclusion*, Autumn, 79-90.

Striano, M. (2013). Alta formazione e inclusione sociale. Valerio, P., Striano, M., & Oliverio S. (a c. di). *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*. Napoli: Liguori, 3-17.

Tramma S. (2011). L'educazione degli adulti davanti all'incrocio tra deindustrializzazione e invecchiamento dell'età adulta. In Castiglioni, M. (A c. di). *L'educazione degli adulti. Tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli, 107-118.

Povert  educativa tra centri e periferie: contrastare le disuguaglianze territoriali a partire da esperienze inclusive *arts- based*

Educational poverty between centres and peripheries: countering territorial inequalities starting with inclusive arts-based experiences

Miriam Cuccu*

*Università di Macerata, Italia, m.cuccu3@unimc.it

ABSTRACT

Il contributo rilegge la multidimensionalit  della povert  educativa attraverso la lente delle disuguaglianze tra centri e periferie, evidenziando come i divari di accesso alle opportunit  educative incrementino la marginalizzazione dei minori nelle aree urbane multiproblematiche. Si esaminano quindi le potenzialit  dell'arte come esperienza di incontro con l'alterit  e di decostruzione di visioni stereotipate dei luoghi, al fine di contrastare le tendenze segreganti dei territori marginali.

ABSTRACT

The paper reinterprets the multidimensionality of educational poverty through the lens of inequalities between centres and peripheries, highlighting the increase in the marginalisation of minors in multiproblematic urban areas as a result of gaps in access to educational opportunities. The potential of art as an experience of encountering otherness and deconstructing stereotyped visions of places is then examined in order to counteract the segregating tendencies of marginal territories.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

povertà educativa; disuguaglianze territoriali; opportunità educative; arte; inclusione sociale.
educational poverty; territorial inequalities; educational opportunities; art; social inclusion.

INTRODUZIONE

Garantire l'accessibilit  ad esperienze educative significative (Dewey, 1938) per lo sviluppo emotivo e relazionale durante l'infanzia rappresenta una via per il raggiungimento, l'attuazione e il rispetto dei diritti di tutti i bambini e le bambine, soprattutto di coloro che si trovano a rischio di esclusione sociale. Mettere in atto percorsi inclusivi, pertanto, chiama in causa la necessit  di un'apertura all'accettazione dell'altro come persona, dotata di dignit  e pienamente attiva nei contesti comunitari di appartenenza (Murdaca et al., 2021) all'interno dei quali attivare percorsi co-progettati che includano le infanzie in esperienze di partecipazione e di apprendimento concreto per la convivenza (Cadei et al., 2016). Si tratta di una postura che richiede di abitare

legami solidi e partecipativi, assumendo la dimensione interculturale in quanto approccio aperto a tutte le differenze (Fiorucci et al., 2017).

A partire da tali considerazioni, il presente contributo delinea alcuni snodi teorici di un disegno di ricerca che indaga le disuguaglianze nell'accesso alle opportunità educative tra centri e periferie delle città, con l'obiettivo di progettare percorsi inclusivi *arts-based* per i bambini e le bambine in contesti educativi nazionali ed extra-europei, attraverso un approccio partecipativo e transculturale, al fine di promuovere spazi di incontro *per e fra* aree urbane eterogenee. L'infanzia è qui considerata nella sua accezione plurale, così da restituire tutta la complessità delle geografie bambine di oggi (Silva et al., 2022) privilegiando, nello specifico, una prospettiva decoloniale (Liebel, 2020) attraverso la quale rileggere i diritti dei bambini e delle bambine, le disuguaglianze sperimentate a diverse latitudini e la loro partecipazione entro contesti differenti. Muovendo da tali assunti, in questa sede verranno tratteggiate le relazioni tra povertà educativa e disuguaglianze socio-spaziali sul territorio nazionale, esaminando le potenzialità dei linguaggi artistici come risorse attivatrici di incontro tra alterità e di decostruzione di visioni stereotipate dei luoghi.

1 POVERTÀ EDUCATIVA, MULTIDIMENSIONALITÀ E SGUARDI ECOLOGICI

Prima ancora della povertà educativa, il fenomeno della povertà in sé era già stato descritto nella sua multidimensionalità (Sen, 1999) anziché essere sovrapposto alla sola componente economica. Il contrasto alla povertà richiama dunque il diritto di ogni essere umano di godere dei livelli essenziali entro un paniere di beni primari necessari al suo sviluppo personale e alla sua inclusione sociale (Berritto & Gargiulo, 2022). Circoscrivendo la riflessione al diritto all'educazione, questo non può tradursi esclusivamente nell'accesso all'istruzione, ma interessa ogni aspetto che concorre allo sviluppo cognitivo, relazionale ed emotivo dei bambini e delle bambine. Quanto sia ampio il concetto di educazione ce lo ricordano i quattro pilastri definiti dall'UNESCO (Delors, 1996) – imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare a essere – che hanno conseguentemente esteso il significato di povertà educativa al di là della mera privazione della scolarizzazione. La definizione di Save the Children, ispirata al *capability approach* di Nussbaum (2011), segue questa prospettiva, poiché descrive la povertà educativa come «la privazione [...] della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (2014, p. 6) richiamando la necessità di assicurare l'accesso a risorse culturali e riflessive – non solo economiche – per realizzare i propri progetti di vita.

Sebbene la povertà educativa sia collegata a bassi livelli socioeconomici, è tuttavia più difficile indagare le sue connessioni con povertà *altre*, legate a quella privazione di orientamenti valoriali necessari al compimento e all'umanizzazione dell'essere umano (Freire, 1996) e che interessano anche le famiglie di classi sociali abbienti (Milani, 2020). La letteratura internazionale evidenzia l'esistenza di molteplici fattori concorrenti al rischio di povertà educativa (Finetti, 2023) tra cui la carenza di contesti eterogenei per l'apprendimento e la crescita. Una delle tre concause al fenomeno, oltre

all'ambiente familiare e alle caratteristiche individuali, è secondo Villar (2016) la scarsa eterogeneità del contesto scolastico, ovvero il raggruppamento di studenti e studentesse nelle classi in base al livello socioeconomico e alle loro abilità. I benefici nell'accesso ad esperienze di qualità, per i bambini e le bambine in condizioni di svantaggio, sono rilevati fin dall'età prescolare, soprattutto quando questi hanno la possibilità di frequentare centri che includano pari con diverse estrazioni sociali. Ma anche la qualità della relazione con i genitori conta: quanto siano presenti, e se manifestano o meno interesse e coinvolgimento nelle attività dei figli e delle figlie, influisce sulla qualità dell'ambiente di apprendimento domestico, che è solo moderatamente associata alla classe sociale (Sylva et al., 2004). Riconoscere che la multidimensionalità della povertà educativa interessa anche contesti e nuclei familiari esenti da svantaggi economici implica ripensare interventi educativi plastici, trasversali e multilivello, aperti non solo a gruppi target specifici e in ascolto delle differenti competenze e fragilità dei soggetti intercettati.

Parlare di povertà – anche educativa – implica, inoltre, prendere in esame il ruolo del contesto e delle strutture socio-economiche inique nella produzione di ingiustizia e disuguaglianze, che interessano la carenza di beni materiali, la mancanza di opportunità sociali (compresi i diritti all'educazione) e lo scarso riconoscimento delle persone in povertà (Krumer-Nevo, 2021). Muovendo da uno sguardo ecologico (Bronfenbrenner, 1979), è essenziale considerare il ruolo del contesto e le ricadute che diversi spazi fisici e simbolici hanno sullo sviluppo della persona. Da qui la necessità di indagare le modalità con cui l'accesso a opportunità educative è influenzato dall'area in cui i minorenni e le minorenni vivono, poiché anche la carenza di esperienze in tal senso contribuisce ad aumentare il livello di povertà educativa e a limitare lo sviluppo globale dei soggetti (Save the Children, 2018).

2 VIVERE AI MARGINI: DIVARI E DISUGUAGLIANZE EDUCATIVE TRA CENTRI E PERIFERIE

Da un punto di vista geografico, la periferia è la zona più esterna e marginale, in contrapposizione a un centro. Con perifericità, però, ci si può anche riferire a zone della città considerate periferiche in quanto luoghi penalizzanti e squalificanti, caratterizzati da degrado, esclusione, insicurezza e marginalità (Grumo, 2022). E se la marginalità viene prevalentemente ricondotta a una dimensione spaziale – i cosiddetti quartieri-ghetto – è pur vero che questa può configurarsi anche come *dispersa*, individuale, scarsamente visibile e impossibilitata a produrre connessione sociale con i territori vissuti; una dimensione che rende ancor più pressante il tema dell'esclusione (Paragano, 2019). La città contemporanea mostra oggi tutto il suo carattere policentrico e la conseguente dissoluzione dell'associazione automatica tra periferia geografica e disagio (Save the Children, 2018). Ecco perché, piuttosto che di periferie, bisognerebbe parlare di *aree deprivate*, caratterizzate da una commistione di handicap spaziali, sociali ed economici (Camera dei deputati, 2017); aree che possono configurarsi anche come «isole, disordinatamente affiancate a pochi metri l'una dall'altra, in totale incomunicabilità» (Magatti, 2007, p. 33).

Approfondendo le disuguaglianze esistenti all'interno del panorama nazionale (Save the Children, 2018) si evidenzia la presenza di ampi squilibri sia a livello di regioni e province, sia all'interno delle città. I centri urbani (in particolare le aree metropolitane) appaiono come un mosaico di situazioni e di contesti demografici e sociali diversi tra loro. Due minori nati a pochi isolati di distanza possono crescere in due universi paralleli, caratterizzati da profondi divari in termini di risorse economiche e culturali, di accessibilità ai servizi, di offerta scolastica, di qualità degli spazi urbani, verdi, ricreativi (nonostante la povertà economica trovi ampia diffusione anche nei centri più piccoli). Il ruolo del contesto nello sviluppo dei minorenni e delle minorenni non è infatti per nulla secondario: è stato osservato come coloro che vivono in famiglie meno abbienti, ma in un'area geografica con una maggiore offerta culturale e ricreativa rispetto alla media nazionale, abbiano il triplo delle probabilità di essere resilienti rispetto ai coetanei che vivono in contesti con un'offerta limitata. A riprova di quanto sia decisivo allargare lo sguardo delle strategie di contrasto alla povertà educativa verso il territorio e i molteplici spazi di crescita delle infanzie.

Tuttavia, molte aree maggiormente popolate dai bambini e dalle bambine sono anche quelle dove si concentrano più fattori di svantaggio. Si tratta di quartieri sensibili in cui vi è la presenza simultanea, anche se variabile, di diversi fattori di fragilità: dal punto di vista abitativo (quote elevate di edilizia popolare), sociale (alta incidenza di gruppi deboli e marginalizzati), culturale (concentrazione di popolazione a basso titolo di studio), infrastrutturale (scarsa dotazione di strade, trasporti e istituzioni pubbliche) ed economico (diffusione di economia informale e illegale) (Magatti, 2007).

Le disuguaglianze nascono in buona parte fuori dalla scuola, seppure siano spesso alimentate dalla disparità dell'offerta scolastica sui territori, anche all'interno della stessa città o quartiere (*Ibidem*). Un "buon" quartiere sarà infatti in grado di garantire una buona offerta scolastica anche in caso di segregazione, mentre uno già svantaggiato vedrà un peggioramento nelle proprie scuole a causa degli effetti negativi delle dinamiche di segregazione. Inoltre, il legame tra la scelta residenziale e quella educativa

comporta, oltre al possibile trasferimento in un altro quartiere, anche lo spostamento verso altri poli scolastici. La fuga delle classi sociali più elevate dalle aree svantaggiate – fenomeno conosciuto come *white flight* – ha peggiorato le condizioni sociali dei quartieri, così come la loro stigmatizzazione (Pacchi & Ranci, 2017). Tale processo genera una separazione precoce dei percorsi delle minorenni e dei minorenni sulla base delle condizioni socioeconomiche delle famiglie di origine, producendo un processo di marginalizzazione sempre più spaziale e localizzato, in assenza di luoghi dove imparare a vivere insieme (Molinari, 2023).

2.1 Il prezzo pagato dalle infanzie: ripensare approcci educativi aperti e diffusi sul territorio

Bambini e bambine attraversano situazioni ecologiche e di pratiche che si differenziano nelle dimensioni materiali, sociali, culturali e nel tipo di relazioni che coltivano (Silva et al., 2022). Eppure, inquadrare le loro esperienze attraverso la lente della disuguaglianza educativa consente di puntare l'attenzione sull'intreccio di politiche migratorie, abitative, educative che, con modalità differenti, agiscono sui minorenni e le minorenni e sui luoghi da loro abitati (Antonelli, 2021). Lo spazio viene qui indagato in relazione ai rapporti materiali, sociali e immaginari che lo contraddistinguono (Lefebvre, 1974). L'immobilità fisica e la moltiplicazione dei segni di degrado delle aree multiproblematiche rappresentano la traduzione simbolica, costantemente sotto gli occhi dei più giovani, dell'immobilità sociale esistente. La disconnessione di questi contesti urbani restringe il loro ambiente vitale, riducendo gli spazi di incontro con il mondo, le possibilità di apprendimento, gli interessi e le motivazioni; ne incrementa la discriminazione da parte dei loro coetanei dei "piani alti" (Save the Children, 2018). È il fenomeno dell'estraniamento del povero – allontanato, stigmatizzato, considerato altro-da-sé – esperienza che lede l'autostima dei bambini e delle bambine nonché elemento da tenere in attenta considerazione nel contrasto alle povertà educative (Finetti, 2023). Di fronte a minorenni che sperimentano la carenza di esperienze di altri mondi sociali possibili, si evidenzia la necessità di azioni capaci di farli evadere, fisicamente e mentalmente, al fine di allargare e diversificare le esperienze sociali disponibili (Antonelli, 2021) passando da interventi individualizzati a modelli educativi aperti e diffusi nei territori. È decisivo prendere le distanze dalle prospettive dominanti che considerano le periferie dei territori da controllare, adottando invece un approccio decoloniale (Mignolo, 2009) attraverso il quale intervenire non solo sulle periferie ma sull'intera città, facendo sì che, attraverso il confronto e la negoziazione, possano coesistere mondi e realtà diverse, espressioni di narrazioni multiple e non oppressive (Molinari, 2023).

3 PRATICHE ARTISTICHE NEGLI SPAZI URBANI: UNO SFONDO INTEGRATORE DI ESPERIENZE RELAZIONALI

A partire da tale scenario si prende in considerazione la necessità di progettare percorsi inclusivi per intervenire sulle tendenze ghettizzanti che interessano i contesti più marginali. In questo paragrafo verranno evidenziate le potenzialità dell'arte in quanto risorsa pedagogica e di incontro con l'alterità, per poi concludere con alcune traiettorie

di sviluppo particolarmente significative per favorire occasioni di decentramento e attraversamento tra centro e margine.

