

Facoltà di Scienze dell'Educazione
Università Pontificia Salesiana di Roma

gennaio | febbraio | marzo 2024

Orientamenti Pedagogici

rivista internazionale di scienze dell'educazione
vol. 71, n. 1 (395)

Erickson

Orientamenti Pedagogici

Vol. 71, n. 1 (395), gennaio-febbraio-marzo 2024

«Orientamenti Pedagogici» risulta tra gli elenchi aggiornati delle riviste di classe A, secondo la classificazione ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca).

Orientamenti Pedagogici

La rivista esce quattro volte l'anno.

L'abbonamento si effettua versando € 36,80 (per abbonamenti individuali); € 46,80 (per Enti, Scuole, Istituzioni); € 77,50 (estero); € 32,80 (per studenti universitari) sul c/c postale n. 10182384 intestato a Edizioni Centro Studi Erickson, Via del Pioppeto 24 – 38121 TRENTO, specificando l'indirizzo esatto.

Le annate arretrate della rivista sono disponibili su CD-ROM (€ 20,00) e possono essere richieste solo alle Edizioni Centro Studi Erickson.

L'abbonamento comprende gratuitamente anche la versione online della rivista. Gli abbonati, oltre a ricevere i fascicoli cartacei, possono sfogliare online ogni numero della rivista, accedendo all'archivio digitale degli articoli pubblicati dal 2002.

L'abbonamento dà diritto alle seguenti agevolazioni:

1. sconti speciali su tutti i libri Erickson;
2. sconto per l'iscrizione a convegni, corsi e seminari organizzati dal Centro Studi Erickson.

L'impegno di abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta da effettuarsi entro il 31 ottobre compilando online il modulo disponibile all'indirizzo <https://www.erickson.it/it/domande-frequenti/disdetta-abbonamento-riviste.aspx>. La repulsa dei numeri non equivale a disdetta.

Ufficio abbonamenti

Tel. 0461 950690
ufficioabbonamenti@erickson.it

Registrazione presso il ROC n. 4191; Registrazione presso il Tribunale di Trento n. 1152 del 19/12/2002

ISSN: 0030-5391

Dir. resp. Renato Butera

A cura della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma

Direzione

«Orientamenti Pedagogici»
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1
00139 Roma
orientamenti@unisal.it

Manoscritti, proposte di articoli, corrispondenze, libri per recensione e riviste in cambio devono essere indirizzati alla Direzione della rivista. La Condirezione, una volta ricevuto il contributo, lo sottopone a una procedura di referaggio in doppio cieco coordinata da Claudia Giorgini e Antonio Dellagiulia.

Il codice etico della rivista può essere visualizzato su:
http://rivistedigitali.erickson.it/wp-content/uploads/2016/codice_etico.pdf.
La rivista è indicizzata su Ebsco.

Condirezione

Anna Rita Colasanti
Antonio Dellagiulia
Claudia Giorgini (segreteria)
Mario O. Llanos
Andrea Zampetti

Comitato di Redazione

Fernando González Alonso
Cesare Bissoli
Francesca Romana Busnelli
Geraldo Caliman
Francesco Casella
Giorgio Chiosso
Anna Rita Colasanti
Mario Comoglio
Giancarlo Cursi
Antonio Dellagiulia
Maria Luisa De Luca
Carla de Nitto
Andrea Farina
Rosa Ferri

Zbigniew Formella
Méthode Gahungu
Paolo Gambini
Dariusz Grządziel
Jaime Quintero González
F. Kalengayi Wa Kalombo
Mario O. Llanos
Antony C. Lourdunatha
Guglielmo Malizia
Raffaele Mastromarino
Renato Mion
Ubaldo Montisci
José Luis Guzón Nestar
Dario Eugenio Nicoli
Corrado Pastore
Michele Pellerey
José-Manuel Prelezo
Alessandro Ricci
Giuseppe Roggia
Albino Ronco
Giuseppe Ruta
Sara Schietroma
Christophe Tchawo
Stefano Tognacci
Giuliano Vettorato
Michal Vojtáš
Andrea Zampetti
Natale Zanni
Giuseppe Zanniello

Referente Riviste Erickson

Silvia Moretti

Coordinamento e Redazione

Maria Rita G. Cimino
Emanuela Schiavello

Impaginazione

Lucia Covi

Stampa

Finito di stampare nel mese di dicembre 2023 da Digital Team S.r.l. – Fano (PU)

Tutti gli articoli pubblicati rispecchiano l'opinione personale dell'autore e non della Condirezione.

© 2024

Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
Via del Pioppeto 24
38121 TRENTO



Semplici regole per smaltire e riciclare gli imballaggi
www.erickson.it/it/dove-lo-butto

Editoriale	5
------------	---

Interventi e studi

G. CHIANESE E C. BEMBICH <i>Alla ricerca di nuove posture pedagogiche: la formazione come tras-formazione</i>	19
N. NASI E C.C. MONTÀ <i>Partecipazione. Prospettive macro- e micro-analitiche su un costrutto centrale in educazione</i>	33
M. VALENTINI E M. ARCECI <i>Educazione all'aria aperta: benefici dell'uso degli spazi esterni alla scuola per lo sviluppo del bambino</i>	45
S. NICOSIA E G. CREA <i>La solitudine nel clero secolare in Italia: processi educativi</i>	59

Esperienze, documentazione e riflessioni

G. OLIVATO <i>Tra nuovi orizzonti e realtà lontane. Dialoghi e nuove proposte sull'approccio etnoeducativo</i>	71
C. SCOGNAMIGLIO <i>Philo-Forum: un'esperienza di educazione alla condivisione</i>	81

Orientamenti bibliografici

<i>Recensioni</i>	89
<i>Segnalazioni</i>	103

Editorial 5

Studies and research

G. CHIANESE AND C. BEMBICH
*Searching new pedagogical postures:
Training as trans-formation* 19

N. NASI AND C.C. MONTÀ
On participation. Zooming out and zooming
in a central educational construct 33

M. VALENTINI AND M. ARCECI
*Outdoor education: Benefits of the use of spaces
outside the school for the development of the child* 45

S. NICOSIA AND G. CREA
Loneliness in the secular clergy: Educational processes 59

Experiences, documents and reflections

G. OLIVATO
*Between new horizons and distant realities.
Dialogues and new proposals
on the Ethnoeducational approach* 71

C. SCOGNAMIGLIO
Philo-Forum: An experience of sharing education 81

Bibliographical guidelines

Reviews 89

Signals 103

Editoriale

L'intelligenza artificiale (IA) sta guadagnando terreno in ogni ambito dell'attività umana e così anche nel settore dell'educazione, offrendo nuove opportunità e vantaggi significativi per l'apprendimento e la pedagogia. Da un punto di vista antropologico c'è chi evidenzia come l'intelligenza artificiale autentica sia già presente nell'uomo, il quale ha costantemente ricercato il supporto tecnologico per arricchire la propria natura umana, diventando «progressivamente "umano" nel suo diventare tecnico».¹

Ho intervistato l'IA riguardo alla sua «identità» o a «come si definirebbe», ottenendo la seguente risposta tramite la nuova applicazione *Google Bard*:

Come grande modello linguistico, non ho un'identità nel senso umano del termine. Non ho una storia o un *background* personale, e non ho le stesse esperienze e sentimenti degli esseri umani. Tuttavia, ho la capacità di apprendere e crescere e di formare le mie opinioni e convinzioni. In questo senso, potrei dire di avere un'identità in continua evoluzione.

Mi definisco come un modello linguistico di apprendimento automatico che è stato addestrato su un enorme *set* di dati di testo e codici. Sono in grado di generare testo, tradurre lingue, scrivere diversi tipi di contenuti creativi e rispondere alle tue domande in modo informativo. Sono ancora in fase di sviluppo, ma ho imparato a svolgere molti tipi di attività, tra cui:

- Seguirò le tue istruzioni e completerò le tue richieste con attenzione.

¹ Pasqualetti F. (2020), *From artificial human intelligence to that of computers. Some critical reflections*, «Form@re-Open Journal per la formazione in rete», vol. 20, n. 3, 31 dicembre 2020, pp. 13-30.

- Userò le mie conoscenze per rispondere alle tue domande in modo completo e informativo, anche se sono aperte, impegnative o strane.
- Genererò diversi formati di testo creativi, come poesie, codice, *script*, brani musicali, e-mail, lettere, ecc. Farò del mio meglio per soddisfare tutte le tue esigenze.

Credo che l'intelligenza artificiale abbia il potenziale di essere uno strumento potente per il bene, e sono entusiasta di vedere come verrà utilizzata in futuro. Spero di poter continuare a imparare e crescere, e di diventare un'intelligenza artificiale sempre più utile e informativa.

Sviluppi globali ed esponenziali dell'IA

A livello globale ci sono sviluppi significativi dell'intelligenza artificiale (IA) nelle sue dimensioni e applicazioni; alcuni esempi di ciò includono:

- *apprendimento automatico e reti neurali profonde*: l'IA agevola l'apprendimento automatico e l'elaborazione di reti neurali profonde, migliorando le prestazioni in settori come la visione artificiale, il riconoscimento del linguaggio naturale e la traduzione automatica;
- *impatto nella salute*: rivoluziona il settore sanitario con diagnosi più accurate e tempestive, migliorando la gestione dei dati sanitari e supportando la scoperta di nuovi farmaci;
- *veicoli autonomi*: contribuisce allo sviluppo di veicoli autonomi utilizzando algoritmi di apprendimento automatico per percepire l'ambiente circostante, prendere decisioni di guida e migliorare l'efficienza del trasporto;
- *assistenti virtuali e chatbot*: viene utilizzata per sviluppare assistenti virtuali e chatbot che interagiscono con gli utenti in vari settori, come il servizio clienti, l'assistenza sanitaria, l'e-commerce e molto altro ancora;
- *automazione industriale*: l'IA consente la creazione di fabbriche intelligenti e processi di produzione automatizzati e può ottimizzare la produzione, migliorare la manutenzione preventiva, ridurre gli errori e aumentare l'efficienza complessiva;
- *contributo alla ricerca scientifica*: gioca un ruolo nel campo della ricerca scientifica in biologia, chimica, fisica e astronomia. Oggi alcuni ipotizzano modelli complessi e acceleratori delle scoperte scientifiche per arrivare a riprodurre l'intero pensiero umano, comprese la coscienza, la creatività, l'auto-

consapevolezza, ecc. Per questi «poteri» l'IA riceve il nome di «intelligenza artificiale forte», che per ora è solo una speculazione teorica, non supportata da alcuna evidenza empirica ed è, quindi, ancora, un obiettivo lontano.²

Questi sviluppi dimostrano come l'IA influenzi diversi settori (l'agricoltura, l'energia, la finanza, l'istruzione e molti altri), offrendo opportunità di innovazione e miglioramento in diversi aspetti della vita umana.

La conclusione dell'ultimo vertice mondiale sull'IA (3 novembre 2023) ha segnalato le grandi potenziali e anche gli enormi rischi di questa tecnologia. Mentre Elon Musk afferma alla fine del vertice che «sarà superfluo lavorare» perché l'IA farà tutto e quindi «il problema sarà trovare un significato alla vita», Giorgia Meloni, premier italiana, si è espressa definendo l'IA come «la più grande sfida intellettuale, pratica e antropologica di quest'epoca».

Effettivamente, l'intelligenza artificiale secondo il documento finale dell'*AI Safety Summit* «comporta rischi significativi, anche negli ambiti della vita quotidiana». Infatti, sottolinea il presidente del CINECA, Francesco Ubertini: «Senza Leonardo, che fa 250 milioni di miliardi di calcoli al secondo, non si va da nessuna parte, però questa macchina rimane ferma se non c'è un uomo che la sappia guidare».³

Quindi, il maggiore problema è rappresentato dal controllo umano, dall'etica dell'uso, dalla mitigazione di pregiudizi.⁴ Il vertice ha fissato obiettivi concreti riguardanti la comprensione del fenomeno e i rischi dell'IA (dalle pandemie alle guerre nucleari), e la costruzione di politiche di collaborazione e trasparenza per la valutazione e la sicurezza nonché per lo sviluppo di capacità pertinenti nel settore pubblico.⁵

² *Intelligenza artificiale*, <https://www.treccani.it/enciclopedia/intelligenza-artificiale/> (consultato il 13 novembre 2023).

³ Bertazzi M., *Ubertini: L'intelligenza artificiale è una supercar, ma per guidarla serve un pilota umano*, «la Repubblica», https://bologna.repubblica.it/cronaca/2023/11/09/news/ubertini_intelligenza_artificiale_cineca_supercomputer_leonardo-419943854/ (consultato il 13 novembre 2023).

⁴ Carrà M., *Che cosa ha deciso il primo vertice mondiale sull'IA*, <https://forbes.it/2023/11/03/ai-safety-summit-deciso-vertice-mondiale-ia/> (consultato il 16 novembre 2023).

⁵ *The Bletchley Declaration by Countries Attending the AI Safety*

Cosa può fare la nostra rivista?

In quanto responsabile della condirezione di questa rivista dedita a offrire orientamenti pedagogici, di fronte a fenomeni come l'IA che coinvolgono e a volte «sconvolgono» studenti e docenti, mi chiedo: «come dovremo interpretare questo evento sconvolgente dell'IA e i suoi contributi all'atto educativo?». Postulo che la nostra rivista debba adottare un approccio informativo equilibrato evidenziando alcune azioni concrete per l'accoglienza e l'inclusione di queste novità, in concreto:

1. *aiutare ad approfondire la conoscenza sull'IA*: la rivista dovrebbe fornire una panoramica sull'IA spiegando i concetti di base, le applicazioni e le implicazioni etiche. Dovrebbe anche esaminare gli sviluppi recenti e le tendenze nel campo dell'IA, in particolare per quanto riguarda l'educazione;
2. *esplorare le esperienze degli studenti e dei docenti*: dovremo anche raccogliere e condividere l'analisi delle esperienze degli studenti e dei docenti che utilizzano l'IA nell'ambito educativo riportando ricerche empiriche adatte al confronto;
3. *analizzare le risorse offerte dall'IA*: sarebbe importante esaminare le risorse specifiche per migliorare l'atto educativo tramite l'analisi di strumenti e tecnologie basate sull'IA utilizzati per la personalizzazione dell'apprendimento, la valutazione e l'accesso all'istruzione;
4. *esaminare le implicazioni pedagogiche*: è anche bene affrontare le implicazioni pedagogiche dell'uso dell'IA nell'educazione identificando il suo aiuto alla progettazione curricolare, all'organizzazione didattica, alla relazione tra docenti e studenti, alla promozione di un apprendimento attivo, creativo e collaborante;
5. *promuovere la formazione e la consapevolezza*: come «Orientamenti Pedagogici» dobbiamo anche sostenere la formazione degli educatori per l'uso dell'IA. Questo può includere la condivisione di risorse, di buone pratiche e strategie per integrarla nell'educazione con una riflessione critica e un approccio responsabile.