La costituzione intrinsecamente simbolica dell'essere umano e la capacità dell'arte di essere serbatoio di simboli e linguaggio veicolare di pensieri e narrazioni chiamano in causa la pedagogia affinché possa guardare all'arte come a una risorsa nei luoghi dell'educazione (Ciarcià & Dallari, 2016). Attingere al linguaggio artistico entro esperienze che promuovano lo sviluppo globale dei bambini e delle bambine (Dewey, 1938) contribuisce ad accompagnarli lungo i loro processi di formazione identitaria attraverso la conquista delle competenze simboliche, necessarie a rappresentare sé stessi e il mondo. Imparando a utilizzare in modo sinergico linguaggi plurali, si favorisce inoltre l'educazione a una dimensione estetica che nutre la sensibilità, la creatività, l'immaginazione e la percezione di sé. Con il suo sconfinato repertorio simbolico, l'arte diviene così una fonte inesauribile di sperimentazione, grazie alla sua capacità evocativa, di re-invenzione e trasgressione oltre i canoni tradizionali. La stessa esperienza dell'incontro interculturale, in questa accezione, consente di scoprire come si può reinventare insieme lo strumento simbolico della relazione interpersonale e della costruzione di rappresentazioni condivise (Ciarcià & Dallari, 2016). I linguaggi artistici, espressivi, ricreativi e ludici offrono così l'occasione di esplorare possibilità ulteriori, di sperimentare la co-esistenza di più versioni e significati legati alle interpretazioni individuali e alle condivisioni collettive (Silva et al., 2022). Attingere alla dimensione artistica e creativa significa pertanto promuovere la costruzione di una coscienza soggettiva unita alla consapevolezza di appartenere responsabilmente a una comunità, tutelando parallelamente il diritto dei bambini e delle bambine di partecipare alla vita artistica e culturale dei territori (United Nations, 1989).

La messa in campo di aperture trasversali e pluridirezionali tra centro e margine si può dunque servire dell'arte come linguaggio con il quale sprigionare il potenziale creativo dei soggetti coinvolti, favorendo occasioni di de-centramento. Utilizzare i linguaggi artistici consente di raccogliere le narrazioni dei luoghi a partire dalle voci dei soggetti protagonisti, facilitando l'emersione di sguardi plurali, caratterizzati da diversi riferimenti valoriali e culturali, appartenenze multiple e visioni contrastanti e parziali della realtà (Cadei et al., 2016). La valenza trasformativa e relazionale dell'arte risiede nel suo farsi *interstizio sociale*: nella capacità di inserirsi nel sistema globale ma, allo stesso tempo, di suggerire altre possibilità di scambio rispetto a quelle in vigore; nell'invenzione di relazioni fra soggetti, nella proposta di abitare un mondo in comune (Bourriaud, 1998). Si apre così la possibilità, attraverso esperienze *arts-based* da co-progettare con i territori, di dare vita ad occasioni di rilettura del mondo e di decostruzione di visioni stereotipate dei luoghi, prendendo le distanze da una rappresentazione della marginalità intesa come luogo di privazione. La dimensione del margine offre così la possibilità di abitare una prospettiva radicale da cui guardare, creare, immaginare alternative e nuovi mondi (hooks & Nadotti, 2020). E di coltivare una modalità di osservare «l'universo [come] una cosa sola, un corpo unico fatto di margine e centro» (*Ibidem*, p. 60).

CONCLUSIONI

Rileggere la povertà educativa attraverso la lente delle disuguaglianze esistenti nel territorio nazionale, evidenzia come la carenza di accesso a opportunità educative, culturali e ricreative incrementi il rischio di povertà educativa e quanto l'accessibilità a tali esperienze sia condizionata dall'area urbana in cui i bambini e le bambine vivono, amplificando la marginalizzazione di coloro che risiedono in contesti svantaggiati. Poiché la povertà educativa non è da considerarsi unicamente associata allo svantaggio economico (seppure questa sia una componente significativa) ma interessa anche aspetti relazionali, culturali e valoriali, emerge la necessità di ripensare interventi pedagogici aperti non solo a gruppi particolari. Gli sguardi e i linguaggi interculturali riguardano tutti i soggetti, ed è pertanto decisivo consolidare modelli educativi aperti e diffusi nei territori, che ascoltino e valorizzino tutti coloro che fanno parte dei contesti, così da contrastare l'esclusione sociale e l'isolamento socio-culturale che porta a degenerare i legami di tessuti sociali sempre più eterogenei (Silva et al., 2022). L'arte, in questo scenario, si configura come una risorsa pedagogica significativa, capace di attivare esperienze di incontro con l'alterità. I linguaggi artistici consentono di dare vita ad occasioni di rilettura del margine e di ribaltare la prospettiva dominante che vede le periferie come territori della mancanza. Da qui si aprono molteplici possibilità di esplorazione del mondo attraverso traiettorie creative e non convenzionali, grazie alle quali dare vita a spazi di espressione dedicati alle infanzie perseguendo, anziché la logica della parcellizzazione, quella dello sconfinamento.

BIBLIOGRAFIA

- Antonelli, F. (2021). Le disuguali dimensioni dell'adolescenza. Una analisi attraverso la lente della classe sociale. *Encyclopaideia*, 25(61), 21-32. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/12503>
- Berritto, A., & Gargiulo, G. (2022). Infanzia e povertà educativa nel Pnrr: le distanze tra le politiche pubbliche e la ricerca scientifica nell'implementazione di interventi sociali. *Autonomie locali e servizi sociali*, 45(2), 237-254.
- Bourriaud, N. (1998). *Esthétique relationnelle*. Les presses du réel.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cadei, L., Deluigi, R., & Pourtois, J. P. (Eds.). (2016). *Fare per, fare con, fare insieme: Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*. Spaggiari.
- Ciarcià, P., & Dallari, M. (2016). *Arte per crescere*. Artebambini.
- Camera dei deputati. (2017). *Relazione sull'attività svolta dalla Commissione* (Doc. XXII-bis N. 19). Commissione parlamentare di inchiesta sulle condizioni di sicurezza e sullo stato di degrado delle città e delle loro periferie. <http://documenti.camera.it/apps/nuovosito/Documenti/DocumentiParlamentari/parser.asp?idLegislatura=17&categoria=022bis&tipologiaDoc=documento&numero=019&doc=pdfel>
- Delors, J. (Ed.). (1996). *Learning: the treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO.

- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Finetti, S. (2023). Sguardi internazionali sulla povertà educativa. *Il Nodo*, 27(53), 99-111.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., & Portera, A. (Eds.). (2017). *Gli alfabeti dell'interculturalità*. ETS.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Grumo, R. (2022). Disuguaglianze e integrazione nelle aree periferiche urbane. Dinamiche territoriali e esperienze comparate. *Il capitale culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage*, (25), 179-200. <https://doi.org/10.13138/2039-2362/2835>
- hooks, b., & Nadotti, M. (2020). *Elogio del margine. Scrivere al buio*. Tamu.
- Krumer-Nevo, M. (2021). *Speranza radicale: Lavoro sociale e povertà*. Erickson.
- Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Anthropos.
- Magatti, M. (Ed.). (2007). *La città abbandonata: Dove sono e come cambiano le periferie italiane*. Il Mulino.
- Mignolo, W. (2009). Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7-8), 159-181.
- Milani, L. (2020). Povertà educativa e Global Education: riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*, 2, 444-457. <https://doi.org/10.3280/ess2-2020oa9598>
- Molinari, P. (2023). Disseminare luoghi accoglienti nei contesti urbani difficili per “uscire dai margini”. *Documenti geografici*, 2, 305-323. http://dx.doi.org/10.19246/DOCUGEO2281-7549/202302_16
- Murdaca, A. M., Dainese, R., & Maggiolini, S. (2021). Pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione. Tra identità e differenze. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1), 49-53. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2021-07>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- Pacchi, C., & Ranci, C. (Eds.). (2017). *White flight a Milano: La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. FrancoAngeli.
- Paragano, D. (2019). Gli invisibili delle città: La marginalità urbana oltre la ghettizzazione. *Documenti geografici*, (2), 11-32. http://dx.doi.org/10.19246/DOCUGEO2281-7549/201802_02
- Save The Children. (2014). *La lampada di Aladino: L'indice di Save The Children per misurare la povertà educativa e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Save The Children Italia Onlus.
- Save the Children. (2018). *Atlante dell'infanzia a rischio: Le periferie dei bambini*. Save the Children, Treccani.
- Sen, A. K. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Silva, C. M., Deluigi, R., & Zaninelli, F. L. (Eds.). (2022). *Educare nella diversità. Contesti, soggetti, linguaggi*. Junior-Bambini.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004*. University of London.

United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child* (General Assembly resolution 44/25). <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Villar, A. (2016). Educational Poverty as a Welfare Loss: Low Performance in the OECD According to PISA 2012. *Modern Economy*, 7, 441-449. <http://dx.doi.org/10.4236/me.2016.74049>

Avatars inclusivi e costruzione dell'identità digitale ai tempi dell'intelligenza artificiale

Inclusive avatars and digital identity construction in the time of artificial intelligence

Alessandro Barca*, Chiara Bellotti**, Maria Concetta Carruba***

*Università Digitale Pegaso, alessandro.barca@unipegaso.it

** Università Digitale Pegaso, chiara.bellotti@unipegaso.it

*** Università Digitale Pegaso, mariaconcetta.carruba@unipegaso.it

ABSTRACT

Nel tempo dell'intelligenza artificiale il tema della costruzione dell'identità si manifesta con modalità inedite. Da sempre la transizione evolutiva verso l'età adulta richiede un lungo e laborioso processo di trasformazione e accompagnamento (Simeone, 2021), mentre il contesto virtuale che si affaccia non offre modelli stabili di identificazione ma favorisce la propensione per un polimorfismo identitario. Vediamo oggi comparire un nuovo concetto legato all'identità, quello della soggettività multipla (Rivoltella, 2019). Come nel caso degli avatar, ovvero le identità digitali agite dall'individuo (Marano, 2023) che sempre più ampiamente richiamano all'alterità, all'imperfezione (Pievani, 2019) e all'educare al "riconoscimento infinito" (Bocci, Bonavolontà, 2020) dell'altro. Per quanto sempre più spesso l'alterità cominci ad essere presente nelle produzioni medialità e nei videogiochi, esse ancor oggi rappresentano spesso una problematica in cerca di soluzione più che una vera e propria forma di educazione alla partecipazione e all'inclusione. Il presente contributo intende sottolineare l'importanza di formare i docenti perché sappiano sfruttare il potenziale delle esperienze digitali e promuovere il ruolo degli avatars per sviluppare competenze individuali e sociali, la regolazione emotiva e la prosocialità (Villani, Triberti, 2018).

ABSTRACT

In the era of artificial intelligence, the issue of identity construction is manifested in unprecedented ways. The evolutionary transition to adulthood has always required a long and laborious process of transformation and guidance (Simeone, 2021), while the emerging virtual context does not offer stable identification models and promotes a propensity for identity polymorphism. Today, we witness the emergence of a new concept related to identity, that of multiple subjectivity (Rivoltella, 2019). As with avatars, that is, the digital identities enacted by individuals (Marano, 2023), which increasingly evoke alterity, imperfection (Pievani, 2019), and the education towards the "infinite recognition" (Bocci, Bonavolontà, 2020) of others. Although alterity is increasingly present in media productions and video games, these still often represent a problem in search of a solution rather than a true form of education for participation and inclusion. This contribution aims

to highlight the importance of training teachers to harness the potential of digital experiences and promote avatars' role in developing individual and social skills, emotional regulation, and prosociality (Villani, Triberti, 2018).

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Identità; Avatars; Inclusione; Formazione Docenti
Identity; Avatars; Inclusion; Teachers' training

INTRODUZIONE

Nell'attuale contesto dominato dalle tecnologie digitali e dall'intelligenza artificiale, la costruzione dell'identità personale si sta trasformando, confrontandosi con nuove sfide e opportunità. Tradizionalmente, il processo di crescita verso l'età adulta è stato descritto come un percorso complesso, un passaggio che richiede accompagnamento e trasformazione graduale (Simeone, 2021). Tuttavia, con l'avvento di ambienti virtuali sempre più pervasivi, si osserva una crescente instabilità nei modelli di identificazione disponibili, favorendo così l'emergere di una soggettività multipla e frammentata (Rivoltella & Rossi, 2019). Questo fenomeno è particolarmente evidente nell'uso degli avatar, identità digitali attraverso cui gli individui esplorano vari aspetti del proprio sé, in un contesto che valorizza l'alterità e l'imperfezione (Pievani, 2019).

Il contributo si articola in tre principali sezioni. La prima parte esplora il tema dell'identità personale e della costruzione del sé autentico nell'era digitale, evidenziando come la virtualità influenzi e complichino questo processo. Successivamente, si analizza il ruolo degli avatar inclusivi nella costruzione dell'identità digitale, con un focus particolare sulle persone con disabilità, e su come questi strumenti possano diventare veicoli di auto-rappresentazione e inclusione. Infine, si pone l'accento sull'importanza della formazione dei docenti nell'ambito digitale, sottolineando la necessità di preparare gli insegnanti a utilizzare queste tecnologie per promuovere competenze sociali e individuali, inclusa la regolazione emotiva e la prosocialità (Villani & Triberti, 2018).

Formare i docenti al digitale diventa quindi una priorità. La capacità di utilizzare le tecnologie digitali per promuovere competenze sociali e individuali, inclusa la regolazione emotiva e la prosocialità, è fondamentale per preparare gli insegnanti a rispondere alle sfide poste dalla contemporaneità (Villani & Triberti, 2018). La formazione degli insegnanti non è solo un requisito tecnico, ma un imperativo pedagogico per garantire che l'educazione rimanga un processo di crescita umana integrale, in grado di abbracciare la complessità del mondo digitale¹.

1. IDENTITÀ E SVILUPPO DELLA PERSONA NELL'ERA DIGITALE

¹ Il contributo è frutto del lavoro di collaborazione dei tre autori. In particolare, sono da attribuire l'introduzione e il paragrafo 2 a Maria Concetta Carruba, il paragrafo 1 a Chiara Bellotti e il paragrafo 3 ad Alessandro Barca.

Il sapere pedagogico aiuta ad interpretare in modo complesso lo sviluppo della persona in un fruttuoso intreccio di aspetti individuali, sociali e culturali; un divenire all'interno di un percorso articolato e dinamico (Benetton, 2008).

L'avviamento del processo evolutivo non si realizza solo con il succedersi cronologico degli eventi, seguendo logiche di linearità, bensì grazie allo scambio reciproco di ogni persona con altre persone, con i contesti e in generale con la vita (Pati, 2016; Amadini, 2023). Il paradigma sistemico-relazionale (von Bertalanffy, 1968) rende ragione del dinamismo e dell'imprevedibilità del divenire umano tra equilibrio e trasformazione nel tempo e nello spazio. La persona in quanto sistema complesso accoglie la sua crescita grazie all'intreccio delle relazioni con il "tu" (Buber, 1958).