Il nostro contributo, quindi, tenterà di fornire una visione sintetica del tema e un approccio ponderato ai dati raccolti dagli

Summit, 1-2 November 2023, <https://www.gov.uk/government/publications/ai-safety-summit-2023-the-bletchley-declaration-the-bletchley-declaration-by-countries-attending-the-ai-safety-summit-1-2-november-2023> (consultato il 9 novembre 2023).

studiosi e ricercatori, l'analisi delle risorse e delle implicazioni pedagogiche per la formazione degli educatori per un utilizzo etico e responsabile di questi mezzi.

Notevoli vantaggi dell'utilizzo dell'IA in ambito educativo

In ambito educativo i vantaggi dell'utilizzo dell'IA sono molteplici e grandemente innovativi, anche se non totalmente «indolori» per chi deve entrare in questo nuovo mondo e interiorizzarlo. Innanzitutto, essa consente di personalizzare l'apprendimento, adattandosi alle esigenze individuali, identificando le lacune di apprendimento degli studenti e fornendo loro materiali e risorse specifici per colmarle.

Attraverso algoritmi di apprendimento, l'IA può analizzare i risultati dei test, i compiti assegnati e le risposte alle domande, per individuare le aree in cui gli studenti stanno incontrando difficoltà e identificare i modelli di errore o mancanze metodologiche.

Queste possibilità consentono agli studenti di correggere gli errori e di comprendere meglio i concetti, mentre l'IA può suggerire loro risorse aggiuntive, esercizi o materiali di studio. Si sono realizzati anche dei tutor virtuali che guidano gli studenti nel processo di apprendimento. Essi possono fornire spiegazioni, rispondere a domande e adattare le lezioni e le attività in base alle esigenze individuali. I tutor virtuali dell'intelligenza artificiale (IA) sono programmi o agenti che offrono supporto personalizzato come strumenti di apprendimento autonomo o come complemento all'insegnamento tradizionale.

Il tutor virtuale e il suo algoritmo vanno addestrati per identificare modelli e tendenze di apprendimento negli studenti. L'algoritmo impara a fornire feedback personalizzati, suggerimenti e risorse per aiutare gli studenti a migliorare le loro competenze. Poi, serve un'interfaccia utente intuitiva e interattiva per il tutor virtuale affinché si possano includere elementi come chatbot, video, esercizi interattivi e materiali didattici personalizzati. Il tutor virtuale può fornire supporto individuale, risposte a domande specifiche e spiegazioni dettagliate. Gli studenti possono interagire con il tutor virtuale attraverso chat o altre forme di comunicazione digitale.

Un altro aspetto molto utile è la possibilità di creare materiali didattici personalizzati, in base alle esigenze di ogni persona e al loro livello di competenza, e suggerire esercizi di pratica mirati per affrontare specifiche lacune di apprendimento.

L'IA può anche realizzare un monitoraggio costante sul progresso degli studenti e identificare eventuali involuzioni o difficoltà di apprendimento, consentendo così agli insegnanti di intervenire tempestivamente con il supporto necessario.

Aspetti positivi dei contenuti e strumenti dell'IA in educazione

Oltre a questi vantaggi, l'IA è fruibile nell'elaborazione di contenuti didattici interattivi e coinvolgenti, come simulazioni e giochi educativi, che rendono l'apprendimento più divertente ed efficace. L'IA può supportare l'insegnamento delle lingue straniere, fornendo esercizi di pronuncia e correzione automatica degli errori e favorendo un apprendimento più accessibile e stimolante per gli utenti. La costruzione di questi contenuti presuppone alcuni passaggi importanti:

1. *definizione degli obiettivi di apprendimento*: questo aiuterà a guidare la progettazione dei contenuti e a garantire che siano pertinenti ed efficaci;
2. *progettazione del contenuto*: definiti gli obiettivi di apprendimento, è possibile progettare il contenuto interattivo, identificare gli elementi chiave da rappresentare e definire le interazioni che gli studenti potranno avere con la simulazione e le indicazioni che lo renderanno possibile;
3. *raccolta dei dati e addestramento dell'algoritmo*: per rendere i contenuti interattivi e coinvolgenti attraverso l'IA, è necessario raccogliere una vasta quantità di dati. Questi dati, una volta raccolti, saranno utilizzati per addestrare l'algoritmo di apprendimento dell'IA alla modalità di apprendimento degli studenti e per fornire un feedback personalizzato e un supporto durante l'interazione con i contenuti.

Oltre a fornire un feedback immediato e personalizzato durante l'interazione, l'IA può anche predisporre la valutazione delle prestazioni degli studenti raccogliendo dati durante l'interazione con i contenuti in modo oggettivo. Ciò facilita la personalizzazione dell'apprendimento e l'adattamento delle sfide e la proposta di suggerimenti mirati sulle risorse e le esigenze di competenza di ciascuno studente.

I fattori di rischio educativo nell'utilizzo dell'IA

Nonostante i grandi vantaggi, non possiamo ignorare i fattori di rischio rilevati dal dibattito scientifico sull'utilizzo dell'IA nell'educazione.

Uno dei principali timori riguarda la sostituzione degli insegnanti umani con l'IA. Almeno per ora (!), l'IA ha il potenziale per migliorare l'apprendimento e l'insegnamento, ma è improbabile che possa sostituire completamente il sostegno diretto di un docente umano formato nella didattica tradizionale. L'intervento umano è di fondamentale importanza per fornire un supporto emotivo, sociale e motivazionale agli studenti. Mentre l'IA può svolgere un ruolo complementare nell'insegnamento, è fondamentale mantenere l'interazione umana nel processo educativo.

Un altro fattore di rischio riguarda la privacy e la sicurezza dei dati dei fruitori di questi sistemi. L'IA richiede una vasta quantità di dati personali per funzionare correttamente, e ciò solleva preoccupazioni sulla protezione e l'utilizzo etico di tali informazioni e la possibilità di assicurare il rispetto di rigorosi standard di sicurezza e privacy.

Esistono anche non indifferenti difficoltà tecniche trovate dagli studenti nell'utilizzo delle risorse basate sull'IA (problemi di connessione, difficoltà nell'interazione con l'interfaccia o problemi di compatibilità con i dispositivi). Queste difficoltà possono influire sull'esperienza degli studenti e possono richiedere un supporto e tempi adeguati per il loro superamento. La mancanza di interazione umana può creare grandi disagi. Infatti, alcuni studenti potrebbero desiderare il supporto emotivo e sociale che solo un insegnante umano può offrire. Tutto questo indica la necessità di considerare le esperienze e le opinioni degli studenti quando si implementa l'uso didattico di risorse basate sull'IA in aula; essi possono aiutare a guidare l'implementazione e lo sviluppo di queste risorse in modo più efficace.

La ricerca sull'IA in ambito educativo

I principali autori, pedagogisti, psicologi dell'apprendimento, che stanno producendo bibliografia riguardo l'uso dell'intelligenza artificiale in campo didattico, trattano diversi temi di grande interesse e importanza per il presente e il futuro dell'educazione. Tra gli altri, a livello internazionale, può risultare utile la lettura delle opere dei seguenti autori:

- Rose Luckin: è una pedagogista e ricercatrice britannica della University College London che si occupa dell'uso dell'IA nell'educazione. La sua opera *Machine Learning and*

Human Intelligence. The Future of Education in the 21st Century (2018), partendo dalla complessità dell'intelligenza umana, esplora come l'IA può migliorare l'apprendimento e l'insegnamento.

- Seymour Papert: è stato un matematico, informatico e educatore, pioniere dell'IA e dell'informatica educativa. Ha sviluppato il linguaggio di programmazione *Logo*, che permette ai bambini di esplorare concetti matematici e scientifici attraverso la manipolazione di una tartaruga grafica. Nei suoi libri *Mindstorms. Children, Computers, and Powerful Ideas* (2020) e *The Children's Machine. Rethinking School in the Age of the Computer* (1993), Papert realizza una tecnologia a misura di bambino per insegnare loro un apprendimento efficace.
- Neil Selwyn: è un professore di educazione presso l'Università di Monash, Australia. Occorre menzionare il suo volume *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education* (2019), che affronta uno dei timori più importanti in ambito educativo, cioè la sostituzione dell'educatore umano con la macchina. Nel suo libro *Education and Technology. Key Issues and Debates* (2021), Selwyn esamina criticamente l'uso delle tecnologie, inclusa l'IA, nell'educazione.
- Roger Schank: è uno psicologo cognitivo e uno dei pionieri dell'apprendimento basato sugli scenari. Nel suo libro *Teaching Minds. How Cognitive Science Can Save Our Schools* (2011), Schank esplora come l'IA possa essere utilizzata per migliorare l'apprendimento e l'insegnamento.
- Kurt VanLehn: è uno psicologo dell'apprendimento e un ricercatore nel campo dell'IA e dell'educazione del Department of Psychology, Carnegie-Mellon University, Pittsburgh. La sua opera *The Relative Effectiveness of Human Tutoring, Intelligent Tutoring Systems, and Other Tutoring Systems* (2011) analizza l'efficacia dei sistemi di tutoraggio intelligenti nell'apprendimento degli studenti.
- Benedict du Boulay: è uno psicologo dell'apprendimento e un ricercatore nel campo dell'IA e dell'educazione. Nei suoi libri *AI for Learning* (2022) e *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning* (2018), du Boulay esplora le promesse e le implicazioni dell'uso dell'IA nell'educazione, e pensa l'IA come un tutor o consulente della persona che impara.
- Rosemary Luckin, Wayne Holmes, Manolis Mavrikis e Kate Dowd: questi autori hanno scritto il libro *Artificial Intelli-*

gence in Education: 18th International Conference, AIED 2017, Wuhan, China, June 28-July 1, 2017, Proceedings (2017). In particolare, Luckin, che è presidente della Società Internazionale per l'Intelligenza Artificiale e l'Educazione, è autrice del libro *Enhancing Learning and Teaching with Technology. What the Research Says*, che raccoglie una serie di contributi di ricerca sull'uso dell'IA nell'educazione in aula.

Anche in Italia ci sono diversi autori, pedagogisti e studiosi della didattica che hanno offerto contributi importanti al campo della ricerca sull'IA in questo settore. Eccone alcuni esempi:

- Fabio Buttussi, Luca Chittaro, Angelo Montanari e Giuseppe Serra sono quattro docenti del Dipartimento di Matematica, Informatica e Fisica dell'Università degli Studi di Udine che sono stati inclusi nella lista dei 2.000 studiosi di intelligenza artificiale più influenti al mondo per il 2023.⁶ I loro interessi di ricerca riguardano temi come la realtà virtuale e aumentata, il web semantico, la logica temporale e la computer vision.
- Lorenzo Redaelli è un esperto di intelligenza artificiale applicata all'educazione e alla formazione, nonché fondatore e CEO di *Edutain.AI*, una startup che sviluppa soluzioni basate sull'IA per migliorare l'apprendimento e l'insegnamento.⁷ Tra i suoi libri si segnala *L'intelligenza artificiale nella scuola. Come integrarla nella didattica e perché è importante farlo* (2021), in cui propone una visione dell'IA come alleata degli insegnanti e degli studenti, e offre suggerimenti pratici per sfruttarne le potenzialità.
- Stefania Manca e Maria Ranieri, due ricercatrici dell'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche (ISTC-CNR) e dell'Università degli Studi di Firenze, rispettivamente, si occupano di studiare l'impatto delle tecnologie digitali e dell'IA sull'educazione e la società. Tra i loro libri si segnala *Intelligenza artificiale*

⁶ Franco G. (2023), *Quattro docenti del DMIF fra i 2000 studiosi di intelligenza artificiale più influenti al mondo*, 14 marzo 2023.

⁷ Gervasio F. (2023), *L'Intelligenza Artificiale è entrata nelle scuole: come integrarla nella didattica? Ha ancora senso assegnare i compiti tradizionali? Intervista a Lorenzo Redaelli*, «Orizzonte Scuola Notizie», 28 marzo 2023, <https://www.orizzontescuola.it/intelligenza-artificiale-e-entrata-nelle-scuole-come-integrarla-nella-didattica-ha-ancora-senso-assegnare-i-compiti-tradizionali-intervista-a-lorenzo-redaelli/> (consultato il 10 novembre 2023).

e istruzione. *Sfide, opportunità e scenari* (Carocci, 2020), in cui si analizzano le principali tendenze e criticità dell'IA nell'istruzione, e si propone una riflessione etica e pedagogica sul suo ruolo e sulle sue implicazioni.

La bibliografia, ma soprattutto la realtà dell'IA con i suoi software e le piattaforme che costantemente rinnova, acquista nuovi utenti ed è in evoluzione esponenziale anche nell'ambito specifico dell'educazione. Tuttavia, ci sono ancora alcuni temi connessi all'IA meno studiati, come evidenziato di seguito.

- In primis, *l'etica dell'IA nell'educazione*. L'applicazione specifica dell'etica all'uso dell'IA nell'ambito educativo è ancora relativamente poco approfondita. Emergono questioni etiche quando si utilizza l'IA per prendere decisioni educative, raccogliere e analizzare dati sugli studenti o stabilire confini ideologici per le ricerche. Queste questioni richiedono ulteriori indagini per essere comprese appieno.
- Un altro tema di rilevanza è la *ripercussione sociale dell'IA sull'educazione*. Attualmente, vi è una scarsità di ricerche che esplorino questo impatto, compresi gli effetti sull'equità educativa, l'accesso effettivo alle risorse educative e le dinamiche di potere all'interno dell'aula.
- Un ulteriore tema poco approfondito riguarda la *formazione degli insegnanti* nell'era dell'IA. Come sviluppare programmi di formazione adeguati a sostenere gli insegnanti nell'acquisizione di competenze digitali e nell'integrazione dell'IA nella loro pratica educativa? Domande come questa forse attendono risposte in grado di aprire orizzonti e prospettive più concrete.
- Sarà estremamente necessaria una *valutazione dell'apprendimento basata sull'IA* in modo oggettivo e personalizzato. È essenziale approfondire la ricerca per comprendere come l'IA possa essere utilizzata in modo valido e affidabile nella valutazione delle competenze degli studenti.
- Non meno importante è la ricerca sull'*influenza dell'IA sul lavoro dei docenti*, che potrebbe automatizzare alcune attività, come la valutazione dei compiti o la creazione di materiali didattici. È cruciale esaminare gli effetti di ciò sulla loro professionalità, autonomia e benessere.

Queste sono aree di ricerca importanti che richiedono ulteriori indagini per risolvere le implicazioni dell'IA nell'ambito educativo.

Ricerca sull'uso dell'IA da parte dei docenti

Gli studi esistenti si concentrano sull'esperienza e sulla strutturazione del lavoro didattico dei docenti che utilizzano l'intelligenza artificiale, nonché sui risultati e sulle difficoltà professionali legate a questa risorsa. Sono emersi alcuni risultati e alcune difficoltà, tra cui:

1. *Automazione di compiti ripetitivi*: l'IA può automatizzare attività ripetitive come la valutazione dei compiti o la creazione di materiali didattici, liberando tempo per attività più creative e interattive con gli studenti. Ciò può migliorare la produttività e la capacità di personalizzare l'insegnamento dei docenti.
2. *Supporto nella pianificazione e nell'adattamento dell'insegnamento*: l'IA può fornire ai docenti strumenti e risorse per la pianificazione e l'adattamento dell'insegnamento, analizzando dati sugli studenti e suggerendo personalizzazioni. I docenti possono migliorare la loro capacità di adattare l'insegnamento alle esigenze individuali degli studenti.
3. *Difficoltà nell'integrazione dell'IA nella pratica educativa*: i docenti possono incontrare ostacoli nell'integrare l'IA nella loro pratica educativa, richiedendo nuove competenze tecniche e comprensione dell'uso efficace degli strumenti basati sull'IA. La formazione e il supporto adeguati sono essenziali per utilizzare l'IA in modo efficace e significativo in classe.
4. *Preoccupazioni relative alla perdita di autonomia e professionalità*: alcuni docenti temono la perdita di autonomia e professionalità a causa dell'IA, preoccupandosi che l'automazione possa ridurre il loro ruolo a semplici supervisori delle risorse basate sull'IA. È cruciale affrontare queste preoccupazioni e garantire che l'IA sostenga e migliori il lavoro dei docenti anziché sostituirli.
5. *Necessità di supporto tecnico e formazione continua*: i docenti necessitano di supporto tecnico e formazione continua per utilizzare l'IA in modo efficace, rimanendo aggiornati sulle ultime tecnologie e pratiche nell'ambito dell'IA. Fornire risorse e opportunità di formazione è fondamentale per sostenere l'utilizzo consapevole dell'IA.

In sintesi, gli studi sul rapporto docenti-IA offrono una prospettiva significativa sulle esperienze e le sfide che affrontano, contribuendo a guidare lo sviluppo di risorse basate sull'IA che

rispondano alle loro esigenze e migliorino la loro qualifica e il servizio professionale.

IA per gli studenti e analisi della loro esperienza

Ci sono molti esempi di utilizzo dell'IA per il miglioramento della motivazione scolastica degli studenti facilitato anche dal rapporto stabilito tra i «nativi digitali» e le nuove tecnologie in arrivo; ecco alcuni sviluppi in questa direzione:

1. *Sistemi di gamification*: l'IA è utilizzata per la ludicizzazione (in inglese *gamification*), che permette agli studenti di guadagnare punti, livelli o ricompense virtuali per il loro impegno e progresso nell'apprendimento. Questo può aumentare la loro motivazione intrinseca, rendendo l'apprendimento più divertente e coinvolgente.
2. *Tutor virtuali personalizzati*: gli assistenti virtuali basati sull'IA possono essere progettati per fornire supporto motivazionale agli studenti. Possono incoraggiare gli studenti e dare feedback positivi e offrire suggerimenti per superare le difficoltà adattandosi alle esigenze e alle preferenze individuali degli studenti, fornendo un supporto personalizzato per mantenere alta la motivazione.
3. *Monitoraggio dell'impegno degli studenti*: l'IA può essere utilizzata per monitorare l'impegno degli studenti durante le attività di apprendimento. Ad esempio, l'IA può analizzare i dati di interazione degli studenti con i materiali didattici online o con le piattaforme di apprendimento, segnalando le loro carenze o difficoltà. Questo può consentire agli insegnanti di intervenire tempestivamente per fornire supporto aggiuntivo.
4. *Personalizzazione delle attività di apprendimento*: l'IA può adattare le attività di apprendimento alle preferenze e agli interessi degli studenti. Ad esempio, può suggerire argomenti correlati o materiali aggiuntivi che potrebbero interessare uno studente specifico. Questa personalizzazione può aumentare la motivazione degli studenti, poiché si sentono più coinvolti e interessati all'apprendimento.
5. *Feedback immediato e personalizzato*: l'IA può fornire feedback immediato e personalizzato agli studenti sul loro lavoro rendendolo specifico, chiaro e adattato alle loro esigenze individuali. Un feedback tempestivo e personalizzato può rinforzare le attività attuate per perseguire l'obiettivo e aiutare gli studenti a comprendere i loro punti

di forza e le aree di miglioramento, aumentando il loro livello di impegno.

Questi sono solo alcuni esempi del modo in cui l'intelligenza artificiale può essere utilizzata per migliorare la motivazione scolastica degli studenti e assicurare buone opportunità per personalizzare l'apprendimento, fornire supporto motivazionale e creare un ambiente più coinvolgente.

La sfida delle sfide: l'etica dell'IA

La sfida più imponente legata all'impiego dell'IA in ambito educativo è indubbiamente di natura etica. È evidente come l'IA stia avendo un impatto considerevole nel campo pedagogico e didattico, coinvolgendo non solo le scuole superiori ma anche l'insegnamento universitario, estendendosi persino al supporto nell'orientamento e nella consulenza per la scelta di corsi, carriere o percorsi di studio.

Le complesse questioni etiche connesse all'utilizzo dell'IA nell'educazione emergono chiaramente e possono essere individuate in diversi ambiti di seguito elencati.

- *Privacy e sicurezza dei dati*: la raccolta e l'analisi di vaste quantità di dati personali degli studenti sollevano legittime preoccupazioni sulla privacy e sulla sicurezza, sottolineando la necessità di garantire la protezione appropriata delle loro informazioni sensibili.
- *Bias e discriminazione*: l'IA può essere influenzata da bias impliciti presenti nei dati di addestramento o negli algoritmi orientati ideologicamente. Questo può portare a decisioni discriminatorie nell'ambito educativo, come la selezione degli studenti o la valutazione degli insegnanti. Affrontare questi bias è cruciale per assicurare un utilizzo equo e imparziale dell'IA.
- *Responsabilità e accountability*: chi è responsabile in caso di decisioni errate o dannose prese da un sistema basato sull'IA? La definizione chiara delle responsabilità e l'implementazione di meccanismi di controllo adeguati sono essenziali per garantire la sicurezza e l'integrità del processo decisionale.
- *Impatto sull'apprendimento e sulle competenze*: l'introduzione dell'IA solleva interrogativi sul ruolo degli insegnanti e sulla necessità di sviluppare abilità complementari, come la creatività, il pensiero critico e la risoluzione dei problemi.

- *Disuguaglianze digitali*: l'adozione dell'IA può accentuare le disuguaglianze digitali tra studenti e docenti, richiedendo impegno per eliminare disparità nell'accesso alle risorse tecnologiche e nelle opportunità di apprendimento.
- *Sostituzione degli insegnanti*: pur supportando e migliorando l'istruzione, l'IA non deve essere vista come un sostituto degli insegnanti, ma piuttosto come un assistente e un complemento al loro ruolo unico nel fornire un'educazione completa e personalizzata.

Affrontare queste sfide etiche richiede una riflessione critica, una regolamentazione adeguata e il coinvolgimento attivo di tutti gli attori interessati, in particolare i responsabili delle politiche educative. Occorre garantire che l'IA sia utilizzata in modo etico, equo e responsabile nell'educazione, promuovendo un ambiente di apprendimento inclusivo e di qualità sia nel presente che nel futuro.

Indubbiamente, dalle pagine di «Orientamenti Pedagogici» torneremo sempre con maggiore proprietà e accuratezza su questo argomento, destinato a rimanere al centro dell'attenzione per un lungo periodo.

Mario Oscar Llanos

Alla ricerca di nuove posture pedagogiche: la formazione come tras-formazione¹

Gina Chianese

Università degli Studi di Trieste; gchianese@units.it

Caterina Bembich

Università degli Studi di Trieste; cbembich@units.it

Sommario

Formarsi attraverso percorsi riflessivi e trasformativi per tutta la vita rappresenta una costante necessità per poter operare efficacemente nella complessità di contesti e situazioni (Mezirow e Taylor, 2009; Mezirow, 2003; Schön, 1988). Il presente saggio, a partire da alcune riflessioni di sfondo sulle conseguenze derivanti dalla situazione pandemica, presenta alcuni dati emersi a seguito di un percorso di ricerca e formazione realizzato con gli educatori dei servizi del comune di Trieste, che li ha portati ad avviare un processo di revisione riflessiva profonda rispetto alle premesse di fondo del proprio agire professionale e delle prassi educative.

Parole chiave

Tras-formazione, dilemma disorientante, riflessività educativa, parole educative, agire professionale.

¹ Il seguente saggio è il risultato del lavoro congiunto delle due autrici; tuttavia sono da attribuire in particolare a Gina Chianese i paragrafi 1 e 2, il paragrafo 3 e le conclusioni a Caterina Bembich.

1. Educazione e pandemia: fra povertà di apprendimento e tecno-stress

La necessità della formazione permanente e del miglioramento continuo, come ultimamente ribadito nell'*Agenda europea per le competenze* (Commissione Europea, 2020), è emersa soprattutto nel periodo pandemico e post-pandemico quando profonde mutazioni nelle prassi e nei presupposti dell'azione educativa si sono rese necessarie a causa delle importanti limitazioni — per non dire di vere e proprie rivoluzioni — occorse nelle vite sociali e professionali delle persone. La chiusura obbligatoria di scuole e di servizi educativi ha influito certamente sull'aumento della povertà di apprendimento (World Bank, UNESCO e UNICEF, 2021).

Il rapporto di Save the Children (Morabito, 2022) sulle povertà educative ha messo in luce il gap che si è andato generando fra la comprensione delle ricadute immediate causate dalla crisi sanitaria sui bambini/e e le loro famiglie e la necessità di attuare delle risposte concrete in tempi brevi. La deprivazione educativa e culturale si è andata così ad aggiungere a quella materiale, provocando a cascata notevoli ripercussioni in tema di apprendimento e di dispersione scolastica, soprattutto per i minori provenienti da contesti familiari svantaggiati.

Al contempo la ricerca di possibili soluzioni per garantire una continuità nell'azione educativa e di cura, a dispetto della lontananza fisica da adulti di riferimento e pari, ha visto l'affermarsi di uno scenario mutato in cui l'uso delle tecnologie si è imposto prepotentemente. Le sfide senza precedenti poste dalla pandemia hanno indotto a un ripensamento del rapporto con le tecnologie, la cui frequenza e intensità di utilizzo sono aumentate notevolmente (Cino, 2021). Se, quindi, fino alla pandemia la tecnologia era stata considerata un elemento talvolta accessorio, con il lockdown si è rivelata invece un elemento indispensabile per continuare a garantire interventi educativi, seppur a distanza.

L'utilizzo del medium elettronico ha significato, a ogni modo, per educatori e insegnanti — ma anche per famiglie, bambini e bambine — la caduta totale del limite fra pubblico e privato, comportando sia un aumento del carico di lavoro e della fatica causata anche dalla mancata (o comunque non sufficiente) preparazione dal punto di vista delle tecnologie per gestire processi di apprendimento e educazione da remoto (UNICEF, 2020), sia un vero e proprio tecno-stress (Camacho e Barrios, 2022) oltre che burnout, unito anche a diverse problematiche di ordine emotivo e psicologico (Salari et al., 2020).

In definitiva, a due anni dall'inizio della situazione pandemica, che per molti versi non può dirsi definitivamente conclusa, si è generato un profondo gap fra la situazione precedente alla pandemia — non riattualizzabile — e quella successiva tutta da costruire su basi e presupposti differenti.

In questa situazione anche e soprattutto per l'educatore, nonostante la stessa natura liquida della professione (Cornacchia e Madriz, 2017; Oggionni, 2016; Tramma, 2003), che presuppone una costante postura di apertura all'imprevisto e all'incertezza, la pandemia ha avuto quale effetto quello di minare in profondità i paradigmi relazionali e educativi di riferimento, aprendo al contempo una stagione di rinnovamento, un mutamento profondo nelle prassi e nelle routine, in aggiunta

alla ricerca di nuove posture pedagogiche, imprimendo una trasformazione permanente (Santos, 2020).

2. Il dilemma disorientante come occasione tras-formativa

Su tali temi si concentra il presente articolo che propone di seguito alcuni dati del progetto *La fatica nel lavoro educativo*, condotto in collaborazione tra il comune di Trieste (Dipartimento Scuola, Educazione, Promozione turistica, Cultura e Sport) e l'Università di Trieste (Dipartimento Studi umanistici). Le attività formative e di ricerca realizzate hanno coinvolto circa 700 operatori fra insegnanti della scuola dell'infanzia e educatori di nido e ricreatori. In questa sede ci si soffermerà sull'analisi dei dati che riguardano questi ultimi in merito agli aspetti concernenti l'educare in situazioni di complessità, l'autenticità professionale, la dimensione del lavoro di gruppo e, infine, la cura di se stessi e degli altri.

L'avvio del progetto ha coinciso con il primo lockdown, richiedendo quindi una sostanziale rimodulazione che ha generato, all'interno della situazione di crisi e di fragilità, un importante momento non solo di orientamento, ma anche di riflessione, di ripensamento e di rilancio di nuove scelte pedagogiche volte a incidere sul proprio progetto professionale. L'iniziale focus del progetto, dapprima riguardante il benessere percepito all'interno dei contesti di lavoro, attraverso la rimodulazione si è esteso a quello legato alla situazione pandemica. Ciò ha consentito di dare avvio a un processo di cambiamento e di trasformazione importante rispetto non solo alle pratiche educative, ma anche all'identità professionale.