Il richiamo al personalismo pedagogico chiarisce come il soggetto è per sua natura chiamato all'avveramento di sé, nell'attenzione posta alla sfera intersoggettiva e all'ambiente che lo circonda. Emerge un'antropologia in cui l'individuo si qualifica come sistema aperto «la cui affermazione nel mondo è strettamente vincolata alla possibilità, che fin dal suo irrompere nel cerchio della vita, stabilisca un dialogo con il mondo delle cose, delle persone, dei significati, e in riferimento ad essi si prefigga di raggiungere traguardi di perfezionamento personale» (Pati, 2004, p. 14).

Questi ambiti di esperienza sono il vettore attraverso il quale si specifica la crescita e il vivere dell'uomo.

Nel tempo dei media digitali e dell'intelligenza artificiale il tema della costruzione dell'identità si manifesta nella sua portata trasformativa più profonda. Seguendo il pensiero di Goffman (1969) i social media sono diventati uno dei palcoscenici contemporanei in cui gli individui rappresentano e costruiscono il proprio divenire.

La pluralità degli ambienti on-line all'interno dei quali è possibile interagire con persone di volta in volta differenti consente di mettere in scena aspetti sempre nuovi della propria individualità.

I media digitali forniscono inoltre un controllo sulla costruzione identitaria, in quanto facilitano la realizzazione di ruoli alternativi, permettono di giocare tra realtà e fantasia. Offrono inoltre la possibilità di scegliere l'immagine che ci rappresenta o ciò che vogliamo ci rappresenti; una modalità per raffigurare in pubblico qualcosa di noi (Ardvisson, Delfanti, 2024, p. 138).

Per quanto riguarda i benefici connessi alla partecipazione alle reti sociali, la principale opportunità rilevata in letteratura riguarda la possibilità di raccontarsi agli altri in condizioni di anonimato e di poter esplorare la propria identità (Bradley, 2003). Si pensi per esempio ad ambienti immersivi sotto le sembianze di un avatar, in cui il soggetto può assumere diverse caratteristiche e ruoli, sperimentando sé stesso sotto altri profili (Ranieri, 2020, p. 131).

È bene ricordare che la crescita umana, poggia sulla capacità dell'individuo di compiere valutazioni anche di tipo esistenziale e relazionale. Si tratta di poter scegliere l'immagine di sé che il soggetto intende perseguire, insieme alla rete dei rapporti interpersonali a cui partecipare (Flores D'Arcais, 1987).

In riferimento all'ideale dell'"Io" che la persona intende realizzare va richiamata l'incidenza di chiari valori, in virtù dei quali si prefigge di operare le opportune scelte. In questa direzione acquista significato il tema dell'accompagnamento educativo delle figure adulte.

I mondi virtuali consentono alla persona di entrare in relazione con quell'alterità in grado di promuovere la conoscenza del proprio sé, ma al tempo stesso non offrono modelli stabili di identificazione, favorendo l'emergere del polimorfismo identitario.

In tempi come quelli odierni vediamo comparire un nuovo concetto legato all'identità, quello della soggettività multipla (Rivoltella, 2019), in cui la persona ha la possibilità di dare espressione concreta alle moltitudini delle dimensioni che contraddistinguono la sua unicità, la sua storia.

La questione è di come si sia ridefinito, nella nostra realtà sociale, il rapporto tra lo spazio pubblico e lo spazio privato e spesso non vi sia continuità tra identità offline e online.

Si tratta di ambivalenze importanti che senza dubbio rispecchiano le caratteristiche della natura fluida e mutevole delle relazioni sociali del nostro tempo (Livingstone, 2009).

Questo tipo di lettura costituisce una premessa per un accostamento di natura pedagogica al processo di crescita del minore in un contesto culturale in cui i media digitali pervadono vasti ambiti della vita quotidiana degli individui di tutte le età, ed in modo particolare dei più giovani (Logan, 2010).

Compito della pedagogia è di elaborare efficaci paradigmi di comprensione e interpretazione dei nuovi processi di sviluppo della persona. In prospettiva educativa ciò si traduce nel formulare un'adeguata lettura dei percorsi di vita e del loro divenire interrogandosi sulle modalità relazionali che la compongono (Amadini, 2011).

Occorre capire che la costruzione dell'identità necessita di porre in primo piano la relazione con l'alterità, in uno scambio proficuo e profondo con l'ambiente (digitale) e le sue regole, quale occasione per incontrare il proprio mondo interiore.

2. AVATARS INCLUSIVI E COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ DIGITALE PER LA PERSONA CON DISABILITÀ

Nell'era della digitalizzazione, l'identità digitale acquisisce un'importanza sempre crescente, offrendo nuove possibilità per esprimere e modellare il proprio sé. Gli avatar, ovvero rappresentazioni virtuali personalizzate (Lupini, 2022), sono strumenti essenziali in questo processo, permettendo agli individui di esplorare e affermare la propria identità in contesti digitali. Secondo la definizione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), una persona con disabilità è chiunque presenti una riduzione di capacità fisiche, mentali, intellettive o sensoriali, tale da interferire con la partecipazione piena ed effettiva nella società su una base di parità con gli altri. Per le persone con disabilità, la creazione di avatar inclusivi non è solo una questione di rappresentazione visiva, ma rappresenta un'opportunità per superare le barriere sociali e di affermare la propria identità in modi innovativi e significativi (Zhang, Deldari, Yao, & Zhao, 2023). L'identità digitale è definita come l'insieme delle informazioni che un individuo o un'entità possiede, condivide e sviluppa online, e che contribuisce alla costruzione della percezione di sé nel mondo virtuale. Gli avatar, in questo contesto, sono rappresentazioni grafiche o tridimensionali che gli utenti creano per interagire in ambienti digitali, riflettendo sia aspetti reali sia ideali del proprio sé. Tuttavia, nonostante l'importanza del tema, la ricerca sull'impatto degli avatar nella costruzione dell'identità digitale delle persone con disabilità è ancora limitata, necessitando di un'attenzione maggiore da parte della comunità accademica e dei progettisti digitali. La costruzione dell'identità digitale è un

processo dinamico e complesso, che va oltre la semplice trasposizione dell'identità fisica nel mondo virtuale. Gli avatar offrono la possibilità di sperimentare diverse versioni del sé, in ambienti dove le norme sociali possono essere meno rigide e più flessibili (Triberti, Durosini, Aschieri, Villani, & Riva, 2017). Per le persone con disabilità, gli avatar rappresentano un potente strumento per esplorare aspetti della propria identità che possono essere difficili da esprimere nel mondo reale. Attraverso queste rappresentazioni virtuali, è possibile superare le barriere fisiche e sociali, costruendo un'identità digitale che riflette fedelmente le esperienze individuali e le percezioni di sé. La possibilità di utilizzare avatar che incorporano segni visibili di disabilità, come protesi o sedie a rotelle, è fondamentale per promuovere l'inclusione e il senso di appartenenza nelle comunità virtuali. Studi recenti hanno dimostrato che gli avatar che riflettono accuratamente le caratteristiche fisiche degli utenti possono migliorare l'esperienza sociale e rafforzare il senso di identità delle persone con disabilità (Mack, Hsu, Monroy-Hernández, Smith, & Liu, 2023). Questi "significatori di disabilità" non sono solo simboli estetici, ma rappresentano un riconoscimento della diversità umana e un passo avanti verso una maggiore inclusività nel mondo digitale (Zhang, Deldari, Lu, Yao, & Zhao, 2022). La rappresentazione digitale attraverso avatar inclusivi ha effetti profondi sulla percezione di sé e sul benessere psicologico delle persone con disabilità. La possibilità di personalizzare un avatar che rifletta la propria disabilità, o di scegliere un avatar senza segni di disabilità, permette agli utenti di esplorare diverse dimensioni della propria identità e di sentirsi più sicuri e valorizzati (Park & Kim, 2022). Questo processo di personalizzazione può contribuire a ridurre lo stigma associato alla disabilità, favorendo una maggiore accettazione di sé e un miglioramento dell'autostima. Inoltre, la rappresentazione di sé attraverso avatar può aiutare a mitigare le esperienze di esclusione sociale, offrendo un mezzo per connettersi con gli altri su una base di uguaglianza e rispetto reciproco (Bryant, Brunner, & Hemsley, 2020). L'aspetto psicologico della costruzione dell'identità digitale attraverso avatar inclusivi è particolarmente rilevante nel contesto delle persone con disabilità, che spesso devono affrontare sfide legate all'auto-percezione e alla percezione esterna. La possibilità di controllare come si viene rappresentati nel mondo digitale può avere un impatto significativo sulla qualità della vita e sul benessere emotivo. La creazione di un avatar che rispecchi la propria identità reale o ideale permette di esplorare diverse sfaccettature del sé, offrendo uno spazio sicuro per l'espressione personale. Gli avatar inclusivi possono servire come strumenti terapeutici, consentendo agli utenti di confrontarsi con aspetti della propria identità che potrebbero essere difficili da affrontare nella vita reale. Questo processo può facilitare l'accettazione di sé e promuovere un'immagine di sé più positiva, contrastando gli effetti negativi dello stigma e della discriminazione. Dal punto di vista pedagogico, l'uso di avatar inclusivi rappresenta un'opportunità educativa significativa. In contesti educativi, gli avatar possono essere utilizzati per sensibilizzare gli studenti sui temi della diversità e dell'inclusione, promuovendo una comprensione più profonda delle esperienze delle persone con disabilità. La rappresentazione accurata e rispettosa della disabilità attraverso avatar può contribuire a sviluppare empatia e ridurre i pregiudizi, creando un ambiente di apprendimento più inclusivo e rispettoso delle differenze individuali. Inoltre, gli avatar possono essere utilizzati come strumenti didattici per esplorare concetti complessi legati all'identità, alla diversità e all'inclusione, offrendo agli studenti l'opportunità di interagire

con queste tematiche in modo interattivo e coinvolgente (Carruba & Triberti, 2023). Nonostante i progressi compiuti nella rappresentazione della disabilità attraverso gli avatar, esistono ancora sfide significative nella progettazione di soluzioni veramente inclusive. La creazione di avatar che rispondano alle esigenze delle persone con disabilità richiede una comprensione approfondita delle diverse esperienze di disabilità e una progettazione che tenga conto dei principi dell'Universal Design for Learning (UDL) (Carruba & Triberti, 2023). La progettazione UDL promuove la creazione di ambienti digitali che siano accessibili a tutti, indipendentemente dalle abilità fisiche o cognitive degli utenti, e rappresenta una guida essenziale per sviluppare avatar che possano veramente riflettere la diversità umana. Le piattaforme di creazione di avatar devono evolversi per offrire una gamma più ampia di opzioni di personalizzazione, permettendo agli utenti di esprimere la propria identità in modo autentico e rispettoso delle proprie esperienze (Gualano, Jiang, Zhang, Shende, Won, & Azenkot, 2024). I videogiochi rappresentano un contesto cruciale per la costruzione dell'identità digitale, in quanto offrono spazi dove gli utenti possono sperimentare e interagire con altri giocatori attraverso avatar personalizzati. Per le persone con disabilità, i videogiochi offrono un'opportunità unica per esplorare nuove identità e per superare le limitazioni imposte dalla realtà fisica (Ellis, Leaver, & Kent, 2022). Tuttavia, la rappresentazione della disabilità nei videogiochi è spesso limitata e stereotipata, il che può ostacolare l'inclusività e ridurre il senso di appartenenza dei giocatori con disabilità (Ochsner & Spöhrer, 2023). È quindi essenziale che i progettisti di videogiochi adottino un approccio inclusivo e basato sull'UDL, che consenta a tutti i giocatori di sentirsi rappresentati e di partecipare equamente alle comunità di gioco (Anderson & Johnson, 2022). Il futuro della rappresentazione della disabilità attraverso gli avatar richiede un approccio interdisciplinare che combini tecnologia, studi culturali, etica e psicologia. L'accessibilità e l'inclusione devono essere centrali nella progettazione di qualsiasi piattaforma digitale (Carruba, 2023), garantendo che tutti gli utenti possano partecipare pienamente alla vita online senza dover sacrificare la propria identità. La sfida principale sarà quella di conciliare la diversità delle esperienze di disabilità con la necessità di standardizzare alcune caratteristiche degli avatar per garantire coerenza e usabilità. Tuttavia, con un impegno concertato verso l'inclusione, è possibile creare un ambiente digitale in cui tutte le persone, indipendentemente dalle loro abilità, possano costruire e affermare la propria identità in modo autentico e significativo (Spöhrer & Ochsner, 2023). La costruzione dell'identità digitale attraverso avatar inclusivi rappresenta una frontiera innovativa nella promozione dei diritti delle persone con disabilità. Sebbene il tema, sia ancora poco esplorato, è altresì vero che la ricerca esistente dimostra chiaramente l'importanza di sviluppare strumenti digitali che permettano una rappresentazione autentica e rispettosa delle diverse esperienze di disabilità. L'inclusività e l'accessibilità sono elementi essenziali (Carruba, 2023) per garantire che tutte le persone possano partecipare equamente alla società digitale. I progressi tecnologici offrono opportunità senza precedenti per esplorare nuove forme di identità e per superare le barriere che spesso limitano la partecipazione delle persone con disabilità. Tuttavia, la strada verso una piena inclusione digitale è ancora lunga e richiede un impegno continuo da parte di tutte le parti coinvolte per garantire che nessuno venga lasciato indietro nel processo di costruzione della società digitale del futuro.

3. L'IMPORTANZA DELLA FORMAZIONE DEI DOCENTI PER LA PROMOZIONE DI COMPETENZE DIGITALI, SOCIALI ED EMOTIVE

La crescente globalizzazione e al contempo digitalizzazione della società sta trasformando profondamente l'educazione e le competenze richieste per affrontare le sfide del mondo contemporaneo. La formazione dei docenti diviene, pertanto, cruciale per integrare efficacemente le tecnologie digitali nel processo di insegnamento/apprendimento e per promuovere lo sviluppo di competenze sociali ed emotive tra gli studenti. Tecnologie per la creazione di avatar, l'uso di ambienti virtuali, la realtà aumentata e la simulazione digitale offrono nuove opportunità per supportare l'apprendimento e lo sviluppo personale, ma richiedono insegnanti adeguatamente formati e consapevoli delle potenzialità e delle sfide di questi strumenti. Certamente, così come evidenziato da Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2012), la competenza tecnologica degli insegnanti non dipende solo dalla loro capacità di accedere alle tecnologie, ma anche dalla preparazione pedagogico-didattica e dalla fiducia nelle proprie capacità di utilizzarle in modo efficace. In particolare, la creazione di avatar, l'uso di ambienti virtuali e l'uso dell'AI più in generale, stanno emergendo come facilitatori dell'apprendimento, riuscendo a personalizzare e supportare docenti ed allievi anche nello sviluppo di competenze socio-emotive (González et al., 2020). Gli avatar, intesi come rappresentazioni digitali di sé in ambienti virtuali, offrono opportunità uniche per l'apprendimento e lo sviluppo personale. Ricerche recenti hanno dimostrato che il loro uso può facilitare la regolazione emotiva, l'empatia e la prosocialità tra gli studenti, in quanto permette di esplorare identità alternative e di sperimentare nuove forme di interazione sociale in un ambiente sicuro e controllato (Yee & Bailenson, 2007). La ricerca condotta da Park e Lee (2019) ad esempio, ha confermato che l'uso di ambienti virtuali può migliorare la regolazione emotiva degli studenti, favorendo la riflessione critica sulle proprie esperienze emotive attraverso l'interazione con avatar. Tuttavia, questo studio ha anche messo in evidenza che l'efficacia di tali strumenti dipende in gran parte dalla qualità della formazione degli insegnanti e dalla loro capacità di integrare tecnologie digitali con metodologie e strategie pedagogico-didattiche appropriate.

Gli avatar non solo consentono agli allievi di assumere ruoli diversi, ma influenzano anche il loro comportamento reale attraverso il cosiddetto "effetto proteus", ovvero la tendenza delle persone a comportarsi in linea con le caratteristiche del loro avatar. Questo fenomeno può essere sfruttato didatticamente e pedagogicamente per promuovere comportamenti prosociali e per migliorare la regolazione emotiva, due competenze cruciali per il successo scolastico e personale (Bailenson et al., 2008).

L'integrazione delle tecnologie digitali nel contesto scolastico, in particolare attraverso l'uso di avatar, offre nuove possibilità per sostenere lo sviluppo di queste competenze. Tuttavia, come sottolineato da Eisenberg e Spinrad (2014), affinché queste tecnologie siano davvero efficaci, è necessario che gli insegnanti siano adeguatamente formati non solo nell'uso tecnico degli strumenti, ma anche nella comprensione delle dinamiche psicologiche, sociali e relazionali che esse possono attivare.

Uno studio di Kazakoff e Mitchell (2017) ha dimostrato che i docenti formati all'uso di tecnologie digitali avanzate, inclusi gli avatar, sono più propensi a implementare strategie didattiche innovative che migliorano l'interazione e il coinvolgimento degli studenti.

Tuttavia, altri ricercatori, come Li e Lau (2020), hanno espresso dubbi sull'efficacia degli avatar nel promuovere la regolazione emotiva, sostenendo che l'interazione digitale potrebbe ridurre le opportunità di apprendimento sociale autentico.

Nonostante il potenziale, un recente studio di Zhong et al. (2021) ha rilevato che l'uso prolungato di avatar potrebbe portare a una dissociazione tra l'identità digitale e quella reale, con possibili effetti negativi sulla consapevolezza emotiva. È necessario ancora una volta sottolineare come i docenti debbano essere formati non solo all'uso tecnico degli avatar, ma anche alla comprensione delle dinamiche psicologiche e sociali che questi strumenti possono attivare.

A partire da queste considerazioni, nell'A.S. 2023/2024, è stato ideato un questionario, somministrato ai docenti di ogni ordine e grado - di cui si prenderanno in considerazione solo i dati relativi alla secondaria di primo grado - con l'obiettivo di esplorare le loro percezioni sull'importanza della formazione digitale, in particolare riguardo all'uso di avatar e tecnologie correlate, per promuovere competenze sociali e individuali, inclusa la regolazione emotiva e la prosocialità. Il campione preso in considerazione è composto da 210 docenti di scuola secondaria di primo grado, provenienti da Istituti scolastici di Puglia, Basilicata, Calabria e Sicilia. Il 65% dei partecipanti è di sesso femminile, mentre il 25% è di sesso maschile. L'età media è piuttosto elevata (> di 35). La maggior parte dei docenti è di ruolo e ha un'esperienza di insegnamento compresa tra i 10 e i 20 anni. La parte del questionario considerato include 9 domande chiuse su scala Likert (1-5) e 5 domande aperte per raccogliere informazioni qualitative sulle esperienze e opinioni dei partecipanti.

I risultati del questionario rivelano che l'84% dei docenti considera la formazione digitale come "molto importante" o addirittura "essenziale" per il proprio sviluppo professionale. Tuttavia, solo il 38% si sente sufficientemente preparato nell'uso di tecnologie avanzate come gli avatar o la realtà aumentata. Questo dato evidenzia un gap significativo tra la percezione dell'importanza della formazione e la competenza effettiva dei docenti. Correlazioni positive sono, inoltre, emerse tra la partecipazione a corsi di formazione specifici e la fiducia nell'uso di avatar ($r = 0,68$, $p < 0,01$). I docenti che hanno ricevuto una formazione specifica sull'uso di avatar mostrano una maggiore propensione a sperimentare questi strumenti in classe.

In particolare, il 71% dei partecipanti ha espresso il desiderio di ricevere una formazione più specifica sull'AI, sull'uso di avatar e ambienti virtuali immersivi.

Un dato interessante emerso dall'analisi è che il 65% dei docenti ritiene che l'uso di avatar possa essere un valido strumento per promuovere la regolazione emotiva e la prosocialità tra gli studenti.

Un'analisi di regressione ha mostrato che il livello di formazione digitale dei docenti è un predittore significativo della loro fiducia nell'uso di avatar ($\beta = 0,55$, $p < 0,001$). Inoltre, i docenti che hanno partecipato a corsi specifici sull'uso di avatar sono più inclini a utilizzare questi strumenti per promuovere competenze socio-emotive tra gli studenti anche se solo il 23% ha già sperimentato l'uso di questi strumenti in classe. D'altro canto, lo studio di Li e Lau (2020) ha suggerito che, senza una riflessione pedagogico-didattica

adeguata, l'uso di avatar potrebbe non produrre i risultati attesi, sottolineando la necessità di integrare la formazione tecnologica con una solida base teorica.

Tra i punti di criticità emerge che il 33% dei docenti sono preoccupati riguardo agli impatti potenzialmente negativi dell'uso degli avatar, come la dissociazione tra identità digitale e reale; il 40% dei docenti ha inoltre indicato la mancanza di risorse e supporto istituzionale come una dei principali ostacoli all'implementazione di queste tecnologie.

CONCLUSIONI

I risultati di questa ricerca, sebbene il campione non sia significativo, hanno confermato l'importanza della formazione digitale per i docenti riguardo all'uso dell'AI, di avatar e di tecnologie correlate. La formazione continua emerge come un fattore chiave per superare le barriere all'adozione di queste tecnologie e per garantire che vengano utilizzate in modo efficace e sicuro.

Sebbene gli avatar e gli ambienti virtuali abbiano un potenziale significativo per migliorare la regolazione emotiva e la prosocialità (Gross, 2015), è essenziale che i docenti siano adeguatamente formati non solo nell'uso tecnico di questi strumenti, ma anche nella comprensione delle loro implicazioni psicologiche e pedagogico-didattiche. Come suggerito da Li e Lau (2020) vi è la necessità di integrare la formazione tecnologica con una riflessione pedagogica più ampia. Per affrontare queste sfide, è fondamentale che le politiche educative e scolastiche supportino lo sviluppo professionale continuo dei docenti, fornendo risorse e programmi formativi che rispondano alle esigenze emergenti dell'educazione digitale (De Rossi, Ferranti, 2020).

BIBLIOGRAFIA

- Amadini, M. (2011). *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*. Brescia: La Scuola.
- Anderson, S. L., & Johnson, M. R. (2022). Gamer identities of video game live streamers with disabilities. *Information, Communication & Society*, 25(13), 1900-1915.
- Arvidsson, A., Delfanti, A. (2024). *Introduzione ai media digitali*. Bologna: Il Mulino.
- Bailenson, J.N., Yee, N., Blascovich, J., & Guadagno, R. E. (2008). Transformed social interaction in mediated interpersonal communication. *Virtual Realities*, 51-68. https://doi.org/10.1007/978-3-540-79003-7_4.
- Benetton, M (2008). *Una pedagogia per il corso della vita*. Padova: Cleup.
- Bocci, F., & Bonavolontà, G. (2020). Tecnologia e diversità nelle rappresentazioni mediali. Un'analisi di due prodotti seriali per la televisione. *Ricerche Pedagogiche*, 214(2020), 53-68.
- Bryant, L., Brunner, M., & Hemsley, B. (2020). A review of virtual reality technologies in the field of communication disability: Implications for practice and research. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 15(4), 365-372.
- Buber, M. (1958). *Il principio dialogico*. tr.it., Milano: Edizioni di Comunità.
- Carruba, M. C. (2023). *Accessibilità e inclusione. Il digitale per i Bisogni Educativi Speciali*. Stamen.
- De Rossi, M., & Ferranti, P. (2020). *Tecnologie didattiche e apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2014). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development Perspectives*, 8(1), 37-41. <https://doi.org/10.1111/cdep.12045>.

- Ellis, K., & Kao, K. T. (2019). Who gets to play? Disability, open literacy, gaming. *Cultural Science Journal*, 11(1), 111-125.
- Ellis, K., Leaver, T., & Kent, M. (Eds.). (2022). *Gaming Disability: Disability Perspectives on Contemporary Video Games*. Milton Park: Taylor & Francis.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423-435. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>.
- Flores D'Arcais, G. (1987). *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Ginsburg, F. (2020). *Disability in the digital age*. In *Digital Anthropology*. Routledge.
- Goffman, E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.
- González, C., Ibáñez, M. B., & Delgado-Kloos, C. (2020). Avatar-based learning: Design, implementation, and evaluation. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 13(4), 791-803. <https://doi.org/10.1109/TLT.2020.2992411>.
- González, C., Rodríguez, M., Lozano, D., & Castellanos, S. (2020). Virtual avatars as aids to improve self-efficacy in language learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(4), 15-26.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>.
- Gualano, R. J., Jiang, L., Zhang, K., Shende, T., Won, A. S., & Azenkot, S. (2024). I try to represent myself as I am: Self-presentation preferences of people with invisible disabilities through embodied social VR avatars. *arXiv preprint arXiv:2408.08193*.
- Hatada, Y., Barbareschi, G., Takeuchi, K., Kato, H., Yoshifuji, K., Minamizawa, K., & Narumi, T. (2024, May). People with disabilities redefining identity through robotic and virtual avatars: A case study in avatar robot cafe. In *Proceedings of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*.
- Kazakoff, E. R., & Mitchell, A. (2017). Training teachers on new technologies to improve student engagement. *Computers in Human Behavior*, 71, 476-482. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.020>.
- Kazakoff, E. R., & Mitchell, A. M. (2017). Primary school teachers' attitudes and perceptions of technology integration: Predicting teachers' perceived technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 55(3), 342-358. <https://doi.org/10.1177/0735633116677849>.
- Levy, P. (1997). *Il virtuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Li, L., & Lau, S. K. (2020). Digital avatars: Enhancing or diminishing the quality of learning experiences?. *Journal of Educational Technology Research and Development*, 68(2), 135-150. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09752-4>.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the internet. Great Expectations, Challenging Realities*, Cambridge: Press Ltd.
- Logan R.K. (2010), *Understanding New Media. Extending Marshall McLuhan*, New York, Peter Lang Publishing.
- Lupini, G. (2022). *Avatar Realistici per Esperienze in Realtà Virtuale e nel Metaverso= Believable Avatars for Virtual Reality Experiences and the Metaverse* (Doctoral dissertation, Politecnico di Torino).
- Mack, K., Hsu, R. C. L., Monroy-Hernández, A., Smith, B. A., & Liu, F. (2023, April). Towards inclusive avatars: Disability representation in avatar platforms. In *Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-13).
- Marano, F. (2023). Avatar Identità e Sé nella realtà virtuale Avatar Identity and Self in virtual reality. *EtnoAntropologia*, 11(2), 19-34.
- Ochsner, B., & Spöhrer, M. (2023). Dis-/Ability, accessibility and video games: Chapters in the context of a research overview. In M. Spöhrer & B. Ochsner (Eds.), *Disability and Video Games: A Research Overview*. Routledge.

- Practices of En-/Disabling Modes of Digital Gaming* (pp. 1-23). Springer Nature.
- Park, J., & Kim, S. (2022). How do people with physical disabilities want to construct virtual identities with avatars? *Frontiers in Psychology*, *13*, 994786.
- Park, S., & Lee, M. (2019). Enhancing emotional regulation and prosocial behavior in children through virtual reality environments. *Computers in Human Behavior*, *93*, 163-170. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.008>.
- Pati L. (2016). *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*. La Scuola: Brescia 2016.
- Pati, L. (2004). *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla vita*. La Scuola: Brescia.
- Pievani, T. (2019). *Imperfezione: una storia naturale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ranieri, M. (2020), *Tecnologie per educatori socio-pedagogici. Metodi e strumenti*, Roma: Carocci.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G., (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*, Scholé: Brescia
- Simeone D., (2021). *Il dono dell'educazione. Un nuovo patto tra le generazioni*, Scholé: Brescia.
- Spöhrer, M., & Ochsner, B. (Eds.). (2023). *Disability and Video Games: Practices of En-/Disabling Modes of Digital Gaming*. Springer Nature.
- Tondeur, J., Pareja Roblin, N., van Braak, J., Voogt, J., & Prestridge, S. (2017). Preparing beginning teachers for technology integration in education: Ready for take-off? *Technology, Pedagogy and Education*, *26*(2), 157-177. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1193556>.
- Triberti, S., Carruba, M. C. (2023). Giocando s'impara? Alla ricerca delle proprietà educative "elevate" di giochi e videogiochi. *Agenda Digitale EU*.
- Triberti, S., Durosini, I., Aschieri, F., Villani, D., & Riva, G. (2017). Changing avatars, changing selves? The influence of social and contextual expectations on digital rendition of identity. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *20*(8), 501-507.
- Triberti, S., Gorini, A., Savioni, L., Sebri, V., & Pravettoni, G. (2019). Avatars and the disease: Digital customization as a resource for self-perception assessment in breast cancer patients. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *22*(8), 558-564.
- Villani, D., & Triberti, S. (2018). *La personalità online. Tracce digitali dell'identità*. Giunti Editore.
- Yee, N., & Bailenson, J. N. (2007). The Proteus Effect: The effect of transformed self-representation on behavior. *Human Communication Research*, *33*(3), 271-290. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2007.00299.x>
- Zhang, K., Deldari, E., Lu, Z., Yao, Y., & Zhao, Y. (2022, October). "It's just part of me": Understanding avatar diversity and self-presentation of people with disabilities in social virtual reality. In *Proceedings of the 24th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility* (pp. 1-16).
- Zhang, K., Deldari, E., Yao, Y., & Zhao, Y. (2023, October). A diary study in social virtual reality: Impact of avatars with disability signifiers on the social experiences of people with disabilities. In *Proceedings of the 25th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility* (pp. 1-17).
- Zhong, Z., Zhang, L., & Chen, Y. (2021). The impact of prolonged avatar use on identity and emotional regulation: A meta-analysis. *Journal of Virtual Reality and Broadcasting*, *18*(2), 124-139. <https://doi.org/10.1007/s10055-020-00425-2>.