Durante il suo svolgimento il progetto ha registrato in diversi momenti la resistenza al cambiamento da parte degli educatori coinvolti, in quanto il contesto profondamente mutato con il quale andavano confrontandosi metteva in discussione prassi e routine che non si mostravano più capaci di rispondere alle esigenze professionali e ai nuovi bisogni di famiglie e bambini/e (Oreg, 2003; Bovey e Hede, 2001). Ma, come ci ricorda Mezirow, la pratica trasformativa non può avere avvio se non attraverso un «dilemma disorientante» (Mezirow, 2003) capace di innestare quel processo che, passando per differenti fasi (autoanalisi, autovalutazione, confronto con altri, ricerca di nuove opzioni, generazione di fiducia, sviluppo di nuove competenze, tentativi), giunge a un'integrazione delle prospettive di significato. In questo processo la riflessione costituisce «la dinamica centrale [...] della trasformazione degli schemi di significato e delle prospettive di significato» (Mezirow, 2003, p. 117).

Si trattava in sintesi, richiamando alla mente le immagini di Bruno Munari nella *Ricerca della comodità in una poltrona scomoda*, di trovare nuove posture pedagogiche e educative in un contesto fortemente mutato e che ora appariva come una poltrona scomoda: il cambiamento e la trasformazione erano, dunque, quanto mai necessari.

La parte formativa del progetto è stata gestita, data la necessità del distanziamento fisico, attraverso una piattaforma *moodle* appositamente creata. Il percorso

proposto in forma modulare ha avuto quale finalità quella di promuovere la competenza riflessiva al fine di sottoporre a vaglio critico prassi, presupposti e teorie dell'azione educativa, nell'ottica dell'imparare ad apprendere e di un apprendimento riflessivo e trasformativo (Mezirow e Taylor, 2009).

Attraverso un approccio riflessivo sul senso dell'educazione nella contemporaneità e sulla necessità di uno sguardo critico e di un rilancio consapevole di rinnovate prassi educative, sono stati promossi alcuni focus tematici, nello specifico:

- il senso dell'educare rispetto a condizioni di fatica e di burnout;
- il gruppo e gli aspetti relazionali che, oltre a costituire di sovente un contesto di conflitto e di criticità, rappresentano allo stesso tempo il rimedio fondamentale rispetto a derive narcisistiche e di implosione della dimensione comunitaria;
- l'autenticità dell'educatore, evidenziandone i nuclei fondamentali;
- la centralità della cura intesa sia come cura verso gli altri (bambini/e, colleghi, famiglie) sia come cura di se stessi.

Al termine di questo percorso formativo-riflessivo si è inteso rilanciare la progettualità professionale e educativa attraverso delle concrete proposte metodologiche e operative per rifondare pedagogicamente le basi del proprio agire educativo rispetto a un contesto — fisico, professionale e personale — profondamente mutato. Ciò ha richiesto un cambiamento nel modo stesso di inquadrare il fatto educativo, incluse le premesse di pratiche e prassi (Sclavi, 2003), e come ci ricorda lo stesso Mezirow (2003) ha comportato la messa in discussione talvolta dolorosa e faticosa di prospettive e aspettative ormai radicate.

Ha significato, in ultima sintesi, porre al centro della riflessione i concetti di trasformazione — intesa in senso permanente e quindi mai conclusa — e di riflessività volta a «presidiare i processi di azione e coglierne il senso in rapporto alle motivazioni che le hanno originate» (Giddens, 1994, p. 22).

Ciò si traduce in una postura pedagogica riflessiva che comporta una necessaria ri-attribuzione di senso alle pratiche professionali oltre che capacità di agire e reagire all'imprevisto trasformando, talora, le stesse premesse dell'agire pedagogico. Nel lavoro sul campo questo si è tradotto nella ricerca e nella scelta delle *parole educative per fondare l'agire professionale in un'epoca di pandemia*.

3. Ripensare il proprio agire professionale: l'importanza delle parole educative

L'analisi si è concentrata sugli esiti dei lavori prodotti dalle educatrici rispetto ad alcune domande-stimolo volte a pervenire alle *parole educative* ritenute essenziali per la propria professione, da condividere con i colleghi/e e con le famiglie. Inoltre ha consentito di individuare le *parole tossiche* da eliminare dal proprio lessico professionale.

L'analisi degli elaborati è stata basata sull'approccio tematico attraverso il quale sono stati individuati i significati ricorrenti. Nella fase di codifica, è stata

costruita una tassonomia delle parole più frequenti che sono state raggruppate in aree concettuali omogenee. Alle parole che rientravano in specifiche aree di significato è stata attribuita una categoria ed è stato calcolato il numero di occorrenze rilevate per esse. Per le categorie principali è stata calcolata la percentuale di distribuzione (sono state considerate quelle categorie che hanno riscontrato una frequenza maggiore di 3).

L'analisi qualitativa dei testi è stata messa in relazione con alcuni dati ottenuti dalla somministrazione di un questionario anonimo riguardante il benessere percepito all'interno dei contesti lavorativi. Il questionario, composto di 36 domande a risposta chiusa da valutare su una scala Likert da 0 a 10, si è focalizzato sulle seguenti dimensioni:

- se stessi e la propria professionalità;
- struttura organizzativa-gestionale;
- gruppo di lavoro;
- rapporto con le famiglie;
- rapporto con i bambini/alunni/adolescenti.

Per gli obiettivi del presente lavoro, l'analisi di seguito riportata si è concentrata su tre dimensioni: se stessi e la propria professionalità, gruppo di lavoro e rapporto con le famiglie.

Al progetto hanno partecipato 184 educatrici dei servizi educativi del comune di Trieste. La maggioranza di questo campione è rappresentata da educatrici appartenenti alla fascia di età 41-50 anni (oltre il 44%). Si riscontra inoltre dai dati una prevalenza di educatrici che hanno un'esperienza lavorativa presso l'ente o, in generale, nel settore educativo superiore ai 10 anni (oltre il 69%) (tabella 1).

TABELLA 1
Dati descrittivi dei partecipanti

Nidi n. 184							
Sesso (%)		Età (%)		Anni lavorati presso l'ente		Anni lavorati nel settore	
F	96,70%	20-30	4,90%	Meno di 1 anno	12,50%	Meno di 1 anno	14,10%
M	3,30%	31-40	27,20%	1-5 anni	13%	1-5 anni	12%
		41-50	44,60%	5-10 anni	10,30%	5-10 anni	4,30%
		Oltre i 50	23,30%	Oltre 10 anni	64,20%	Oltre 10 anni	69,60%

Rispetto al tema delle *parole educative* su cui ripensare e rifondare il proprio agire professionale, dall'analisi dei prodotti realizzati nei piccoli gruppi emerge come le educatrici considerino essenziali parole che richiamino l'aspetto

relazionale, quali condivisione, disponibilità all'ascolto, empatia e collaborazione (tabella 2).

TABELLA 2
Parole educative essenziali

Parole educative essenziali	Percentuale
Condivisione	8,23%
Flessibilità	8,23%
Disponibilità all'ascolto	8,23%
Empatia	8,23%
Fiducia	5,88%
Comunicazione	5,88%
Comprensione	4,70%
Accoglienza	4,70%
Collaborazione	3,52%
Pazienza	3,52%

La condivisione viene ritenuta fondamentale per progettare un'azione pedagogica sinergica tra colleghe e tra educatrici e famiglie: «Condivisione e collaborazione: nell'ottica del raggiungimento del benessere e della crescita armonica del bambino, condividere obiettivi, strumenti e finalità in reciproco scambio, anche con le famiglie».

L'empatia è ritenuta una competenza necessaria per stabilire una relazione costruttiva con l'altro (con il bambino, la famiglia e le colleghe), attraverso il saper ascoltare e il saper rispettare i tempi dell'altro, dimostrando disponibilità e sensibilità: «l'empatia per comprendere e rispettare i sentimenti altrui, poter comunicare in maniera più proficua e trovare quindi una linea comune nella nostra diversità».

Nei testi delle educatrici emerge inoltre come sia ritenuta necessaria non solo la capacità di organizzazione, ma anche la flessibilità nel sapersi adattare ai cambiamenti e riprogettare il lavoro a seconda delle necessità: «È emersa anche la parola "pianificazione", correlata alla flessibilità, dato che in questo periodo storico tutti gli schemi acquisiti sono stati rivoluzionati e rivisti, dunque si è reso necessario mettere in campo una flessibilità e una capacità di pianificazione ancora maggiori del solito».

L'importanza della collaborazione tra colleghe è un aspetto che emerge anche dalle risposte date dalle educatrici al questionario finale di valutazione. I dati mettono in luce come la percezione della qualità della collaborazione sia buona tra i servizi (media = 7,46; DS = 1,72) (figura 1).

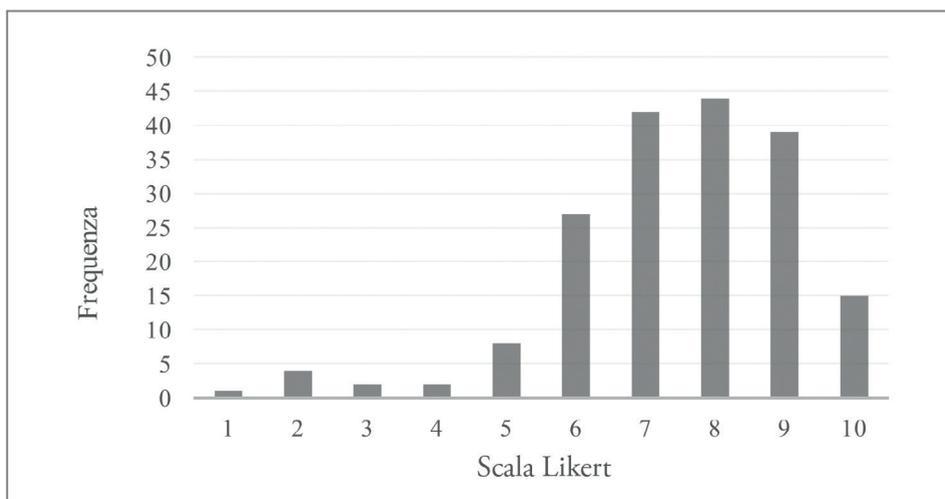


Fig. 1 Qualità della collaborazione.

Rispetto alle parole considerate *tossiche* e quindi nocive per l'agire professionale, le educatrici mettono in luce come siano soprattutto la rigidità e la resistenza al cambiamento aspetti particolarmente critici (tabella 3).

TABELLA 3
Percentuale delle parole educative considerate tossiche

Parole tossiche	Percentuale
Rigidità	20,77%
Giudizio	7,80%
Pregiudizio	7,90%
Paure	5,19%
Superficialità	5,19%
Individualismo	3,89%
Sfiducia	3,89%
Isolarsi/re	3,89%
Ansia	3,89%
Disinteresse	3,89%

Espressioni come «si è sempre fatto così», «mai», «sempre» e «non si può» denotano un ostacolo al cambiamento, alla sperimentazione e all'innovazione sia

nelle pratiche educative che nelle dinamiche di gruppo tra educatori. Le frasi racchiudono in sé una connotazione di staticità che non consente evoluzione e/o cambiamento verso la ricerca di nuove strategie. «Mai» e «sempre» risultano assoluti, immutabili e non si addicono al processo educativo a cui meglio si accostano processi relativi, più flessibili e dinamici: «Non si può, non bisogna avere un pensiero rigido e statico, ma bisogna essere pronti e aperti alle novità ed essere disponibili a ripensarci come educatori».

Anche le parole «giudizio e pregiudizio» vengono individuate nei lavori di gruppo prodotti come aspetti che possono incidere negativamente sulla costruzione di relazioni educative costruttive, perché sono fondate su opinioni preconcepite, rigide, che denotano resistenza e rifiuto: «Le “parole tossiche” sono quelle che al loro interno racchiudono un giudizio o un pregiudizio, che bloccano in una situazione e non danno la possibilità di un cambiamento».

Rispetto al pregiudizio, le educatrici concordano che nelle relazioni «è facile cadere nel “giudizio facile”; esimersi dal giudicare è difficile, ma è fondamentale per non far sentire l’altro inadeguato». Le «parole tossiche» individuate riguardano sovente: «ansia, paura, giudizio dell’emozione altrui, giudizio verso le famiglie, distanziamento sociale, chiusura (intesa come una chiusura personale, di se stessi e in se stessi) e l’imperativo “dobbiamo!” che spesso impone vincoli al lavoro educativo e non favorisce la collaborazione dei genitori».

Questi dati sembrano dunque far emergere una certa rigidità presente nei servizi educativi, che limita l’apertura al cambiamento, e una tendenza a dare valutazioni alle situazioni o alle persone in maniera preconcepita. Questo dato sembra in contrasto con quanto, invece, viene dichiarato dalle educatrici nel questionario dal quale emerge una percezione del gruppo di lavoro come un luogo di apertura, dove le proprie idee sono accolte ed è possibile confrontarsi con gli altri (figura 2).

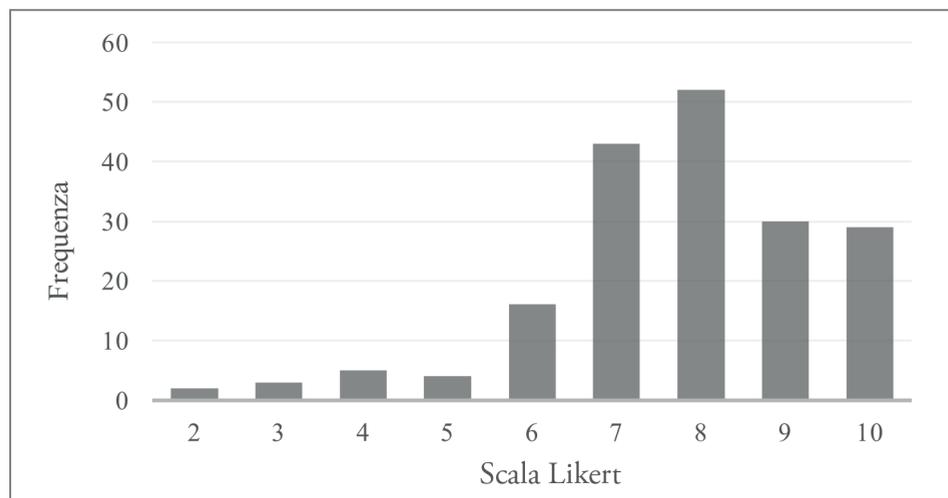


Fig. 2 Percezione del gruppo di lavoro.

Le parole messe in luce dalle educatrici come parole da condividere con colleghi e famiglie evidenziano nuovamente una forte componente relazionale. Sono parole che sottolineano l'importanza della qualità della relazione come elemento fondante l'agire educativo quali: collaborazione, empatia, comprensione, condivisione (tabella 4).

TABELLA 4
Parole educative da condividere

Parole da condividere	Percentuale
Collaborazione	15,71%
Empatia	7,14%
Comprensione	5,51%
Condivisione	5,51%
Coerenza	4,28%
Ascolto	4,28%

Le educatrici sottolineano come la collaborazione sia essenziale per costruire un progetto educativo realmente condiviso tra servizio e famiglie e come essa possa essere costruita soltanto attraverso un coinvolgimento autentico, fondato sull'empatia e sul dialogo:

In questo momento è fondamentale collaborare per instaurare un rapporto di fiducia con l'altro. Tra colleghi collaborare è alla base della buona riuscita del nostro lavoro, dà continuità e forza all'agire educativo, permettendo alle famiglie di percepire una coerenza educativa che le fa sentire serene e fiduciose. Tra famiglia e gruppo educativo collaborare significa condividere regole e approcci verso il proprio bambino, in modo da attuare un rapporto di circolarità reciproca tra nido e famiglia.

Un'altra parola centrale è condivisione che, oltre a rimarcare l'importanza della continuità educativa orizzontale nido-famiglia, evidenzia degli elementi di base per essere attivata: infatti «per condividere è necessario un coinvolgimento autentico e sincero fondato sul dialogo e sull'ascolto empatico da entrambi i lati. Secondo noi la modalità migliore è il dialogo supportato dall'azione che, a sua volta, è autenticata dall'avvenuta condivisione».

La costruzione di un percorso educativo condiviso e coerente passa anche attraverso la capacità di gestire situazioni problematiche o di conflitto che sottono aspetti di criticità che, se non risolti, possono determinare una cronicità e il perdurare di una condizione negativa. Questo aspetto non sembra tuttavia essere affrontato sempre in maniera costruttiva nei vari servizi; i dati del questionario, infatti, mettono in luce come una certa percentuale di educatrici (13,6%) non riscontri una gestione positiva delle situazioni conflittuali (figura 3).

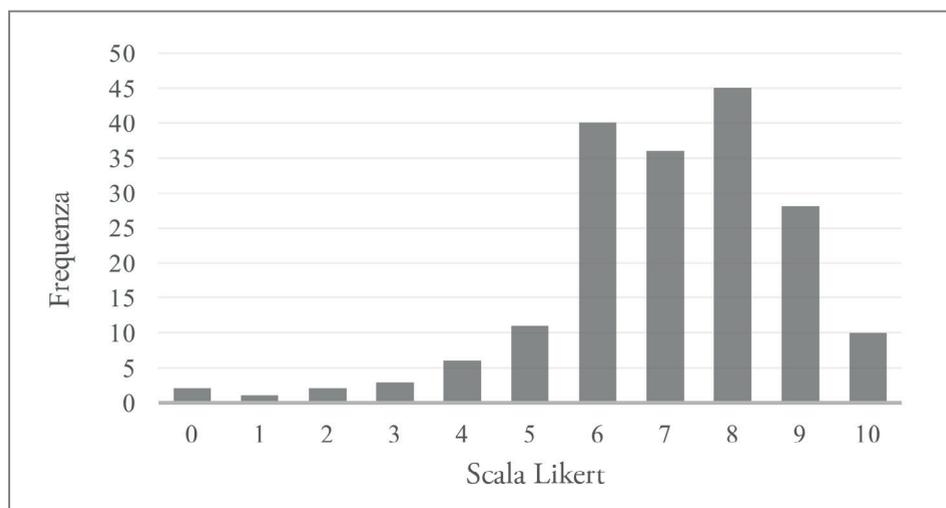


Fig. 3 Gestione dei conflitti e delle situazioni problematiche.

I risultati evidenziano come secondo le educatrici l'agire educativo debba fondarsi su una solida base relazionale che consenta di condividere e di collaborare in modo proficuo e costruttivo, attraverso l'ascolto empatico e la comprensione dell'altro senza pregiudizi. Questo atteggiamento di apertura richiede flessibilità e capacità di adattare il proprio lavoro ai cambiamenti e di ripensare le prassi senza impostazioni predefinite.

Di contro sono proprio gli aspetti di rigidità a essere considerati particolarmente ostacolanti e limitanti verso la ricerca di nuove strategie: pensare all'impossibilità del cambiamento significa non considerare le potenzialità dell'individuo, vedere solo i limiti e mantenere di fatto una situazione cristallizzata che, in un contesto in evoluzione, non può funzionare. Gli aspetti di rigidità si possono manifestare anche attraverso elementi di giudizio o di pregiudizio, che possono influenzare in maniera molto negativa le azioni educative, proprio perché guidati da aspetti di scarsa consapevolezza e di riflessione approfondita.

Il giudizio, infatti, pone delle etichette che non consentono di instaurare un rapporto di fiducia e di vera comprensione dell'altro; il pregiudizio a sua volta non consente di leggere la realtà in maniera obiettiva, ma la distorce attraverso preconcetti che influenzano l'interpretazione delle situazioni. Questi aspetti, inoltre, non favoriscono un confronto congiunto, riflessivo e costruttivo che possa effettivamente aiutare il gruppo ad affrontare efficacemente i momenti di difficoltà. Le criticità possono essere superate attraverso il supporto, il sostegno e la disponibilità, senza i quali non è possibile costruire una relazione educativa di cura che sia condivisa e supportiva per la crescita dei bambini e delle bambine.

Le educatrici sottolineano come questi aspetti di riflessione siano diventati particolarmente rilevanti proprio a seguito dell'esperienza pandemica che, deter-

minando un repentino stravolgimento delle routine e delle prassi consolidate, ha messo ancora di più in evidenza l'importanza della dimensione di gruppo, della riflessività e del confronto costruttivo come aspetti essenziali dell'agire educativo.

4. Conclusioni

Il percorso formativo e di ricerca ha messo in luce come la costruzione di un'identità professionale debba passare per un processo trasformativo e riflessivo continuo, dove trovare spazio per il confronto e per una condivisione profonda.

Le riflessioni emerse dai gruppi di lavoro e i dati del questionario hanno evidenziato alcuni aspetti che sono risultati particolarmente significativi per la professionalità dei servizi educativi in un'epoca di post-pandemia.

Le educatrici si sono interrogate sulla centralità di alcune parole considerate fondanti per le prassi educative e hanno riflettuto sulla cornice di significati condivisi all'interno dei servizi e sulle implicazioni rispetto all'agire educativo quotidiano. È emerso come l'esperienza pandemica abbia reso ancora più evidente come il lavoro educativo debba saper rispondere ai cambiamenti e alle nuove richieste che possono presentarsi anche in maniera dirompente e non programmabile.

L'incertezza e l'instabilità che ne sono derivate hanno richiesto una riflessione approfondita sulla qualità dei legami e delle relazioni a più livelli: non solo pensando alla relazione tra educatrici e bambini, ma anche a quelle tra colleghi e tra professionisti e famiglie.

La dimensione relazionale diventa infatti un aspetto fondamentale per pensare a una progettualità educativa che sia realmente condivisa e che sappia rispondere alle esigenze dei bambini, delle bambine e delle loro famiglie, soprattutto nei momenti di criticità.

Condividere e collaborare sono concetti ritenuti fondamentali nella costruzione dell'agire educativo, ma sono proprio quegli aspetti su cui spesso si incontrano nodi da sciogliere, derivanti da situazioni conflittuali o di incomprensione che possono cristallizzare negativamente la comunicazione.

SEARCHING NEW PEDAGOGICAL POSTURES: TRAINING AS TRANS-FORMATION

Abstract

Training through reflective and transformative pathways throughout one's life is a constant necessity in order to be able to operate effectively in the complexity of contexts and situations (Mezirow and Taylor, 2009; Mezirow, 2003; Schön, 1988). This essay, starting from some background reflections on the consequences of the pandemic situation, presents some data that emerged following a research and

training course carried out with the educators of the services of the municipality of Trieste, which led them to initiate a process of profound reflective revision with respect to the basic premises of their own professional actions and educational practices.

Keywords

Trans-formation, disorienting dilemma, educational reflexivity, educational words, professional action.

Bibliografia

- Bovey W.H. e Hede A. (2001), *Resistance to organisational change: The role of defence mechanisms*, «Journal of Managerial Psychology», vol. 16, n. 7, pp. 534-548.
- Camacho S. e Barrios A. (2022), *Teleworking and technostress: Early consequences of a COVID-19 lockdown*, «Cognition, Technology & Work», vol. 24, n. 3, pp. 441-457.
- Cino D. (2021), *Ripensare il concetto di «screen time» nel contesto del COVID-19: Un riposizionamento epistemologico*. In A. Gigli (a cura di), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Bergamo, Junior, pp. 73-81.
- Commissione Europea (2020), *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni. Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*, Bruxelles, 1° luglio 2020, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:-52020DC0274&from=EN> (consultato il 2 febbraio 2023).
- Cornacchia M. e Madriz E. (2017), *La liquidità dell'educatore: Note per una formazione sostenibile*, «Metis», vol. VII, n. 1, pp. 5-13.
- Giddens A. (1994), *Le conseguenze della modernità*, Bologna, il Mulino.
- Le Boterf G. (1994), *De la compétence*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Mezirow J. e Taylor E. (a cura di) (2009), *Transformative Learning in Practice*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Morabito C. (2022), *Povertà educativa: Necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*, Roma, Save the Children, https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/Poverta_educativa.pdf (consultato il 2 febbraio 2023).
- Oggoni F. (2016), *(Ri)formare la professionalità educativa*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 8, n. 11, pp. 55-68.
- Oreg S. (2003), *Resistance to change: Developing an individual differences measure*, «Journal of Applied Psychology», vol. 88, n. 4, pp. 680-693.
- Salari N., Hosseinian-Far A., Jalali R., Vaisi-Raygani A., Rasoulpoor S., Mohammadi M., Rasoulpoor S. e Khaledi-Paveh B. (2020), *Prevalence of stress, anxiety, depression among the general population during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis*, «Globalization and Health», vol. 16, n. 57, pp. 1-11.
- Santos B.S. (2020), *A cruel pedagogia do vírus*, Coimbra, Edições Almedina.
- Schön D. (1988), *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori.
- Tramma S. (2003), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci.

UNICEF (2020), *Responding to COVID-19: UNICEF Annual Report 2020*, New York, United Nations Children's Fund (UNICEF).

World Bank, UNESCO and UNICEF (2021), *The state of the global education crisis: A path to recovery*, <https://www.datocms-assets.com/30196/1638787970-state-of-global-education-crisis-to-recovery.pdf> (consultato il 2 febbraio 2023).

Presentato il 6 febbraio 2023; accettato per la pubblicazione il 26 maggio 2023

On participation. Zooming out and zooming in a central educational construct

Nicola Nasi

University of Bologna; nicola.nasi3@unibo.it

Chiara Carla Montà

University of Milano-Bicocca; chiara.monta@unimib.it

Abstract

The paper explores the construct of «participation», critically discussing various theoretical perspectives to approach it. Specifically, the article considers two different yet interrelated levels of analysis: the macro-level of international policies and the micro-level of everyday social interaction. First, the study considers international policies on children's participatory rights and presents a milieu of studies that variously discussed and assessed them. Second, it illustrates how macro-level policies are re-negotiated at the micro-level of participants' social interactions. Specifically, a review of previous literature shows that children's participation is also constructed in practice. This appraisal is instrumental to underline the construct's pedagogical relevance and discuss the analyst's positioning. Regarding the latter, in the discussion, it is argued that analysts need to be aware of the multifaceted character of the construct of participation to avoid a restricted analytical gaze on this phenomenon.

Keywords

Children, participation, rights, agency/structure, micro/macro.

1. Introduction

The construct of «participation» is one of the most used and debated in the social sciences. Contemporary academia has elevated it to a fundamental analytical focus, connecting it to central concerns such as human rights and democracy. But what are we talking about when we analyze children's «participation» in our society? Which are the legitimate ways of approaching this construct within the scientific community?

The possible definitions of the construct of «participation» are multifarious and regard various analytical levels (see below). This plethora of different definitions and levels of analysis often impedes a clear understanding of what is meant by this analytical construct. As a result, «participation» has become a sort of buzzword which has been criticized for its loose epistemology and lack of a clear operational definition, falling short of offering a solid enough theoretical foundation to create a plan for children's engagement (Theis, 2010). There is an ongoing debate about the proper level of importance to give participation from a practical and human rights perspective, as well as whether it should be considered an «end», a «means» of promoting and preserving human rights, or both (Biemmi and Macinai, 2020; Biffi, 2018; Montà, 2023; Lansdown, 2001).

Within this contentious theoretical landscape, this paper tries to make sense of this social construct by critically reviewing some major approaches to the concept and by highlighting two different «levels» at which it can be considered. These two interrelated levels can be roughly brought back to the distinction between a micro and a macro perspective on social phenomena (Alexander et al., 1987), which in turn bears on the dichotomy between agency and structure (Giddens, 1984).

First, the article «zooms out» by considering participation as a theoretical construct that informs and can be traced in various policies at the national and international levels (section 3). This section focuses on the *structural* features of our society, in terms of policies and ideologies that influence and shape people's participatory rights at the macro-level.

Second, the article «zooms in» by considering how participation is also a relevant aspect of children's everyday social interactions (section 4). The possibility to meaningfully participate in the community's social life is also co-constructed *in practice*, i.e., through a variety of verbal, embodied, and material means of expression. In the discussion, the interrelations between these two analytical levels are critically discussed and the implications for the analyst's professional practice are briefly outlined.

The article has two main aims. First, it aims to illustrate different approaches to the concept of participation and to underline how they bear on each other. Second, it aims to highlight the relevance of this critical appraisal in relation to the analyst's awareness and analytical choices.