Dai flussi migratori alle pratiche di accoglienza. Ospitalità,
logiche di benessere e sentieri educativi nelle comunità per minori
stranieri non accompagnati

From migration flows to reception practices. Hospitality,
wellbeing framework and educational paths in communities for
unaccompanied foreign minors

Rosita Deluigi*, Ilaria Capponi**, Marco Di Ruscio***,
Alessandro Rinaldi****, Iacopo Marini*****

*Università degli Studi di Macerata, Italy, rosita.deluigi@unimc.it

**Cooperativa Sociale Lella 2001, Italy, ilaria.capponi@lella2001.it

***Cooperativa Sociale Lella 2001, Italy, Marco.diruscio@lella2001.it

****Cooperativa Sociale Lella 2001, Italy, rinaldiale@live.it

*****Cooperativa Sociale Lella 2001, Italy, iacomarini@gmail.com

ABSTRACT

Le migrazioni contemporanee transitano per molteplici rotte geografico-esistenziali. Un dialogo interdisciplinare, tra ricerca pedagogica e progettazione educativa, approfondirà le logiche del sistema di accoglienza italiano per minori stranieri non accompagnati. La riflessione multi-professionale sulle comunità di seconda accoglienza, luoghi di crescita e protezione, esplorerà strategie per generare convivenza positiva nel gruppo di pari, favorendo un'integrazione efficace nel contesto sociale.

ABSTRACT

Contemporary migrations cross multiple geographic-existential routes. An interdisciplinary dialogue, between pedagogical research and educational design, will explore the logic of the Italian reception system for unaccompanied foreign minors. A multi-professional reflection on second hosting communities, places of growth and protection, will explore strategies to generate positive coexistence in the peer group, fostering effective integration in the social context.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Migratory flows; Unaccompanied Foreign Minors; Hosting Communities; Well-being; Educational relationship.

Flussi migratori; Minori Stranieri Non Accompagnati; Comunità di Accoglienza; Benessere; Relazione educativa.

INTRODUZIONE

Quando c'è qualcuno che migra c'è necessariamente qualcuno, una comunità, che accoglie. La questione dell'accoglienza è, ancor prima di essere di tipo pratico, di matrice sociologica.

La distanza sociale che la comunità ospitante frappone con lo straniero è in gran parte culturale e si basa su pregiudizi e stereotipi legati alla cultura di provenienza dello straniero (Simmel, 2024). La percezione dello straniero non è influenzata dalle sue caratteristiche individuali, ma dall'omogeneità delle relazioni che la comunità stabilisce con esso. Il migrante è visto come un'entità indistinta. Il rapporto con il diverso può dunque da un lato rafforzare la coesione interna della comunità ma dall'altro, nel tempo, rappresentare un'opportunità per il cambiamento.

L'impatto che i flussi migratori hanno sulle comunità è mediato, almeno in parte, dal sistema di accoglienza strutturato dai Paesi ospitanti, il cui ruolo è fondamentale al fine dell'integrazione. Fino al 2014 il sistema di accoglienza italiano prevedeva un'organizzazione strutturata, capace di rispondere a numeri relativamente piccoli di rifugiati. Di fronte al crescente e ravvicinato numero di arrivi, agevolato dalla collocazione geografica della Penisola, tuttavia, è stato necessario introdurre dei Centri di Accoglienza Straordinaria, i CAS, concepiti come strutture temporanee a supporto del sistema ordinario.

Nel tempo i CAS sono diventati la modalità ordinaria con cui vengono accolti i migranti e, dalla loro nascita, il sistema di accoglienza italiano si è trasformato in un sistema duale con i CAS a supporto della seconda accoglienza, chiamata oggi SAI (Sistema di Accoglienza e Integrazione). Il CAS implementa un'accoglienza orientata al soddisfacimento dei bisogni primari dei richiedenti asilo, mentre il SAI un'accoglienza orientata all'integrazione. Nel SAI possono accedere i titolari di protezione internazionale, i minori stranieri non accompagnati e i titolari di altri tipi di protezione. La normativa è comunque soggetta a cambiamenti correlati alla direzione politica dello Stato.

Come abbiamo visto, una delle utenze previste dal sistema SAI è quella dei minori stranieri non accompagnati (MSNA) il cui arrivo in Italia è da anni in costante crescita al punto che, i dati più aggiornati del Ministero dell'Interno, consultabili sul Cruscotto statistico giornaliero, riportano, nell'anno 2023, oltre 18.000 arrivi, rispetto ai 14.044 dell'anno precedente¹. Secondo la procedura prevista dal Governo, i MSNA dovrebbero essere ospitati da subito in strutture adatte, con psicologi, educatori e assistenti sociali necessari a gestire l'impatto emotivo del viaggio, le possibili violenze subite e l'incertezza del futuro. Attualmente però, i posti predisposti nei SAI minori non sono sufficienti a far fronte alle richieste.

¹ <https://www.interno.gov.it/it/stampa-e-comunicazione/dati-e-statistiche/sbarchi-e-accoglienza-dei-migranti-tutti-i-dati>

I dati mensili sui MSNA a cura del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ne indicano oltre 20.000 censiti in Italia a luglio 2024, principalmente maschi e con un'età compresa tra i 16 e i 17 anni². Spesso, quindi, i minori vengono accolti in comunità per minori non specializzate o nei CAS (d.l. 10/03/2023, n.20), dove il personale non sempre è formato per questa utenza e sono offerti solo i servizi primari. Inoltre, il tempo di attesa per il trasferimento in un SAI può variare fino ad alcuni mesi.

Lavorare nel SAI è complesso. Il Governo fornisce manuali e procedure standardizzate per garantire pari opportunità a tutti i ragazzi ospiti. Queste linee guida indicano come operare, ma la responsabilità del percorso educativo e di accoglienza è dell'équipe educativa.

È lavoro quotidiano quello di perfezionare un equilibrio tra la descrizione teorica della gestione delle strutture, pensata da uffici tecnici, e la prassi, frutto di anni di lavoro sul campo. Al fine di dare uniformità di servizio, la teoria vorrebbe dare le stesse cose a persone diverse. Riteniamo, invece, fondamentale dare cose diverse a persone diverse (Milani, 1967). Utilizzare, cioè, un approccio personalizzato all'accoglienza. È proprio questa la ricchezza del sistema SAI minori, pur con le sue criticità. Un meccanismo a due strati che, da un lato garantisce le stesse opportunità a tutti i minori accolti sul territorio nazionale e, dall'altro lascia margine di lavoro ad équipe professionali ed esperte per operare con e per i ragazzi che da numeri progressivi diventano unicità. L'articolo propone un approccio critico all'accoglienza, fondato su pratiche e riflessioni derivate dall'esperienza della Comunità Educativa Lella con sede nelle Marche, a Grottammare (AP). Sebbene si parta da questa realtà, le considerazioni fatte, si concentrano su aspetti generali per migliorare l'integrazione e il supporto all'interno delle comunità.

1. L'ATTENZIONE NECESSARIA

Una comunità è un contesto in cui un gruppo di persone lavora per un altro gruppo di persone (Deluigi, 2020). È un ambiente protetto e riservato, cruciale per affinare la sintonizzazione con i giovani migranti. Gestisce il caos dei loro percorsi migratori, preparandoli all'autonomia in un nuovo ambiente culturale. Integrarsi richiede tempo e sforzo, nonostante le barriere linguistiche e culturali.

Gli educatori devono comprendere rapidamente la prospettiva del ragazzo, entrando emotivamente nel suo mondo pur mantenendo un distacco per guidarlo efficacemente. L'empatia è l'abilità di vedere il mondo come lo vedono gli altri, in maniera non giudicante, comprenderne il punto di vista e le emozioni, mantenendoli però distinti dai propri (Morelli, 2020). Se la teoria può sembrare facile, la pratica non lo è. Prima di

² <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/pagine/dati-minori-stranieri-non-accompagnati>

educare, è essenziale accogliere il ragazzo nel suo essere completo, con le sue emozioni e bisogni. Accogliere significa mantenere una disposizione positiva e aperta, riconoscendoli come individui con esperienze, sogni e paure uniche; è un gesto atavico, iscritto nel DNA di molti mammiferi; apro le braccia, espongo la mia zona più vulnerabile, mostro che mi fido di te e ti chiedo di fare lo stesso, aprire le tue braccia simboliche (Gandolfi, 2018).

Ogni ragazzo richiede un percorso personalizzato basato sull'osservazione paziente e sull'ascolto, piuttosto che su un programma standardizzato. È importante, quindi, che gli educatori sappiano bilanciare professionalità e affettività per costruire relazioni significative con i minori e, in tal senso, l'auto-osservazione, la fiducia nella propria competenza e il dialogo con l'équipe sono cruciali.

Il tempo è la dimensione più complessa in cui la comunità opera. Sarebbe più indicato ragionare in ordine di tempi. In primis, esiste un tempo convenzionale, che opprime l'umano con passaggi burocratici, il tempo del funzionare che richiede ai soggetti di essere funzionali alla società (Benasayang, 2019). Al contrario, l'integrazione e l'autonomizzazione dei ragazzi seguono tempi variabili e processi complessi, non compatibili con scadenze che limitano i processi di crescita e di sviluppo.

Per molti di loro la comunità è un rifugio sicuro per crescere e riposare per la prima volta, senza dimenticare di gestire le aspettative della famiglia, tra immaginari di successo e contributi finanziari. Gli educatori e l'équipe devono bilanciare questi due aspetti, mediando tra le esigenze pratiche e il bisogno di tempo e di spazio. Ecco perché la routine diventa cruciale, collegando il tempo quotidiano con quello interiore, portando alla prevedibilità, regolando il tempo convenzionale del minore, contribuendo alla serenità e al processo di "riposo" e di rielaborazione. La regola, semplificando il mondo esterno, elimina alcuni aspetti generatori di ansia, produce serenità e libera spazio mentale per vivere la propria età (D'Ambrosio, 2020). Le regole e la routine, dunque, liberano risorse mentali, permettendo ai ragazzi di elaborare il proprio vissuto, e di visualizzare il futuro possibile, spesso nascosti dalle aspettative familiari. Inoltre, un ambiente sufficientemente stabile, supporta il lavoro dell'équipe, alleviando parte della fatica che può condurre al burnout e garantendo strategie collettive a cui fare riferimento.

Parlando del tempo in comunità, ci piace immaginarlo scandito tra giorno e notte. Il giorno è il periodo convenzionale, del fare, con poco tempo per il dialogo interiore, per la riflessione, per "non fare niente". Invece, il turno serale rappresenta il tempo interiore. Il tempo del sentire, dello stare, in cui i ragazzi si riappropriano dei propri spazi. La sera possono esistere.

In queste alternanze e interconnessioni della vita quotidiana, l'educatore deve sapere ascoltare, perché la cura passa attraverso l'ascolto, e accogliere significa avvicinarsi all'altro, provando a stabilire una relazione, riconoscere che è qualcuno diverso da noi, che non ci somiglia e che, molto probabilmente, non farà quello che noi vorremmo

facesse (Gandolfi, 2018). Ascoltare significa essere pazienti e saper cogliere i segnali non verbali, consapevoli che possiamo non capire completamente, ma cerchiamo di fare del nostro meglio per stare accanto a storie in movimento, in quanto la comunità è un luogo di trasformazione continua.

2. ACCOGLIERE LA RISIGNIFICAZIONE DEL MONDO

Il primo contatto dello psicologo con il minore straniero in comunità avviene quasi subito in virtù dell'Art. 19 co.1 D.Lgs 142/15 che chiede al professionista di accertare la situazione personale del minore, i motivi e le circostanze della partenza dal suo paese di origine e del viaggio effettuato, nonché le aspettative future. Abbiamo una prima traccia degli argomenti che dovranno essere toccati; nel mezzo giocano fattori a cui si deve prestare attenzione. I colloqui iniziali rappresentano la prima opportunità di conoscenza diretta; è cruciale riservare uno spazio per le domande, così da raccogliere ulteriori informazioni. Un colloquio mal gestito può danneggiare la relazione d'aiuto e l'intera équipe che, come abbiamo visto, ha necessità di condividere un ambiente di pratiche.

È fondamentale considerare la cultura, lo spazio, la distanza fisica e il linguaggio non verbale del minore. L'obiettivo è comprendere la sua verità, spesso frammentata, da ricostruire nel tempo. Nella relazione successiva al primo incontro, verranno ricomprese anche le indicazioni terapeutiche, un'osservazione di base sullo stato psico-fisico della persona, la problematica presentata, la situazione traumatica, le implicazioni soggettive (difficoltà derivanti) e le strategie possibili (risorse). Dopo il primo colloquio, ne possono seguire altri richiesti dal minore stesso, dall'équipe successivamente a difficoltà riscontrate, o suggeriti dallo psicologo.

Il lavoro psicologico ha la funzione di supportare il minore nell'orientare il suo progetto migratorio e di autonomia per cui è essenziale garantire un ambiente particolarmente accogliente. Il setting rappresenta lo spazio fisico ed emotivo in cui lo psicologo opera nella relazione d'aiuto. Accompagnare psicologicamente i minori, li aiuta a elaborare i traumi legati alla fuga, rafforza la capacità di affrontare difficoltà e costruire una nuova vita, favorisce l'integrazione e le relazioni stabili e fornisce supporto per gestire lo stress durante le audizioni per l'asilo politico (Goussot, 2019).

I colloqui sono inefficaci se le indicazioni che emergono non sono appoggiate da tutto il gruppo di lavoro. Quando, invece, l'équipe funziona come "un tutto" si stabilisce un buon rapporto tra gli ospiti e l'équipe stessa, e questo consente ai primi di fidarsi delle persone che li accolgono.

Continuando a parlare di multi-professionalità, due figure esterne fondamentali nel percorso del minore sono il mediatore linguistico-culturale e il neuropsichiatra infantile. Il mediatore facilita la comunicazione tra diverse culture, mentre il neuropsichiatra è necessario per prescrivere terapie farmacologiche quando i sintomi compromettono il lavoro psicologico o la salute del minore e degli altri. Dobbiamo anche ricordare che i MSNA non sono "davvero" soli; in genere, dopo alcune settimane dall'accoglienza,

emerge la pressione della famiglia di origine che attende supporto economico dal minore. La famiglia non comprende le difficoltà quotidiane del giovane, generando in lui sentimenti di rabbia repressi, in quanto rappresenterebbero un tradimento delle origini e una mancanza nei confronti dei propri affetti.

Spesso la vulnerabilità del minore sta nella correlazione tra migrazione, adolescenza e trauma che si ridefiniscono in esperienze di separazione dai legami familiari unite al riadattamento al contesto comunitario e alle fasi di cambiamento tipiche del periodo. Si possono presentare stress e sovraccarico emotivo tradotti in somatizzazioni, disturbi depressivi e stati di ansia, disadattamento e insorgenza di dipendenze (Caroppo et al., 2014). Un motivo di aggravio di tale situazione è il compito di costruzione dell'identità in una nuova società che va unito al precedente senso di identità originario della società di partenza.