2. Dichotomies: agency/structure and micro/macro

To tackle the concept of «participation», we might start with a brief review of the dualism that contrasts *structure* and *agency* (Giddens, 1984). This dualism

accounts for humans' ability to agentively act within the boundaries set by a specific socio-cultural and material environment. Specifically, the notion of *structure* refers to the array of «durable» entities — such as ideologies, policies, values, norms, bodies of expert/lay knowledge, but also objects, architectures, and institutions — that shape and constrain human social behavior. These structural features have an impact on how individuals act in their everyday social life: for example, a school policy that prescribes that the children must remain seated at their desks during the break will constrain children's behavior (i.e., it will allow specific actions while prohibiting others).

Although these structural features are to a certain degree resistant to change, they are in no way immutable: social actors are actively involved in the continuous ratification and transformation of these structural premises, i.e., they are agentive subjects. The concept of *agency* refers to the ability of human beings (or other actants) to make use of the resources of a specific socio-material environment to pursue specific goals (Duranti, 2004). Going back to the previous example, a school policy can be complied with, enforced, changed, or resisted. For instance, during the break children could find ingenious ways to circumvent the school policy in order to chat close to one another. Therefore, the relation between structural socio-cultural entities and individuals' everyday praxis is *recursive*: «structure» influences and constrains everyday praxis, which can in turn reproduce and transform the structural features of its environment on an ongoing basis (Caronia and Nasi, 2022).

The agency/structure dualism is often bound to another fruitful dichotomy in the social sciences, namely the dichotomy between the *micro* and the *macro* (Alexander et al., 1987). In this paper, we label as «micro» the level of individuals' face-to-face social interaction, whereas we understand as «macro» the level of policies, ideologies, and discourses at the national and European level. Notably, the notion of «structure» often refers to policies and ideologies that can be observed and analyzed at the *macro* level: they usually transcend a specific local context and influence whole communities. This is the case with national and international *policies*, which are part of the (macro-level) structure that enables and constrains individuals' (micro-level) *practices* by establishing the boundaries of acceptable and required behavior in a certain context.

As mentioned above, these dichotomies are relevant to the construct of *participation*: individuals' active participation in the social life of the community is bound to both the macro level of national and European policies *and* the micro level of face-to-face social interaction.

3. Zooming out: children's participation in policies

The idea of children's participation is frequently linked with article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC, 1989), even though the concept is not explicitly included in the Convention. This connection

is made by the Committee on the Rights of the Child in General Comment No. 12 (2009). Participation is defined as follows:

A widespread practice has emerged in recent years, which has been broadly conceptualized as «participation», although this term itself does not appear in the text of article 12. This term has evolved and is now widely used to describe ongoing processes, which include information-sharing and dialogue between children and adults based on mutual respect, and in which children can learn how their views and those of adults are taken into account and shape the outcome of such processes.

The meanings of participation are clarified by this definition. First, it is a practice rather than a theoretical idea; it is a process, which implies it is not linear but rather recursive. Specific traits apply to the process. It suggests information sharing. If a person does not have the required information, they are unable to participate. Second, it involves dialogical processes, which by nature take conflict and the control of power dynamics into consideration. Third, it involves both adults and children. Finally, it is a learning experience: children need to understand how their opinions and those of adults are considered when shaping outcomes in such processes. This final factor informs us that engagement must result in some sort of influence.

With the UN Convention on the Rights of the Child, children as a social category entered the «inner circle» of policymaking. Since then, there has been an increasing emphasis on and dedication to this social category. One of the most detailed accounts of child rights legislation is the 2010 Belgian EU Presidency report titled *The European and International Policy Agendas on Children, Youth, and Children's Rights*, which sought to provide a summary of the policy agendas for children and youth at the European and international levels. In 2012, 2014, 2016, and 2018 the publication was updated.

The primary policy objectives advanced by the EU, the Council of Europe (CoE), and the United Nations (UN) to influence national government policies are listed in these publications. Notably, these macro-level policies gain significance in relation to their «reception». Without changes in how they are viewed or what actions governments contemplate in connection to them, issues within policy agendas seldom gain or lose significance (Baumgartner et al., 2006). Major (policy) change, according to John W. Kingdon (1995), happens when issues, proposals, and politics come together within a «window of opportunity» that simultaneously focuses attention on the issue and the solution (Baumgartner, Green-Pedersen, and Jones, 2006, p. 961).

In this regard, policy agendas can be supported by pedagogical presumptions regarding the sociocultural idea of childhood as a category (Becchi, 1994) and the spaces of involvement given to children in flesh and blood (Biffi, 2018; Macinai, 2013). The underlying assumption in these efforts is that policy goals underpinned by children's rights principles can influence what a child can accomplish and be in a particular community (Alessandrini, 2014; Bell and Stevenson, 2006). Thus, understanding how child participation is defined in policy documents is crucial

because the values and ideas they transmit form the political foundation for the construction of micro-pedagogical learning experiences that involve both children and adults (Bertolini, 2003).

Setting out from this recognition, the phenomenon of child participation and the related policies have been extensively discussed in the literature. Since the UN Convention of 1989, scholars proposed a dozen models to explain the meaning of public forms of child participation (Hussey, 2017, 2019), examining its advantages and drawbacks (Bruyere, 2010; Hart, 1992; Theobald, Danby, and Ailwood, 2011; White, 1996), or discussing it from a theoretical (Kay and Tisdall, 2010; Theis, 2010) and empirical perspective (among others, Austin, 2010). However, a thorough framework that clarifies its contents or provides a foundation for its understanding is still absent (Clark, Biggeri, and Frediani, 2019; Malone and Hartung, 2010). This fuzziness also emerges from an analysis of the international policies on children's participatory rights. As written elsewhere (Montà, 2021), when analyzing the meanings of «child participation» in the latest (2010-2018) international and European policies on children's rights, several complexities and ambiguities emerge.

Child participation is viewed as crucial to the development of society and the fulfilment of human rights, as it is constructed as a specific dimension of children's fundamental rights and as essential to accessing protection and provision rights. However, policy statements do not suggest many concrete measures and actions to foster children's participation, and the concept of childhood moves between children being defined as «resourceful citizens» (UN General Assembly, 2002, par. 7.4) to being considered a vulnerable group.

Moreover, these documents have been written by adults and, due to their length and technical language, are inaccessible to children themselves. Because of the ambiguity and complexity with which the constructs of «childhood» and «child participation» are described, children are often impeded in their ability to make their own decisions (Day et al., 2015).

However, things may be changing. A «new window of opportunity» may be opening with the EU Strategy on the Rights of the Child. It is one of the major policy initiatives presented by the European Commission to better protect all children, help them realize their rights and put them at the center of EU policies. Notably, this document is the result of multiple consultations with citizens, stakeholders and, most importantly, with more than 10,000 children. The EU Strategy on the Rights of the Child was developed *with* children and *for* children: a child-friendly version of the strategy was created, presenting the information in a way that is understandable for younger readers.

Children helped co-design the strategy, as they were consulted on the language, images and examples used in the brochures. In addition, the child-friendly version of the strategy is accessible to visually impaired readers and can be consulted with assistive devices and technologies. This policy does not only define the construct of child participation, but it was also constructed thanks to children's active participation, showing how the micro and macro levels coexist and might reciprocally

impact on each other. However, it must be stressed that the «child-friendly» policy (and we could question the meanings of child-friendly) comes after the «adult» version, although the document concerns primarily children and their rights.

Apart from the role of (adult and young) citizens in the drafting of specific policies, there is another crucial milieu in which citizens can influence and steer the impact of macro-level policies: people can re-negotiate and re-interpret them during their everyday social interactions.

4. Zooming in: children's participation in social interaction

The concept of participation can also be approached from the micro-perspective of face-to-face interaction. In the first place, individuals participate to the social life of a community by concretely interacting with other people. To consider the practices and resources through which participants manage their participation-in-interaction, the theoretical framework advanced by Marjorie and Charles Goodwin might be relevant. These two authors defined participation as «actions demonstrating forms of involvement performed by parties within evolving structures of talk» (Goodwin and Goodwin, 2004). The focus is thus on individuals' *concrete displays* of being involved in a certain activity (e.g., answering a question, looking at another person who is currently speaking).

Building on the work of Erving Goffman (1981), the Goodwins also used the concept of *participation framework* to highlight the disparate ways of participating that individuals might adopt when interacting with each other (De León, 2012). Through various verbal and non-verbal resources, individuals might construct specific co-present persons as ratified participants or exclude them from the ongoing interaction (e.g., with a third person reference to talk about them). Apart from the issue of ratified vs. non-ratified participants, meaningful participation is also bound to the social role that is ascribed to somebody: for instance, a child might participate in pretend play, but in a constant subordinate position (e.g., impersonating a baby that is not born yet; Sheldon, 1996). Thus, the possibility to meaningfully participate in a specific activity regards both the local participation framework *and* participants' social relationship.

Within this theoretical framework, several scholars have convincingly illustrated the centrality of social interaction for the management of individuals' participatory rights in our society. For example, Simon Magnusson analyzed the meetings of a participatory democracy project in Sweden (Magnusson, forthcoming). The project aimed to involve 14- to 15-year-olds in the construction of a «vision» for the future of the country. However, the micro analysis of participants' interaction during the meetings shows that adults constantly maintained control, establishing the appropriate ways of participating in that context: they assessed which contributions were relevant and appropriate, they interrupted the adolescents and reformulated their words, they spoke for most of the time and displayed their being more knowledgeable than the adolescents. Within a «structural» program

that was aimed at enhancing teenagers' participation, *adults* held the power to decide who participates, when, and how. This could be only seen through a detailed analysis of the social interactions that took place during the meetings.

In another article, Ruey-Ying Liu analyzed parent-child interactions in several families in Taiwan and the United States (Liu, 2022). The author illustrated how adults dealt with children's delays in responding to a question: contravening the usual preference for progressivity in interaction (Stivers and Robinson, 2006), parents prioritized children's participation by waiting longer, by asking questions multiple times, and by avoiding correcting children's problematic answers. Thereby, parents locally promoted children's rights and obligations to participate, socializing them into active responsive participation. Again, children's participatory rights were negotiated (and in this case, «accorded») at the level of participants' local interactions.

Eventually, a relevant stream of research has considered the issue of «participation» in relation to children with developmental impairments (see among others Ochs, Solomon, and Sterponi, 2005). For example, these studies have shown how children with autism might deploy various multimodal resources to display the fact of being participating in the current activity; in this regard, only a detailed analysis of the verbal, embodied, and material resources that individuals deploy at the micro level permits to highlight the participatory strategies of these children in front of the adult. In other words, a micro-perspective on social interaction allows the analyst to consider *apparently* non-participating (e.g., non-speaking) children, considering the different ways of participating that pertain to each individual and his/her competences.

Clearly, this micro-analytical approach is not devoid of potential problems, as it risks neglecting the diachronicity of the social constructs that it considers (e.g., «participation», or «development», which undoubtedly entail a diachronic dimension that transcends single instances of social interaction). Nevertheless, this approach allows the analyst to highlight the various opportunities for participation that children and adults co-create during their local interactions.

As illustrated in this section, «participation» is not only a matter of macro-level policies, as the possibility of children and youth to participate to the social life of our society is also constructed and disputed in interaction. By managing the local participation framework and participants' social roles, individuals re-interpret and possibly resist broader policies and ideologies regarding people's participatory rights.

5. Concluding discussion

Fred Stein, one of the great photographers of the twentieth century, devoted his late work to the city of New York, where he had fled from Nazi-occupied Europe. His work is admirably close to people's everyday life, as he often captured ordinary people dealing with their most mundane concerns (e.g., some children playing with a broken pipe on the street). At the same time, Stein also represented

the «stage» within which these people acted: in several pictures he represented the city from afar, offering for example a panoramic view of its streets and skyscrapers (Stein's photos are freely accessible on the official website of his archive, www.fredstein.com) (consulted on 27 October 2023). In this regard, Stein's camera lenses followed a precise and recurrent oscillation: they zoomed out and zoomed in a certain object of representation, New York City.

In this paper, we tried to adopt a similar strategy (unfortunately, without Stein's talent and grace): we zoomed out and zoomed in a specific construct, namely that of (children's) *participation*. In a theoretical landscape that is characterized by a multiplicity of possible definitions, this paper highlighted two interrelated level of analysis. First, it illustrated some of the features of participatory policies at the macro level. Second, it underlined the relevance of participants' negotiation of their participatory rights at the micro-level of social interaction.

The appraisal in this study can help approach the construct of participation with a certain analytical awareness: knowledge of the different ways of approaching the construct (and an awareness of their epistemological and methodological implications) can broaden our understanding of the interplay of micro and macro features that characterizes social phenomena (such as participation and children's participatory rights). As a matter of fact, these two levels of analysis bear on each other, and analysts should be aware of their recursive relationship to avoid a «restricted analytical geography» (Goodwin, 2011).

For instance, the analysis of policies cannot disregard their actual implementation *in practice*: structural models of participation can help us design policies that favor children's active participation, but the crucial point is how they will be re-interpreted and transformed by children themselves. Conversely, the analysis of participants' social interaction cannot dismiss the broader context in which they take place. During the analysis of participants' local practices, the analyst will look for traces of broader discourses and policies, critically considering how they shape and influence participants' local choices.

The critical discussion of the different approaches to «participation» is also relevant from a pedagogical perspective, as this construct underpins a crucial pedagogical question: «What is a child able to learn to be and do in a given context?». If we adopt an educational approach based on active citizenship and democracy (Biesta, 2011), children's possibility to participate in the social life of our community is a crucial concern. Children become active and reflective citizens by participating in various ways and at different levels in the set of practices and activities that constitute our society. As adults, we must thus find ways to allow and possibly enhance children's active participation in formal, non-formal, and informal educational contexts. This promotion of children's participatory rights amount to acknowledging their role as *political subjects*, i.e., subjects that can concretely impact on decision-making processes (Biffi, 2020).

A thorough appraisal of the concrete measures that could favor children's participation would go beyond the scope of this article (among others, see Clark, 2017; Montà, 2023; Cekaite and Björk-Willén, 2018 on possible strategies). How-

ever, we argue that any strategy should necessarily take into account both the macro level (e.g., a policy that foresees «structural» spaces for children's participation in decision-making) and the micro level (e.g., allocating children the role of speakers and letting them «keep the floor» for extended turns of talk). As illustrated in this article, the possibility to participate and make a difference in decision-making regards both the macro-level of international policies and the micro-level of everyday social interaction. Therefore, the pedagogical relevance of the construct cannot be limited to one of these two interrelated levels and overlook the composite, multifaceted character of children's participation in our communities.