L'esperienza migratoria corrisponde ad una risignificazione del mondo, delle relazioni e di sé stessi; per questo comporta una vera e propria riscrittura di sé stessi nel mondo (De Micco, 2014). Vi sono quindi più identità da considerare e da esplorare, considerando ogni persona come un'identità composita, complessa, unica, insostituibile (Maalouf, 1998). Di fronte alle sfide contemporanee dell'adolescente, la questione migratoria, nonché l'appartenenza ad una cultura differente, rappresentano elementi di difficoltà ulteriore da gestire che portano a ripensare inevitabilmente nuovi percorsi di accoglienza.

3. CO-COSTRUIRE RELAZIONI EDUCATIVE

Nelle comunità educative per minori stranieri non accompagnati (MSNA) sono presenti ragazzi provenienti da diverse parti del mondo. Questa varietà del gruppo comporta inevitabilmente numerosi conflitti e altrettante mediazioni sia all'interno del gruppo dei pari che con gli educatori. La comunità educativa può essere vista allora come un contesto protetto dove l'adolescente può fare diverse esperienze di sé con l'altro. L'osservazione e l'intervento degli educatori trasformerà tali esperienze in occasioni per imparare ed eventualmente cambiare. All'interno della relazione educativa, gli educatori hanno il compito di utilizzare ogni strumento etico e lecito e di fare il possibile (cioè, ciò che è umanamente fattibile) per aiutare, accompagnare e sostenere il minore (Maccario, 2009). Ciò, tuttavia, non sempre è sufficiente per un percorso ottimale. Infatti, se il ragazzo per problematiche personali non riesce a permanere nella relazione educativa, è necessario risolvere prima tali problematiche, richiedendo ove necessario, l'intervento degli psicologi della struttura o di altri professionisti.

La relazione educativa è coinvolta in tutti luoghi interni ed esterni alla comunità e in tutte le occasioni nelle quali l'educatore e il minore si trovano insieme, ma anche quando non lo sono. La comunità è vista come contesto educativo e può essere utilizzata in modo funzionale al perseguimento di obiettivi specifici. Il fattore fondamentale è che

l'educatore sia consapevole delle ragioni per cui ha scelto un dato intervento e quale obiettivo specifico del PEI (Progetto Educativo Individuale) è intenzionato a perseguire (Mariani, 2021). Senza la pretesa di essere esaustivi, possiamo indicare alcune modalità d'interazione sistemica in comunità:

1. Interventi cooperativi/conoscitivi: rappresentano le interazioni nelle quali l'educatore e l'educando hanno in mente la stessa intenzione nel raggiungere un obiettivo, condividono esperienze presenti o passate, si raccontano elementi significativi delle proprie culture o mostrano autentica curiosità sul modo di vedere le cose dell'altro, in quanto portatore di una cultura diversa (Mantovani, 2008). Attraverso la ricorsività di tali interazioni, si costruisce la relazione educativa che diventa gradualmente più salda e basata sulla fiducia. In questo caso, l'educatore diventa una figura di riferimento il cui parere è importante.
2. Interventi di negoziazione/gestione del conflitto: in questo campo rientrano le interazioni in cui l'educatore e il minore hanno intenzioni, idee o obiettivi in contrasto tra loro, parzialmente o del tutto. Si può andare dal confronto pacifico fino ad arrivare a discussioni accese e faticose per entrambe le parti. Lo scopo delle discussioni è di far notare al ragazzo un comportamento disadattivo che sarebbe conveniente per lui cambiare e, quindi, esse costituiscono la principale occasione di cambiamento.
3. Interventi fermi e autorevoli: talvolta la negoziazione non solo non è possibile ma è anche controindicata e l'educatore non può arretrare di fronte alle sfide degli adolescenti. Ci riferiamo ad eventi limite che impongono di essere saldi e non cedevoli in relazione a comportamenti contrari alla legge o che mettono a rischio l'incolumità fisica e psicologica del minore o di altri minori. È richiesta una postura ferma da parte dell'educatore, nello spazio di vita e di relazione, per non lasciare spazio a sopraffazioni. La normatività, in questi casi, può assumere forme "spigolose" e, apparentemente non lasciare spazio al dialogo, ma, in un secondo momento è essenziale ascoltare le motivazioni del ragazzo, chiarendo bene che è un momento di comprensione ma che le stesse non giustificano in nessun caso il comportamento. Generalmente, più la relazione educativa è forte, più sarà probabile che tali interventi abbiano successo quando utilizzati opportunamente nelle diverse circostanze.

CONCLUSIONI

Entrare nelle dinamiche di comunità di accoglienza per minori richiede alla ricerca pedagogica di essere legata alle pratiche e alla prospettiva interdisciplinare che porta in campo sguardi, criticità, significati diversificati e attivazione di riflessività collettiva, a

partire da itinerari educativi variabili, fluidi e non tracciabili in modo univoco. Solo la ricorsività della revisione delle pratiche può favorire una progettazione attenta al mutamento in cui i soggetti-destinatari dell'accoglienza divengono interlocutori primari della decostruzione di un pensiero dominante.

Come abbiamo visto, i flussi migratori, disciplinati da politiche che definiscono tecnicamente le pratiche di accoglienza, influenzano la definizione stessa della relazione educativa, delle autonomie, del progetto di vita di minori stranieri non accompagnati che spesso non sono anagraficamente tali ma, che, in ogni caso, vengono intercettati da un'ospitalità che, nella sua gestione professionale, richiama interazioni sfidanti, dubbi di senso e strade di erranza. Quello che vorrebbe essere un sistema proceduralizzato, misurato, soppesato sotto ogni suo aspetto, diventa, nella realtà dell'incontro, una sfida instabile, un disequilibrio costante, un attraversamento di campi di domanda privi di risposta e un ambito in cui la ricerca pedagogica si colloca in penombra (Deluigi, 2023). In quella penombra in cui si cercano i significati della progettazione educativa, in cui non si fanno valutazioni esatte, in cui si discute come équipe, in cui si interpretano i contesti e i background di riferimento e in cui la provvisorietà e la plasticità diventano virtù della routine quotidiana di comunità.

La ricerca stessa diventa un luogo ospitale, che accoglie tavoli di lavoro, supervisioni congiunte, dibattiti controversi, tematiche indicibili che impattano sulle logiche di benessere degli operatori e dei minori, in una circolarità ecosistemica che non trascura i luoghi educativi, formativi, sociali e professionalizzanti che l'accoglienza promuove, oltre i tecnicismi dovuti. Non arrestarsi alle logiche "da mansionario" per sprigionare il senso dell'educazione significa attraversare, non senza difficoltà, etiche di lavoro in cui la professionalità educativa incarna compiti di accompagnamento, di supporto, di attivazione delle autonomie nei tempi concessi, troppe volte non sufficienti nemmeno a cogliere tutta la densità umana presente in un singolo ragazzo che ha attraversato sfide vitali senza rimanerne indenne.

La vera comunità che accoglie è la comunità che libera (Freire, 2010). Non vi possono essere prigionieri e ostaggi sui sentieri educativi e di ricerca. Ciò comporta un posizionamento critico, in grado di rinnovarsi continuamente, mettendosi in ascolto degli avvenimenti, delle esperienze, delle modalità organizzative che si rintracciano in situazione, con uno sguardo aperto al collettivo e uno volto a supportare percorsi di sviluppo e di crescita dei singoli. Se è vero che ogni soggetto cresce solo se sognato (Dolci, 1970), allora abbiamo la responsabilità di porci accanto alle persone che incontriamo per motivi professionali con passione e competenza, formandoci a pratiche di dialogo, di mediazione e di attivazione di percorsi di apprendimento e di riflessività. A partire dagli esperti del settore che, necessariamente, devono muoversi su logiche di decostruzione e di decolonialità (Adichie, 2020; Burgio, 2022; hooks, 2020; Thiong'o, 2015).

I transiti migratori percorrono e generano innumerevoli rotte geografico-esistenziali che spezzano esistenze e chiedono di ripartire. Le superfici ruvide di storie precarie lasciano il segno; allo stesso modo, la superficialità di un agire educativo non competente sfilaccia ulteriormente vite in bilico; infine, una ricerca pedagogica che non scende in profondità, non può generare saperi che interrogano e si fanno interrogare dall'esperienza, con il rischio di alimentare narrazioni distanti dalle innumerevoli realtà che, nel frattempo, accadono.

BIBLIOGRAFIA

- Adichie, C.N. (2020). *Il pericolo di un'unica storia*. Einaudi.
- Benasayang, M. (2019). *Funzionare o esistere?* Vita e Pensiero.
- Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. FrancoAngeli.
- Caroppo, E., Del Basso, G., & Brogna, P. (2014). Trauma e vulnerabilità nei migranti richiedenti protezione internazionale. *REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 43, 99-116.
- D'Ambrosio, M. (2020). *Educare alle emozioni: l'approccio pedagogico dell'agire emotivo*. FrancoAngeli.
- De Micco, V. (2014). Crescere sulla frontiera: dal trauma alla memoria in bambini e adolescenti migranti. *REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 42, 47-62.
- Deluigi, R. (2023). Indugiare nella penombra dei margini. Essere agenti di cambiamento attraversando l'esperienza. *Cultura Pedagogica e Scenari Educativi*, 1/1, 215-220.
- Deluigi, R. (a cura di). (2020). *Come fosse casa tua... Comunità Lella: un modello di ingegneria dell'educazione*. Progedit.
- Dolci, D. (1970). *Il Limone lunare*. Laterza.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gandolfi, P. (2018). *Noi migranti, per una poetica della relazione*. Castelvecchi.
- Hooks b., & Nadotti, M. (2020). *Elogio del margine. Scrivere al buio*. Tamu.
- Maalouf, A. (2021). *Identità assassine. La violenza e il bisogno di appartenenza*. La nave di Teseo.
- Maccario, D. (2009). *L'educazione difficile: La didattica nei contesti socioculturali e assistenziali*. Carocci Editore.
- Mantovani, G. (2008). *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*. Carocci Editore.
- Mariani, A. (a cura di). (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Carocci Editore.
- Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina.
- Morelli, U. (2020). *Empatie ritrovate. Entro il limite per un mondo nuovo*. San Paolo Edizioni.

Simmel, G. (2024). *Questioni fondamentali della sociologia*. Mimesis.

Thiong'o W.N. (2015). *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. James Currey.

L'articolo è opera del lavoro e della riflessione congiunta dei diversi autori e delle diverse autrici, tuttavia, Alessandro Rinaldi ha redatto, Marco Di Ruscio ha curato il paragrafo 1, Ilaria Capponi si è occupata del paragrafo 3, Iacopo Marini del paragrafo 4 e Rosita Deluigi delle conclusioni.

Un binomio possibile fra intelligenza artificiale e diritti. Alcuni spunti di riflessione

A possible combination of artificial intelligence and rights. Some food for thought

Dorella Cianci

Università Lumsa, Roma

d.cianci@lumsa.it

ABSTRACT

Nel 1981, T. Bell, Ministro dell'Istruzione Usa, nominò una commissione per migliorare l'eccellenza nella formazione e nell'istruzione, dopo aver ricevuto lamentele, da parte di industriali, i quali affermavano che i laureati non avevano le competenze sufficienti per elaborare il loro stesso pensiero critico. Nel 1983, un rapporto della Commissione Nazionale sull'eccellenza nell'Istruzione, intitolato *A Nation at Risk*, promosse una riforma, evidenziando come gli Usa "erano minacciati dalla mediocrità". E oggi quali contributi può dare l'IA in classe?

ABSTRACT

In 1981, T. Bell, the US Secretary of Education, appointed a commission to improve excellence in training and education after receiving complaints from industrialists who claimed that graduates did not have sufficient skills to develop their own critical thinking. In 1983, a report by the National Commission on Excellence in Education, entitled *A Nation at Risk*, promoted reform, highlighting how the US "was threatened by mediocrity." And what contributions can AI make in the classroom today?

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Competenze, intelligenza artificiale, istruzione, pensiero critico, scuola/ skills, artificial intelligence, education, critical thinking, school.

INTRODUZIONE

Facciamo insieme un piccolo esperimento introduttivo per alcuni spunti che si intendono proporre in questo contributo. Chiedendo all'intelligenza artificiale - come suggerito da Alessandro Rosina¹ professore di Demografia e Statistica sociale nella Facoltà di

¹ Cf. <https://www.alessandrorosina.it/giovani-e-lavoro-come-lintelligenza-artificiale-potra-far-emergere-le-potenzialita-delle-nuove-generazioni/>. Mentre è in corso di pubblicazione questo

Economia dell'Università Cattolica di Milano – su quali ambiti le nuove generazioni sperano e possono concretamente attendersi risultati positivi per il futuro, è venuto fuori questo elenchino preliminare: educazione personalizzata e miglioramento delle competenze individuali, accesso all'istruzione per le aree più svantaggiate, migliore orientamento professionale, assistenza nel passaggio scuola-lavoro, innovazione e volontà di imprenditorialità. Come si può notare, ChatGPT (il noto trasformatore generativo pre-addestrato), sulla linea di quanto detto dal *World Economic Forum* di Davos (all'inizio della sessione del 2024²), ha stabilito che le speranze per il futuro più prossimo dei nostri ragazzi riguardano il settore dell'educazione, dell'istruzione e della formazione. Una buona notizia, in fondo, da mettere accanto all'esigenza di saper esercitare il pensiero critico in relazione all'attualità. Anche l'intelligenza artificiale 'sa' quanto fondamentale è (e sempre sarà) il diritto allo studio, nonostante nella percezione dei più giovani, in alcuni casi, si è potuto riscontrare la disillusione rispetto al proprio ascensore sociale. Continuiamo il piccolo esperimento introduttivo, incrociando questi fattori di possibile crescita con le eventuali criticità³. Da queste nuove domande poste a

contributo, non possiamo non citare i due premi Nobel per la Fisica appena nominati: John Hopfield e Geoffrey E. Hinton, i quali hanno aperto la strada alla realizzazione delle cosiddette "reti neurali" e gettato le basi per l'apprendimento artificiale. L'americano Hopfield e il britannico Hinton, lavorando in modo indipendente, hanno aperto un campo di ricerca innovativo, che ha portato a sviluppi importanti, fino a rendere possibili i sistemi di intelligenza artificiale e a modificare sia la ricerca scientifica, sia la vita quotidiana legata ai meccanismi di apprendimento. In breve. Le reti neurali artificiali sono algoritmi di apprendimento automatico ispirati ai neuroni biologici. Esse sono costituite da neuroni artificiali (o unità) che si connettono tra loro, formando strati. Ogni unità riceve degli input, li elabora applicando una funzione matematica e, poi, trasmette il risultato come output, da inviare ad altre unità. Ogni connessione tra neuroni artificiali ha un peso, e il processo di apprendimento consiste nell'aggiustamento di questi "pesi" per minimizzare l'errore del modello. Le principali caratteristiche delle reti neurali sono: gli strati e la funzione di attivazione. Gli strati sono reti neurali formate da "luoghi" dove avviene la trasformazione più complessa dei dati. La funzione di attivazione, invece, simula la soglia di attivazione di un neurone biologico. Alcuni esempi sono la funzione ReLU (Rectified Linear Unit) o la sigmoide. In particolare, quest'ultima è una funzione matematica comunemente utilizzata nel campo dell'IA, in relazione al tema delle reti neurali artificiali. È innanzitutto una funzione di attivazione, che prende un valore in ingresso e lo mappa in un intervallo compreso tra 0 e 1. La sua forma è a "S", e per questo viene chiamata funzione "sigmoide". Questi due scienziati appena hanno avuto il merito di aver indagato l'Apprendimento profondo (Deep Learning), che si basa su reti neurali con più livelli nascosti, utili ad apprendere rappresentazioni complesse e gerarchiche dei dati. Questo approccio ha permesso enormi progressi in campi come la visione artificiale, il riconoscimento vocale e la traduzione automatica. In sintesi, si può notare come l'intelligenza artificiale, e in particolare l'apprendimento automatico e il deep learning, mettano a frutto alcuni modelli ispirati al funzionamento dei neuroni biologici per risolvere problemi complessi.

² Interessante anche quanto segnalato di recente sul sito del Forum:

<https://www.weforum.org/agenda/2024/07/generative-ai-smart-cities/>

³ Nell'approccio all'IA ci si può comportare in maniera strumentale e strategica, con speranze concrete e ridotte al minimo oppure approcciarsi in maniera complessa, tenendo presente, per es., l'orizzonte delle neuroscienze o anche, infine, rinunciare definitivamente all'equivalenza con l'intelligenza umana. In tal senso, per una visione d'insieme si consiglia la lettura dei primi paragrafi di Andler, 2024, ma anche l'articolo di Searle, 1980; si vedano anche gli scritti del filosofo

ChatGPT emerge che i più giovani hanno timore, se non addirittura una patologica ansietà, di non trovare un lavoro adeguato o di andare incontro a lunghi periodi di inoccupazione, nonostante un elevato grado di istruzione. Il timore coinvolgerebbe perfino i ragazzi che hanno intrapreso un percorso di formazione *post lauream*. Com'è possibile trovarsi dinanzi a queste risposte? Un errore dell'IA o un valido suggerimento degli algoritmi per tentare di fronteggiare problematiche possibili, se non addirittura già in corso?⁴ In una breve panoramica della situazione attuale, che possa motivare i risultati elettronici, si nota che al momento sono decisamente più incoraggianti i dati della dispersione scolastica europea riguardanti i giovani italiani (studiati, per alcuni aspetti, dagli Invalsi, <https://invalsiopen.it/informazioni-contesto-prove-invalsi/>, ma anche da Eurostat e da *Il mondo in una classe*, dossier di *Save the Children* <https://s3-www.savethechildren.it/public/allegati/il-mondo-una-classe.pdf>), tuttavia il tasso di dispersione scolastica resta elevato rispetto all'obiettivo che l'Europa si è data per il 2030, cioè ridurla del 9%. Ci si chiede, tuttavia, come mai, in tal senso, si leggono analisi decisamente discordanti, nonostante gli autorevoli pareri di chi se ne occupa e di chi compila questi report. A nostro avviso, si tratta di un problema di metodo: le analisi devono essere multifattoriali e comparative. E' utile, per esempio, fare un ragionamento sulla fascia d'età 15-29, chiedendosi innanzitutto "chi è che ancora, in Europa, abbandona la scuola". Inoltre, le matricole europee, in ingresso in università, percepiscono il loro percorso accademico come una preziosa porta per accedere all'ascensore sociale? Qualcosa è cambiato rispetto a quel prezioso decennio (2010-2020), quando la Commissione Europea, con concretezza, inserì l'obiettivo di riduzione dell'abbandono scolastico nella *Strategia Europea 2020*, affiancando tale obiettivo a un maggiore potenziamento degli *stage* (remunerati) e dell'orientamento specializzato. In quel momento, i dossier segnalavano davvero notevoli passi in avanti, riducendo la media europea di abbandono degli studi a 1 giovane su 7. Poi c'è stato il fisiologico rallentamento derivato dalla pandemia, a cui son seguiti, per la ripresa, i fondi del Pnrr (<https://www.savethechildren.it/blog-notizie/pnrr-e-le-azioni-di-contrasto-alla-dispersione-scolastica>). L'intelligenza artificiale potrebbe arrivare a migliorare i diritti dei singoli e della collettività e dare una buona risposta a questo scenario, affinché il diritto allo studio torni a essere il mezzo per l'ascensore sociale?

DAL «RAPPORTO BELL» AL «DOCENTE CHATBOT». LINEE DI INTERVENTO

Facciamo un passo indietro. Già nel 1981, T. Bell, Ministro dell'Istruzione negli Stati Uniti, nominò una commissione per studiare e cercare di migliorare l'eccellenza nella formazione e nell'istruzione, proprio dopo aver ricevuto lamentele, da parte di importanti industriali, i quali affermavano che i laureati non avevano le competenze necessariamente sufficienti per elaborare il loro stesso pensiero critico. Nel 1983, un famoso rapporto della Commissione nazionale sull'eccellenza nell'istruzione, intitolato *A Nation at Risk*, promosse una riforma, concludendo che gli Stati Uniti erano minacciata da una "ondata crescente di mediocrità". Ovviamente la frase è abbastanza sommaria, ma ci aiuta per

americano John Haugeland, come il suo volumetto tradotto, nel 1988, in italiano da V. Sala per Bollati Boringhieri (e altri articoli segnalati nella bibliografia finale).

⁴ Per un commento sul tema, si veda anche un articolo comparso su "Avvenire", D. Cianci, *Europa, Se la scuola non è più un ascensore sociale*, 24 Agosto 2024.

impostare la riflessione. Oggi a che punto è la “mediocrità”⁵ nell’ambito dell’istruzione nei Paesi più ricchi? Il termine probabilmente, a un primo sguardo, risulta improprio, ma è sufficientemente didascalico per inquadrare una società densamente popolata e caratterizzata da abbandono scolastico e da analfabetismo funzionale. Partendo, dunque, da questo interrogativo sulla “mediocrità” e sulla ricerca dell’eccellenza nell’istruzione secondaria, si può tentare di fare un breve ragionamento sulle eventuali peculiarità provenienti dall’intelligenza artificiale in tema di formazione. Alcuni pedagogisti dell’Università di Harvard si sono espressi chiaramente sull’utilizzo dell’IA nella scuola secondaria, dicendo: “E’ inutile creare allarmismi. L’intelligenza artificiale esiste e bisogna smettere di ignorarla in classe. Nel panorama educativo alcune metodologie potrebbero essere non sono innovative, ma andrebbero a supportare e a personalizzare l’attività dell’insegnante, che mai sarà sostituita da algoritmi”⁶. È importante notare che l’adozione dell’intelligenza artificiale da parte di Harvard, università di primissimo livello, che ha perfino ideato il docente di IA, non implica certamente una sostituzione del corpo docente, ma una componente integrativa che, nel tempo, andrà esaminata scientificamente, con un atteggiamento scevro da condizionamenti ideologici. Al momento si può affermare che il cosiddetto “docente chatbot” pare essere soltanto un prezioso supplemento. I professori di Harvard, come nel resto del mondo, ovviamente, svolgono un ruolo fondamentale nella progettazione dei materiali dei corsi, nella guida delle discussioni e nel fornire tutoraggio per esami ed elaborazioni di tesi di laurea, però, facendo convergere alcune delle attività ripetitive su questo programma di IA ideato per l’assistenza alla didattica, possono concentrarsi sulla facilitazione di esperienze di apprendimento più profonde, sul coinvolgimento in interazioni individuali e sull’affrontare sfide concettuali di livello superiore. I più critici sostengono che l’“insegnante chatbot” non ha l’empatia e l’intelligenza emotiva che i professori portano nell’ambiente di apprendimento. Impossibile non essere d’accordo rispetto a questa riflessione: ma che cosa può togliere l’IA nella costruzione e correzione, per es., di bibliografie scientifiche? Sarebbe un modo per aggiornare i dati e per costruire, sempre più, banche dati trasversali, utili tanto agli studenti quanto ai ricercatori. Aggiungono: “Come non notare che l’utilizzo di *Machine Learning* può adattare la didattica, con linee di intervento precise, rispetto a studenti con difficoltà di apprendimento o con problemi di dislessia? Partendo da queste analisi, *Save the Children* ha lanciato un progetto dal titolo *DIG4Future*, con una sperimentazione attiva in particolare in Italia, Grecia, Bulgaria e Romania. Non è un caso che questa prova generale di innovazione nella didattica stia avendo inizio in Paesi europei dove si registrano, da tempo, bassissimi tassi di competenze legate all’ambito logico-matematico, raggiungendo dati di analfabetismo funzionale decisamente preoccupanti. Paul Curzon, docente della *Queen Mary University* di Londra, ha, inoltre, progettato il cosiddetto “foglio intelligente” per provare a spiegare - a docenti e studenti - il funzionamento di alcuni algoritmi dell’IA, partendo dal famoso gioco del “tris”. L’utilizzo consapevole di queste nuove tecnologie porta a una maggiore adesione alle questioni etiche legati al tema, poiché, se da un lato vengono illustrate le diverse potenzialità (per es. quelle di *Teachable Machine*, un *software* legato alle immagini, utile per lo studio interattivo della geografia), dall’altro è urgente e doveroso mettere a fuoco limiti e rischi, per prevenire abusi o violazioni della *privacy*⁷. Chris Dede,

⁵ Si ritiene utile scrivere il termine fra virgolette, proprio per esprimere, al meglio, la sua portata meramente esemplificativa e generica in questo contesto.

⁶ Le preoccupazioni più urgenti, invece, riguardano dei potenziali pregiudizi incorporati negli algoritmi di intelligenza artificiale sottostanti e l’impatto che questi potrebbero avere sulla diversità e sull’inclusione.

⁷ Va ricordato il “Manifesto di Vienna” del 2019, dove insegnanti e studenti hanno espresso l’urgenza di aprirsi all’umanesimo digitale, ovviamente con un’analisi anche dei rischi eventuali,

direttore dell'*Istituto nazionale di intelligenza artificiale per l'apprendimento degli adulti e l'istruzione online* di Harvard ha affermato che l'intelligenza artificiale, ad oggi, già ha il vantaggio di alzare il livello della formazione e ha il potere di avere un impatto notevole sull'apprendimento. Spiega in un suo *podcast*⁸: “Lavoro con l'intelligenza artificiale da più di mezzo secolo. Molto tempo fa, quando ero un laureando, lessi il primo articolo sull'intelligenza artificiale nell'istruzione, pubblicato nel 1970⁹. In quelle pagine, l'autore predisse, con assurda e impropria sicurezza, che non avremmo avuto più bisogno di insegnanti entro cinque o sei anni, perché l'intelligenza artificiale svolto ogni compito educativo. E, naturalmente, ascoltiamo ancora oggi previsioni del genere, con toni tanto ridicoli quanto apocalittici”. Tali previsioni sono completamente infondate e rischiano, anzi, di oscurare i benefici che già abbiamo e che potremmo avere per il futuro prossimo (per contrastare fenomeni relativi all'ambito formativo e didattico, ma anche in altri settori scientifici; per es. nella ricerca sui cambiamenti climatici, alcuni importanti accademici si stanno avvalendo dell'IA per potenziare gli studi sulle inondazioni in alcune zone del mondo e per comprendere come, nel 2050, sulla base di proiezioni di medio corso, queste potranno variare significativamente, sommergendo alcune coste o lasciando a secco altre. L'IA, secondo questi scienziati, potrebbe salvare la vita a molte persone, proteggendole da disastri e calamità)¹⁰. Su questa linea è interessante menzionare quanto detto da papa Francesco, in particolare all'ultimo G7 svoltosi in Puglia. Il Papa ha fatto sapere che guarda con favore alla scelta di un approccio all'IA multidisciplinare, fondamentale per coglierne tutti gli aspetti peculiari. Ha ribadito, però, la necessità di uno sviluppo etico degli algoritmi, in cui siano i valori a orientare i percorsi delle nuove tecnologie, sottolineando che l'IA, come altri "utensili-chiave" creati dall'uomo è e deve rimanere uno strumento nelle sue mani, senza lasciarsi sopraffare¹¹. Papa Francesco, sottolineando il potere trasformativo dell'IA in positivo e in negativo, ha detto che l'avvento dell'intelligenza artificiale rappresenta una vera e propria rivoluzione cognitivo-industriale, che contribuirà alla creazione di un nuovo sistema sociale caratterizzato da complesse trasformazioni epocali¹². Ad esempio, l'intelligenza

proponendo al mondo dell'educazione di collaborare con il mondo informatico per costruire linguaggi comuni e multidisciplinari.

⁸<https://podcasts.apple.com/us/podcast/educating-in-a-world-of-artificial-intelligence/id1062333296?i=1000598694064>.

⁹ Un articolo pubblicato su "Life Magazine", nel 1970, raccontava (con scenari fantasiosi e avveniristici) che, nel giro di tre-cinque anni, le macchine avrebbero sviluppato la stessa intelligenza dell'essere umano. Ma, per raggiungere questo obiettivo, servivano grandi progressi nella capacità di memorizzazione dei dati e nella potenza di calcolo. L'articolo è stato scritto da Marvin Minsky, che è stato un importante pioniere nel campo dell'IA. Ha scritto la proposta di ricerca per la Dartmouth Conference, che ha coniato il termine "Intelligenza Artificiale". Minsky ha anche co-fondato i laboratori di IA del MIT. In termini di cultura popolare, è stato consulente per l'acclamato film di Stanley Kubrick *2001: Odissea nello spazio*. Ha vinto il "Turing Award" per la sua influenza sull'IA nel 1969.

¹⁰ Sul tema è stato appena pubblicato un articolo che inquadra la situazione in maniera duplice, dal titolo *Exploring artificial intelligence and urban pollution emissions: "Speed bump" or "accelerator" for sustainable development*. Il contributo è a cura di due importanti studiosi cinesi, Qingfeng Luo e Pengcheng Feng.

¹¹ E' stato da poco pubblicato il volume di mons. Paglia, per Piemme, elaborato a seguito della Carta per l'Intelligenza Artificiale, firmata da vari leader religiosi a Hiroshima, nel luglio 2024.

¹² Per uno sguardo integrale del discorso e un breve commento si veda anche: <https://www.cortiledeigentili.com/papa-francesco-al-g7-lintelligenza-artificiale-e-i-suoi-pericoli/>. Il

artificiale potrebbe permettere una democratizzazione dell'accesso al sapere, il progresso esponenziale della ricerca scientifica, la possibilità di delegare alle macchine i lavori usuranti; ma, al tempo stesso, essa potrebbe portare con sé, tremendamente, una crescente ingiustizia fra Paesi avanzati e Paesi in via di sviluppo, fra ceti sociali dominanti e ceti sociali oppressi dalla scarsità dei diritti, mettendo così in pericolo la possibilità di una "cultura dell'incontro" a vantaggio di una "cultura dello scarto". E' inevitabile menzionare anche questi aspetti inquietanti delle decisioni affidate agli algoritmi (a volte negative anche all'interno del mondo del lavoro), ma sorvegliando la tematica, costantemente, con più chiavi di lettura, si potranno arginare alcuni di questi scenari di profonde diseguaglianze¹³.