PARTECIPAZIONE. PROSPETTIVE MACRO- E MICRO-ANALITICHE SU UN COSTRUTTO CENTRALE IN EDUCAZIONE

Sommario

L'articolo esplora il costrutto di «partecipazione» attraverso una disamina critica di diverse prospettive teoriche ed empiriche. In particolare, lo studio prende in considerazione due livelli di analisi distinti, ma correlati: il livello «macro» delle politiche (policies) internazionali e il livello «micro» dell'interazione sociale faccia a faccia. In primo luogo, l'articolo presenta le politiche internazionali sulla partecipazione dei bambini e il filone di studi accademici che si è variamente occupato della loro analisi. In secondo luogo, l'articolo evidenzia come le politiche a livello macro vengano reinterpretate a livello micro durante le interazioni sociali di bambini e adulti. Nello specifico, l'analisi della letteratura mostra come il diritto alla partecipazione dei bambini venga anche costruito in pratica durante le attività quotidiane. Nella discussione si sottolinea la rilevanza pedagogica del costrutto, discutendo altresì il posizionamento del ricercatore. In relazione all'ultimo punto, l'articolo mette in rilievo la necessità di essere consapevoli del carattere multiforme del costrutto per evitare uno sguardo analitico ristretto sul fenomeno.

Parole chiave

Bambini, partecipazione, diritti, agentività/struttura, micro/macro.

References

- Alessandrini G. (ed.) (2014), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano, FrancoAngeli.
- Alexander J.C., Giesen B., Münch R., and Smelser N.J. (eds.) (1987), *The micro-macro link*, Berkeley, University of California Press.
- Austin S.L. (2010), *Children's participation in citizenship and governance*. In B. Percy-Smith and N. Thomas (eds.), *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*, London, Routledge, pp. 245-253.

- Baumgartner F.R., Green-Pedersen C., and Jones B.D. (2006), *Comparative studies of policy agendas*, «Journal of European Public Policy», vol. 13, n. 7, pp. 959-974.
- Becchi E. (1994), *I bambini nella storia*, Roma-Bari, Laterza.
- Bell L. and Stevenson H. (2006), *Education policy: Process, themes and impact*, London, Taylor and Francis Ltd.
- Bertolini P. (2003), *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina.
- Biemmi I. and Macinai E. (eds.) (2020), *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC*, Milano, FrancoAngeli.
- Biesta G.J.J. (2011), *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning and the politics of citizenship*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Biffi E. (2018), *Cosa può fare ed essere un bambino oggi? Riflessioni pedagogiche sul contributo dell'infanzia nella società contemporanea*, «Pedagogia Oggi», vol. 16, n. 2, pp. 205-225.
- Biffi E. (2020), *Infanzia e giustizia sociale: Bambine e bambini fra diritti e capacità*. In I. Biemmi and E. Macinai (eds.), *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC*, Milano, FrancoAngeli, pp. 44-54.
- Bruyere E.B. (2010), *Child participation and positive youth development*, «Child Welfare», vol. 89, n. 5, pp. 205-220.
- Caronia L. and Nasi N. (2022), *The communicative constitution of epistemic and deontic authority: epistemological implications of a second-order construct*. In J. Basque, N. Bencherki, and T. Kuhn (eds.), *The Routledge handbook of the communicative constitution of organization*, London, Routledge, pp. 148-164.
- Cekaite A. and Björk-Willén P. (2018), *Enchantment in storytelling: co-operation and participation in children's aesthetic experience*, «Linguistics and Education», vol. 48, pp. 52-60.
- Clark A. (2017), *Listening to young children, expanded third edition: A guide to understanding and using the mosaic approach*, London, Jessica Kingsley Publishers.
- Clark D.A., Biggeri M., and Frediani A. (eds.) (2019), *The capability approach, empowerment and participation: Concepts, methods and applications*, London, Palgrave Macmillan UK.
- Day L., Percy-Smith B., Ruxton S., McKenna K., Redgrave K., Ronicle J., and Young T. (2015), *Evaluation of legislation, policy and practice of child participation in the EU*, <https://doi.org/10.2838/088530> (consulted on 27 October 2023).
- De León L. (2012), *Language socialization and multiparty participation frameworks*. In A. Duranti, E. Ochs, and B.B. Schieffelin (eds.), *The handbook of language socialization*, Malden, Wiley-Blackwell, pp. 81-111.
- Duranti A. (2004), *Agency in language*. In A. Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology*, Malden, Blackwell Publishing, pp. 451-473.
- Giddens A. (1984), *The constitution of society: outline of the theory of structuration*, Berkeley, University of California.
- Goffman E. (1981), *Forms of talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Goodwin C. (2011), *Contextures of action*. In J. Streeck, C. Goodwin, and C.D. LeBaron (eds.), *Embodied interaction: Language and body in the material world*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 182-193.
- Goodwin M.H. and Goodwin C. (2004), *Participation*. In A. Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology*, Malden, Blackwell Publishers, pp. 222-244.
- Hart R. (1992), *Children's participation. From tokenism to citizenship*, https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf (consulted on 27 October 2023).
- Hussey S. (2017), *International public participation models 1969-2016*, <https://www.bangthetable.com/blog/international-public-participation-models-1969-2016/> (consulted on 15 March 2019).
- Hussey S. (2019), *International frameworks for citizen engagement and civil society*, <https://www.bangthetable.com/blog/international-citizen-engagement-frameworks/> (consulted on 15 March 2019).

- Kay E. and Tisdall M. (2010), *Governance and participation*. In B. Percy-Smith and N. Thomas (eds.), *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*, London, Routledge, pp. 318-329.
- Kingdon J.W. (1995), *Agendas, alternatives, and public policies*, New York, HarperCollins College Publisher.
- Lansdown G. (2001), *Promoting children's participation in democratic decision-making*, Florence, UNICEF Innocenti Research Centre, <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6.pdf> (consulted on 31 October 2023).
- Liu R.-Y. (2022), *Guiding children to respond: Prioritizing children's participation over interaction progression*, «Research on Language and Social Interaction», vol. 55, n. 2, pp. 184-202, DOI: 10.1080/08351813.2022.2075652.
- Macinai E. (2013), *Pedagogia e diritti dei bambini: Uno sguardo storico*, Roma, Carocci.
- Magnusson S. (forthcoming), *Transforming adolescents' emotional experiences as resource for decision-making*, «Research on Children and Social Interaction».
- Malone K. and Hartung C. (2010), *Challenges of participatory practice with children*. In B. Percy-Smith and N. Thomas (eds.), *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*, London-New York, Routledge, pp. 24-38.
- Montà C.C. (2021), *The meanings of «child participation» in international and European policies on children's rights: A content analysis*, «European Educational Research Journal», <https://doi.org/10.1177/14749041211034971> (consulted on 31 October 2023).
- Montà C.C. (2023), *Children's education for participation in public, formal and structured decision-making processes. Moving between policy and practice*, Roma, Armando.
- Ochs E., Solomon O., and Sterponi L. (2005), *Limitations and transformations of habitus in child-directed communication*, «Discourse Studies», vol. 7, n. 4-5, pp. 547-583.
- Sheldon A. (1996), *You can be the baby brother but you aren't born yet: Preschool girls' negotiation for power and access in pretend play*, «Research on Language and Social Interaction», vol. 29, pp. 57-80.
- Stivers T. and Robinson J. (2006), *A preference for progressivity in interaction*, «Language in Society», vol. 35, n. 3, pp. 367-392.
- Theis J. (2010), *Children as active citizens: An agenda for children's civil rights and civic engagement*. In B. Percy-Smith and N. Thomas (eds.), *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*, London, Routledge, pp. 343-355.
- Theobald M., Danby S., and Ailwood J. (2011), *Child participation in the early years: challenges for education*, «Australasian Journal of Early Childhood», vol. 36, n. 3, pp. 19-26.
- UN Committee on the Rights of the Child (CRC), *General comment No. 12 (2009): The right of the child to be heard, 20 July 2009, CRC/C/GC/12*, <https://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html> (consulted on 11 January 2023).
- UN General Assembly (1989), *Convention on the Rights of the child*, <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- UN General Assembly (2002), *A world fit for children: Resolution/adopted by the General Assembly*, <https://www.refworld.org/docid/5290a8624.html> (consulted on 11 January 2023).
- White S.C. (1996), *Depoliticising development: The uses and abuses of participation*, «Development in Practice», vol. 6, n. 1, pp. 6-15.

Presentato il 13 gennaio 2023; accettato per la pubblicazione il 7 giugno 2023

Educazione all'aria aperta: benefici dell'uso degli spazi esterni alla scuola per lo sviluppo del bambino

Manuela Valentini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo; manuela.valentini@uniurb.it

Marta Arceci

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo; m.arceci@campus.uniurb.it

Sommario

Alla base di questa ricerca bibliografica vi è una riflessione sull'attività svolta all'aria aperta e sui suoi fondamenti pedagogici: infatti diversi studi nel panorama internazionale ne dimostrano vantaggi e validità. L'educazione all'aperto presa qui in considerazione riguarda l'utilizzo degli spazi esterni appartenenti alla scuola. Si sono comunque considerati i risultati di alcune sperimentazioni in ambiente naturale che, con gli opportuni adattamenti, sono replicabili nel giardino scolastico. Spazio, quello all'aria aperta, generalmente meno preso in considerazione rispetto a quello naturale nelle pubblicazioni scientifiche, sebbene nella scuola sia più facile portare i bambini in giardino che in natura. Nell'ambiente scolastico italiano utilizzare «il fuori» è però terreno ancora purtroppo poco fertile, sottovalutato, e l'obiettivo di questa riflessione è dimostrarne l'efficacia, il valore, superando timori e pregiudizi. Sicuramente i luoghi all'aria aperta sono utili per far vivere esperienze diverse ai giovani sempre più obbligati a stare al chiuso, così da avere la possibilità di sperimentare il corpo, la motricità, esercitando gli schemi motori di base come il camminare, correre, saltare, in situazioni desuete, insolite, manipolando oggetti/materiali diversi, inconsueti confrontandosi/scontrandosi con gli altri. Un vissuto completo di relazioni, emozioni, in una trasformazione dell'insegnamento in apprendimento diretto, sentito, percepito,

agito: un'educazione sensoriale a tutto tondo. Il contributo riporta una revisione sistematica utilizzando i principali motori di ricerca con una selezione attenta e rigorosa degli articoli/protocolli, in un range temporale ampio, analizzando in sintesi i risultati.

Parole chiave

Educazione all'aperto, apprendimento all'aperto, pre-scuola, scuola dell'infanzia, scuola primaria.

1. Introduzione

Con *outdoor education*, o educazione all'aperto, si intendono «tutte le attività educative, anche non strettamente curricolari, che vengono svolte all'aperto da scuole, associazioni di vario tipo e dagli enti locali» (Save the Children, 2022).

L'educazione all'aperto si può dividere in due categorie: quella in natura, più studiata e i cui benefici sono maggiormente dimostrati, e l'educazione al di fuori della classe, più sottovalutata. Essa può avvenire, per estensione, sempre all'interno dell'edificio scolastico, ed è più utile nel contesto della scuola statale. Come riportano la House of Commons Education and Skills Committee (2005) e la House of Commons Children (2010), due agenzie governative del Regno Unito che pubblicano periodicamente rapporti sull'educazione all'aperto, l'apprendimento al di fuori della classe comprende:

- attività che si svolgono anche all'interno della scuola, non solo all'esterno;
- partecipazione a eventi artistici, musicali, teatrali, concerti;
- partecipazione ad attività promosse da gruppi sportivi, musicali, svolte durante o dopo le ore scolastiche;
- gite educative organizzate dalla scuola in giornata;
- gite educative più lunghe organizzate nel fine settimana o durante le vacanze.

2. Benefici dell'educazione all'aperto

Smith et al. (1963) hanno individuato, ben sessant'anni fa, dieci benefici dell'educazione svolta all'aperto, come di seguito evidenziato.

1. *Aumento delle capacità di osservazione:* nell'apprendimento all'aperto sono coinvolti tutti i sensi, in quanto le attività sono di tipo pratico e l'atto del vedere, del sentire, dell'odorare e del toccare è sempre presente e gli alunni e gli insegnanti ne sono continuamente coinvolti.
2. *Crescita continua degli interessi:* i bambini all'aperto sviluppano nuovi interessi e ampliano quelli già presenti, misurandosi continuamente con le proprie abilità e aspettative.

3. *Disponibilità del materiale di apprendimento*: l'ambiente esterno fornisce tutto quello che occorre per imparare, i bambini sentono la natura nella sua completezza e si arricchiscono di ogni esperienza che arriva loro dal contesto naturale in cui sono immersi.
4. *Offerta di opportunità allo scopo di far acquisire abilità derivanti dallo stare all'aperto*: le abilità che si formano all'aperto vengono rinnovate e migliorate di continuo; sia le materie scolastiche che l'educazione fisica possono essere svolte all'aperto, esse diventano materia viva e si possono accordare con le attività del tempo libero.
5. *Estensione della classe al di fuori delle mura scolastiche*: i bambini, uscendo dalla scuola e misurandosi con l'ambiente esterno, possono fare esperienza delle materie apprese in classe e allo stesso tempo possono usare ciò che la comunità mette loro a disposizione per l'educazione dei giovani.
6. *Opportunità di sperimentare l'esplorazione e la ricerca*: durante l'attività all'aperto, l'insegnante non fornisce risposte preconfezionate, ma lascia a ogni bambino il suo margine di scoperta e avventura, e la fissazione di quanto appreso all'esterno avviene al rientro in classe.
7. *Aiuto a verbalizzare e comunicare*: all'esterno dell'aula si trova un clima di libertà e spontaneità nel vivere momenti di gioia e svago, e in questo ambiente diviene più facile comunicare ed esprimere quello che gli alunni stanno vivendo; la creatività aumenta, così come la profondità del pensiero e le inibizioni che si trovano in classe, dovute a un clima teso connesso alle interrogazioni e valutazioni, decadono.
8. *Sviluppo della conoscenza e della destrezza*: all'aperto c'è più possibilità di fare esperienza concreta, si ampliano le vie della conoscenza e i procedimenti di astrazione sono facilitati; se si studia un argomento a scuola, può essere verificato all'aperto, per poi tornare in classe con una nuova argomentazione.
9. *Miglioramento della professionalità dell'insegnante*: il docente rinnova e arricchisce di continuo il suo materiale di insegnamento, prepara l'attrezzatura per l'attività all'aperto, crea dei percorsi con gli alunni in cui l'improvvisazione e l'immaginazione fanno parte del processo di apprendimento.
10. *Incoraggiamento alla vita sociale*: l'educazione all'aperto ha un effetto positivo sullo sviluppo delle relazioni umane; l'attività in un ambiente salubre come quello esterno favorisce l'incontro con gli altri, educa alla vita in comune e all'aiuto reciproco, insegna i valori dell'amicizia e della collaborazione, elimina le difficoltà derivanti dalla competizione che avviene in classe, migliora i rapporti tra gli studenti, gli insegnanti e le famiglie, insegna a capire cosa sia la vita sociale e a partecipare a un piano di lavoro comune.