2. L'IA EDUCANTE

Viene da chiedersi dunque a che cosa mirerebbe, oggi, l'IA coi la schiera di ideatori ed esecutori, ma non è ancora veramente dato saperlo. I confini di questa tecnologia sono incerti anche agli addetti ai lavori. Ed è bene prenderne atto. Ci si può limitare, da analisti, a coglierne alcuni aspetti, in parte costruttivi e altri dai contorni grigi o fumosi, lasciando al futuro ancora un bel bagaglio di incertezze. Riprendendo quanto detto da Papa Francesco, si coglie l'occasione per riflettere sulla democratizzazione del sapere grazie al supporto dell'intelligenza artificiale. In tema di solidarietà educativa, come potrebbe la tecnologia degli anni Venti del Duemila aiutare le aree del mondo con maggiore povertà scolastica? Margaret Goralski, una delle più importanti studiosi sul tema, ha scritto¹⁴ che i leader politici hanno la responsabilità (e l'urgenza) di pianificare e gestire attivamente l'accesso e l'adozione di applicazioni dell'IA vantaggiose a livello sociale, per proteggere le persone più vulnerabili e mitigare l'eventuale impatto negativo sugli strati più poveri delle diverse società. Questo vale tanto per l'ambito del sapere quanto per altri ambiti lavorativi, che potrebbero essere modificati dall'avvento artificiale. Ad esempio, le recenti innovazioni prodotte dall'IA, nel settore agricolo, potrebbero apportare profondi cambiamenti alle zone svantaggiate e con emergenza alimentare, dando speranza di sopravvivenza a molti. In parte questo sta già accadendo. Osserva la studiosa che questi benefici, pian piano, si estenderanno anche ad aree del mondo dove l'alfabetizzazione è tradizionalmente difficoltosa o messa a margine. Per cui, tanto la scuola quanto le università hanno il dovere di formare insegnanti e ricercatori in grado elaborare proposte lungimiranti per la politica e per le organizzazioni non governative. In tal senso l'Onu, per l'Agenda 2030, ha già inserito l'IA fra i metodi del contrasto alla povertà educativa e al miglioramento delle qualità di vita. Questo approccio non solo serve a progettare strategie e risposte complesse, ma è anche una lezione su come le tecnologie non debbano più essere migliorate solo per il profitto. Oggi l'aspetto sociale potrebbe prendere la scena nel panorama degli algoritmi¹⁵. Il tema riguarda anche la medicina.

Pontefice distingue spesso, nei suoi diversi interventi, tra le macchine che sono in grado di fare delle scelte basate su dati e algoritmi e l'essere umano, che è in grado di decidere con la *phronesis* (saggezza). Su questo tema il Pontefice ha dichiarato: "In un dramma come quello dei conflitti armati è urgente ripensare lo sviluppo e l'utilizzo di dispositivi come le cosiddette *armi letali autonome*, basate su algoritmi di intelligenza artificiale, per bandirne l'uso, cominciando già da un impegno fattivo e concreto per introdurre un sempre maggiore e significativo controllo umano. Nessuna macchina dovrebbe mai scegliere se togliere la vita ad un essere umano".

¹³ Interessante il saggio di Aloisi e De Stefano 2020.

¹⁴ Goralski M., Keong Tan T., 2020.

¹⁵ Va anche precisato che i sistemi basati sull'IA permettono di rilevare e monitorare focolai di malattie infettive in tempo reale, analizzando notizie, post sui social media e dati di sorveglianza. L'IA è in grado di analizzare grandi quantità di dati in modo più rapido ed efficiente rispetto agli

L'IA può svolgere un importante ruolo nella scoperta di nuove molecole da usare come farmaci, analizzando enormi set di dati per identificare potenziali candidati farmacologici e prevedere la loro efficacia. I modelli di apprendimento automatico possono simulare interazioni molecolari e valutare la sicurezza ed efficacia dei nuovi farmaci, accelerando notevolmente il processo di sviluppo dei farmaci stessi. Questo è stato particolarmente prezioso nella ricerca di trattamenti e vaccini durante crisi sanitarie globali come la pandemia COVID-19.

3. L'AFRICA E GLI ALGORITMI. UN ORIZZONTE OPACO

Cercando di restare ancora sul rapporto fra l'intelligenza artificiale e i Paesi più poveri, si vogliono menzionare degli aspetti quasi sconosciuti, per iniziare a impostare una riflessione che è solo ancora embrionale e meriterà altre occasioni di approfondimento.¹⁶ Pochi sanno che i Paesi membri dell'Unione africana sono a lavoro per studiare il documento dell'Agenzia per lo Sviluppo dell'Unione Africana, contenete raccomandazioni per la creazione di organismi di certificazione al fine di supervisionare quella che sembra essere la sfida pericolosa (e ghiotta) del secolo: l'intelligenza artificiale nel continente africano. Il tema si muove fra inquietudini e speranze. Intanto sono emerse nuove informazioni. Si è appreso che nell'Arcipelago di Zanzibar, gli agricoltori stanno utilizzando un'app, assistita dall'intelligenza artificiale, chiamata «Nuru», che funziona nella lingua swahili, per rilevare una delle più devastanti malattie delle piante, prima che si diffonda a macchia d'olio. In Sud Africa, gli informatici hanno, poi, creato modelli di apprendimento automatico per analizzare l'impatto della segregazione razziale nelle abitazioni, utilizzando questi sistemi anche per tentare di monitorare la violazione dei diritti delle donne, dei bambini e degli omosessuali. E a Nairobi, l'intelligenza artificiale sta attualmente analizzando le immagini di migliaia di telecamere di sorveglianza, messe sui lampioni, per contrastare la tratta dei minori e gli abusi sulle donne. Non è tutto. Il beneficio maggiore, previsto dall'adozione dell'IA, è quello sull'economia africana: questo è davvero allettante per i profitti, ma anche insidioso per questioni etiche. Le stime suggeriscono che quattro soli Paesi africani – Nigeria, Ghana, Kenya e Sud Africa – potrebbero ottenere fino a 136 miliardi di dollari di benefici economici, entro il 2030, se le aziende inizieranno, via via, a utilizzare più strumenti basati su questa tecnologia avanzata. E', però, condivisibile come l'uso dell'intelligenza artificiale, in Africa, sia una questione controversa, visto che perfino l'identità africana è sottorappresentata nei modelli standardizzati degli algoritmi, alcuni stereotipi sono perpetuati in maniera criminale e gli africani (e i loro dati) corrono il rischio di essere, sempre più, manipolati, in maniera inconsapevole. Proprio per questo papa Francesco, come si diceva nel paragrafo precedente, ha invitato a studiare attentamente le insidie dell'IA nella violazione dei diritti umani: uno strumento che danneggia non è più funzionale alla quotidianità, ma è una potenziale arma. Un recente esempio di sfruttamento dei dati africani riguarda il lancio del progetto IA della *Worldcoin*, in cui i keniani sono stati invitati a scansionare (anche per fini pubblicitari) i loro bellissimi occhi, solo perché caratterizzati dall'aspetto insolito simile a una sfera di cristallo, ricevendo in cambio

operatori umani, consentendo una risposta tempestiva alle minacce per la salute pubblica. Come si comprende da questi molteplici esempi, l'IA nella medicina sta rivoluzionando il mondo sanitario, dall'assistenza clinica alla ricerca e allo sviluppo di farmaci, promettendo, pur non senza rischi, di migliorare la precisione delle diagnosi, di personalizzare i trattamenti in base alle esigenze dei singoli pazienti e di prevedere e prevenire malattie in modo più efficace (<https://www.columbiathreadneedle.it/it/retl/insights/ilcovid-19-ha-accelerato-enormemente-ladozione-dellia/>).

¹⁶ Queste considerazioni nascono dalla personale ricerca scientifica, ma anche da esperienze sul campo condotte, in Paesi in via di sviluppo, e in parte raccontate su «L'Osservatore Romano», per l'approfondimento dal titolo «Atlante».

bitcoin, equivalenti a 49 dollari. Questa notizia, anche se poco citata, ha sollevato preoccupazioni fra gli esperti in materia di *privacy*, ma anche fra i filosofi, portando, infine, le autorità keniane a sospendere le operazioni della *Worldcoin*, in attesa di un'indagine. Qui il dilemma sembrerebbe insolubile: siamo davanti al progresso o ad ulteriore sfruttamento? Nyalleng Moorosi, nota specialista in etica ed equità in relazione all'IA, attiva presso il *Distributed AI Research Institute*, con sede ad Hlotse, ha affermato come alcuni Paesi africani stanno già assistendo allo sfruttamento della manodopera da parte delle società di intelligenza artificiale. Questo comporta ulteriori salari bassi, che poi confluiscono all'arricchimento delle grandi multinazionali.

CONCLUSIONI

E' decisamente azzardato e presuntuoso, su questo tema, parlare di "conclusioni". Ciò che invece è utile fare potrebbe essere affidare la parola a due grandi figure del nostro tempo: Henry Kissinger e Antonio Damasio. Che cosa ci suggeriscono? Innanzitutto, che è notevolmente evidente come l'atteggiamento è marcatamente duplice rispetto all'IA, diviso fra disfattisti e ottimisti, fra visionari "prometeici" e meri utilizzatori e creatori degli strumenti¹⁷; ad ogni buon conto, qui, si è cercato di riflettere, pur con la consapevolezza degli orizzonti incerti, sul rapporto fra intelligenza artificiale e miglioramento dei diritti e delle condizioni di vita, senza farsi imbrigliare da un atteggiamento moraleggiante. Non si ritiene opportuno ignorare le voci di coloro che invitano a sorvegliare questa nuova realtà e appare anche molto sensato quanto auspicabile, in alcuni casi, porre dei freni o sospendere il giudizio. "L'intelligenza artificiale – afferma Kissinger – non è appunto umana, come dice la parola stessa. E questo che cosa vuol dire concretamente? Non spera, non prega, non ha sensazioni. Non ha consapevolezza o capacità riflessive". E aggiunge: "[...] l'unica via è limitare l' intelligenza artificiale, ma questo vuol dire collaborare con essa o rimettersi completamente ad essa?". Kissinger evoca, in tal modo, la responsabilità che chiama la politica odierna verso la necessità di riconoscere i pericoli e i benefici, di porre o meno limiti e governarli, in nome di un'etica comune condivisa, che è ancora tutta da costruire. Damasio, dal canto suo, lamenta questo: i pionieri dell'intelligenza artificiale si sono concentrati solo sull'efficienza e sulla rapidità d'azione che caratterizza gli esseri umani, trasalando "tutto il versante dei sentimenti" intesi, appunto, principalmente come informazioni. "I sentimenti - ci spiega Damasio - sono effettivamente informazioni. Nel caso dell'amore, ci informano di quanto desideriamo un'altra persona, o di quanto ce ne prendiamo cura. I sentimenti che abbiamo sviluppato per la prima volta, nel corso della nostra evoluzione, riguardavano la gestione della vita ed erano perfettamente reali e utili. E naturalmente sono stati anche informativi, perché ci hanno detto cosa fare o non fare". Siamo passati dall'età dell'errore di Cartesio all'età

¹⁷ Qui Andler, 2024, (pp. 17-18) cita la figura del fabbro mitico Efesto, descrivendolo come un pacato e paziente fabbro, geniale, ma moderato. Il riferimento, a mio avviso, non è completamente condivisibile, poiché, leggendo dei versi l'*Odissea*, al canto XVIII (vv. 414-422), si dice: "[...] si mise il chitone, prese lo scettro massiccio e venne fuori/ zoppicando; due ancelle dorate, simili a delle vere ragazzine/ sostenevano il loro creatore". Viene fuori dunque che Efesto potrebbe esser stato il primo inventore di una immaginaria protorobotica, perché arrivo a ipotizzare "ragazze con sembianze umane". A mia conoscenza è la prima volta, nella letteratura, che si citano "umanoidi". Sempre più spesso si fa ricorso alla mitologia greca per analizzare l'IA. Di recente l'ha fatto anche il settimanale «The Economist» (<https://www.economist.com/culture/2024/01/30/are-the-myths-of-pandora-and-prometheus-a-parable-for-ai>).

dell'errore di Chatgpt, come se davvero potessimo rinunciare al pensiero pensante e incorporato a favore di un pensiero "abile", soltanto funzionale e sistematico. In tal senso, non solo non ci

sarebbe niente di veramente rivoluzionario, ma si tornerebbe persino indietro, quasi fino alla logica di Aristotele.

BIBLIOGRAFIA

Aloisi A., De Stefano V., (2020), *Il tuo capo è un algoritmo. Contro il lavoro disumano*. Laterza, Roma-Bari.

Andler D. (2024), *Il duplice enigma. Intelligenza artificiale e intelligenza umana*, Einaudi, Torino.

Cianci D. (2014), *Corpi di parole. Descrizione e fisiognomica nella cultura greca*, Ets, Pisa.

Cianci D., *Europa, Se la scuola non è più un ascensore sociale*, «Avvenire», 24 Agosto 2024.

Damasio A. R., (1995), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione, cervello umano*, Adelphi, Milano.

Damasio A. R. (2022), *Sentire e conoscere*, Adelphi, Milano.

Darrach B., (1970), *Shakey the Dog, an early mobile robot built at Stanford*, «Life Magazine», Maggio 1970.

Goralski M., Keong Tan T. (2020), *Artificial intelligence and sustainable development*, in «The International Journal Of Management Education» 1, Marzo 2020, pp. 200-325.

Haugeland J. (1978), *The Nature and Plausibility of Cognitivism*, in «Behavioral and Brain Sciences» 1, Giugno 1978, pp. 215-226.

Haugeland J. (1988), *Intelligenza artificiale*, Bollati Boringhieri, Torino.

Haugeland J.(edizione ampliata 1997), *Mind Design II. Philosophy, Psychology, Artificial Intelligence*, The MIT Press, Cambridge (Mass.).

Kissinger H., Schmitt E., Huttenlocher D., (2023), *L'era dell'intelligenza artificiale. Il futuro dell'identità umana*, Mondadori, Milano.

Moorosi N. (2017), *A Critical and Systemic Consideration of Data for Sustainable Development in Africa*, Oxford Univ. Press, Oxford.

Paglia V. (2024), *L'algoritmo della vita. Etica e intelligenza artificiale*, Piemme, Milano.

Searle J.R. (1980), *Mind, Brains and Programs*, in «The Behavioral and Brain Sciences» 3 (1980), pp. 417-457.

Qingfeng L. e Pengcheng F. (2024), *Exploring artificial intelligence and urban pollution emissions: "Speed bump" or "accelerator" for sustainable developmen.* «Journal of Cleaner production» 463, Luglio 2024, pp. 27-40.