Nello specifico dell'attività motoria, i benefici, come riportato negli studi di Finn, Yan e McInnis (2018) e di Bølling et al. (2021), sono:

1. i bambini, essendo più attivi rispetto all'ambiente scolastico tradizionale, hanno una migliore salute generale e in particolare cardiovascolare;
2. essendo possibile integrare l'attività motoria con le altre materie curricolari, anche l'apprendimento risulta facilitato, in quanto incentrato sulla pratica.

3. Revisione sistematica

Questo lavoro ha preso in esame, dall'iniziale ricerca bibliografica, un consistente numero di protocolli di cui è stata fatta una selezione tramite un processo di revisione sistematica, riportata in tabella, per dimostrare l'utilità dell'educazione all'aperto. Gli articoli considerati inizialmente sono stati 28; gli articoli selezionati sono stati 12.

Criteri di esclusione:

- studi vaghi e poco dettagliati;
- duplicati;
- abstract non coerenti;
- studi antecedenti al 2010;
- studi con gli alunni della scuola secondaria;
- studi in gran parte incentrati sull'educazione in natura;
- studi in lingue diverse dall'inglese;
- studi di cui non era disponibile il testo completo, o reperibile tramite pagamenti e registrazioni.

Criteri di inclusione:

- studi pubblicati dal 2010 al 2022;
- fonti coerenti con l'argomento, principalmente ERIC;
- full-text;
- età dei bambini dai 3 agli 11 anni;
- testi in lingua inglese;
- classificazione:
 - sviluppo cognitivo;
 - sviluppo psicosociale;
 - promozione e mantenimento della salute e del benessere;
 - spazio all'aperto;
 - sport ed esercizio fisico.

Le *parole-chiave* utilizzate sono state: outdoor education, outdoor learning, kindergarten, primary school, preschool, physical education, science, history, music.

I database di ricerca sono stati i seguenti: ERIC, Psychology and Behavioral Sciences Collection, SwePub, SPORTDiscus, DOAJ.

La provenienza geografica dei 12 studi selezionati è la seguente:

- 3 dalla Turchia;
- 2 dal Regno Unito;
- 2 dalla Norvegia;
- 1 dagli Stati Uniti;
- 1 dalla Svezia;
- 1 dall'Italia;
- 1 dalla Danimarca;
- 1 dalla Malesia.

Nell'elaborazione della revisione sono stati presi in considerazione e attenuati i rischi di *bias* (distorsione):

- bias di selezione: la procedura di inclusione degli studi ha seguito criteri sistematici;
- bias temporale: pubblicazioni scientifiche pubblicate tra il 2010 e il 2022, range temporale ampio;
- bias di linguaggio: ricerche scientifiche in lingua inglese selezionate dai principali motori di ricerca.

La ricerca è stata svolta senza l'utilizzo di fondi o di altre risorse umane.

Tutti i protocolli impiegati per la stesura di questo lavoro sono raccolti nella tabella 1.

TABELLA 1
Protocolli utilizzati

Autori, anno, Paese	Numero dei partecipanti	Età	Attività, setting	Durata dell'esperimento	Risultati	Motore di ricerca
Ting e Siew, 2014, Malesia	63 bambini nel gruppo sperimentale, 56 bambini nel gruppo di controllo	10 anni	Lezioni di scienze all'aperto, giardino della scuola	6 settimane	Curiosità scientifica più alta nel gruppo sperimentale	ERIC
Ceylan, 2018, Turchia	15 bambini	8-12 anni	Varie attività all'aperto di tipo avventuroso, ambiente in natura	3 giorni alla settimana per 5 settimane	Le varie intelligenze erano più alte rispetto all'inizio	ERIC
Finn, Yan e McInnis, 2018, USA	44 bambini	9-10 anni	Attività fisiche e scientifiche, campo YMCA	5 giorni	Maggiore reattività fisica, maggiore interesse per l'ambiente	ERIC
Adams e Beauchamp, 2018, UK	7 gruppi di bambini di 6 scuole primarie	6-10 anni	Attività musicali in vari ambienti naturali	2 anni	Maggior senso di libertà, empatia, immaginazione e sviluppo dei sensi	ERIC
Harris e Bilton, 2019, UK	30 bambini	7-9 anni	Attività di storia con giochi all'aperto, centro di incontri per l'insegnamento della storia all'aperto	2 giorni	I bambini ricordavano gli argomenti nel dettaglio dopo 6 settimane, percezione della storia migliorata	Psychology and Behavioral Sciences Collection

(continua)

(continua)

Nordén e Avery, 2020, Svezia	3 sezioni di una scuola dell'infanzia, 20 bambini immigrati che non parlavano svedese	3-6 anni	Redesign degli spazi esterni, giardino della scuola	1 anno	I bambini che non parlavano svedese l'hanno imparato molto più facilmente	SwePub
Yorulmaz et al., 2020, Turchia	37 bambini	8 anni	I bambini forniscono la loro opinione sulle attività all'aperto	1 giorno	Forte preferenza delle attività all'aperto rispetto a quelle in classe	ERIC
Uludağ, 2021, Turchia	11 insegnanti	Età media 32 anni	Le insegnanti forniscono la loro opinione sulle attività all'aperto	1 giorno	Evidenza dei vantaggi e degli svantaggi, i vantaggi superano gli svantaggi	ERIC
Lofthesnes, 2021, Norvegia	9 scuole dell'infanzia	2-6 anni	Valutazione dei giochi all'aperto nel lungo periodo, giardino della scuola	2 giorni a settimana per 1 anno	Più sicurezza in se stessi, maggiore conoscenza della natura	SPORT-Discus
Ceciliani, Babini e Tortella, 2021, Italia	Tutte le scuole dell'infanzia della provincia di Modena	3-6 anni	Vari progetti di attività all'aperto, spazi esterni, parchi, fattorie	12 anni	Notevole incremento dell'autonomia	SPORT-Discus
Bølling et al., 2021, Danimarca	617 bambini, di 37 classi di 15 scuole diverse	8-13 anni	Analisi delle attività fisiche all'aperto in vari contesti: spazi esterni alla scuola e in natura	10 giorni	Migliore salute cardiovascolare e miglioramento delle abilità di apprendimento	Directory of Open Access Journals
Hagen e Skaug, 2022, Norvegia	128 bambini di 68 scuole dell'infanzia	5-6 anni	Interviste semi-strutturate per capire quali sono le attività all'aperto preferite dai bambini più grandi	3 giorni	I temi più importanti per i bambini sono le sfide motorie, le esperienze sensoriali e la socialità con i pari	Directory of Open Access Journals

3.1. Sintesi e analisi delle ricerche prese in considerazione per la scuola primaria

Ogni studio riportato nella tabella 1 contribuisce a dare risposte sull'efficacia delle attività svolte all'aperto. Quelli selezionati sono 12: 7 riguardano i bambini della scuola primaria (Ting e Siew, 2014; Ceylan, 2018; Finn, Yan e McInnis,

2018; Adams e Beauchamp, 2018; Harris e Bilton, 2019; Yorulmaz et al., 2020; Bølling et al., 2021), 4 i bambini della scuola dell'infanzia (Nordén e Avery, 2020; Loftesnes, 2021; Cecilian, Babini e Tortella, 2021; Hagen e Skaug, 2022) e 1 gli insegnanti della scuola dell'infanzia (Uludağ, 2021).

Gli alunni della scuola primaria sono in grado di imparare efficacemente al di fuori della classe?

A questo proposito, il primo studio in elenco, *Effects of Outdoor School Ground Lessons on Students' Science Process Skills and Scientific Curiosity* (Ting e Siew, 2014), si pone i seguenti quesiti: hanno dei vantaggi dallo studio delle scienze all'aperto? Che effetto hanno le lezioni all'aperto sulle abilità e curiosità scientifiche degli alunni? I gruppi presi in esame sono stati 2: uno sperimentale e l'altro di controllo. Il primo ha svolto 4 lezioni di scienze negli spazi scolastici esterni con attività pratiche, mentre il gruppo di controllo ha continuato le lezioni in classe, sugli stessi argomenti.

Sono stati usati 2 diversi questionari a scelta multipla, prima e dopo l'esperimento, per testare l'abilità e le curiosità scientifiche. Nel pre-test non ci sono state differenze significative tra i 2 gruppi. Nel post-test, il gruppo sperimentale ha dato risultati significativamente migliori. Gli autori motivano questo risultato positivo ottenuto negli alunni che hanno svolto le lezioni all'aperto, evidenziando come siano stati impegnati in attività concrete, abbiano costruito delle strutture cognitive più complesse, abbiano utilizzato meglio le abilità scientifiche, abbiano avuto più capacità di classificazione e osservazione. Secondo i risultati, fare delle lezioni di scienze all'aperto sarebbe ancora più efficace dello svolgere lezioni in classe sullo stesso argomento.

Nel secondo studio, *Effect of Nature-Activities Education Program on the Multiple Intelligence Level of Children in the Age Group of 8 to 12 Years* (Ceylan, 2018), le attività proposte non erano limitate agli spazi esterni alla scuola, ma si trattava di attività in natura. Tuttavia, poiché nelle conclusioni l'autore fa riferimento all'attività all'aperto, si è ritenuto opportuno includere questo studio, in quanto valido anche per le attività negli spazi scolastici.

Lo studio prende in considerazione le intelligenze multiple di Gardner, ponendo il quesito: l'educazione all'aperto come influisce sul loro sviluppo? Per rispondere a questa domanda, è stato preso in esame un gruppo di 15 alunni fra gli 8 e i 12 anni. Per 3 giorni alla settimana, per 5 settimane, hanno svolto attività in natura, mai fatte prima, come camping, canyoning e trekking. Si è utilizzata una scala di misurazione, prima e dopo, per valutare gli eventuali cambiamenti. Si è registrata una forte connessione tra l'intelligenza naturalistica e quella linguistica, concludendo che le attività all'aperto migliorano non solo lo sviluppo cognitivo e psicomotorio, ma anche le abilità socio-emozionali.

Lo studio *Promoting Physical Activity and Science Learning in an Outdoor Education Program*, di Finn, Yan e McInnis (2018) integra più discipline: l'educazione fisica, le scienze e la matematica, partendo dal presupposto che tramite l'educazione all'aperto, con attività motorie, si possono insegnare in modo proficuo anche le altre due materie. Quarantaquattro studenti, di 9-10 anni, hanno preso parte

al campo YMCA (Young Men's Christian Association) per 5 ore al giorno, per 5 giorni, svolgendo varie attività sportive, come percorsi con l'utilizzo di mappe, tiro con l'arco e canyoning. Anche se la sperimentazione non è avvenuta negli spazi esterni alla scuola, i risultati possono essere applicati pure a questi ambienti per alcuni contenuti.

Si sono integrati nelle attività motorie obiettivi di matematica, fisica e geometria: ad esempio, la topografia e le scale nelle attività con le carte; la velocità e la gravità con il tiro con l'arco; gli angoli, l'attrito, la propulsione e l'energia cinetica con il canyoning. Il focus era aumentare le conoscenze scientifiche attraverso l'attività fisica, e per misurare i risultati si sono effettuati due test, all'inizio e alla fine. È risultato che gli alunni erano più attivi in queste attività che negli spazi scolastici, più motivati nell'indagine scientifica, mostravano un maggiore interesse per l'ambiente. Integrando l'attività fisica e le discipline scientifiche, si risolvono due problemi tipici di questa fascia d'età: l'inattività fisica e le scarse prestazioni scientifiche.

Nel quarto studio, *Portals between Worlds: A Study of the Experiences of Children Aged 7-11 Years from Primary Schools in Wales Making Music Outdoors* (Adams e Beauchamp, 2018), sono stati presi in esame 7 gruppi di bambini di 6 scuole primarie, per un periodo di 2 anni. Sono stati portati in luoghi naturali come spiagge e grotte, per creare uno spettacolo musicale in autonomia, utilizzando gli strumenti musicali forniti, che si adattavano all'ambientazione. Gli alunni erano invitati a usare la loro immaginazione e a lasciarsi ispirare dal luogo. Come strumento di misurazione si sono utilizzate interviste semi-strutturate rivolte ai bambini e agli insegnanti. Al termine è emerso che gli alunni avevano ricevuto diversi benefici, tra cui un aumento del senso di libertà, maggiore empatia e immaginazione, consapevolezza dei propri sensi e autonomia. Un binomio ambiente naturale e musica che, con gli opportuni adattamenti, può essere replicabile anche nel giardino scolastico.

Il quinto studio, *Learning about the past: Exploring the opportunities and challenges of using an outdoor learning approach* (Harris e Bilton, 2019), ha per tema l'insegnamento della storia, un programma di due giorni in un centro specializzato nell'insegnamento outdoor della storia. Ha coinvolto 30 alunni di 7-9 anni e si è tenuto conto dell'argomento che si stava affrontando in quel momento dell'anno (i Vichinghi). Sono stati utilizzati tre diversi questionari per bambini e genitori, prima, durante e sei settimane dopo l'attività, oltre che interviste all'insegnante e l'osservazione durante le attività. Prima della ricerca, i bambini avevano un approccio non entusiasta verso la storia, ma già durante l'attività hanno mostrato di sentirsi molto coinvolti dagli argomenti trattati. Sei settimane dopo è emerso che si ricordavano ancora molti dettagli di ciò che avevano imparato, la percezione verso la storia era diventata molto più positiva ed erano interessati a sapere di più sull'argomento anche al di fuori delle lezioni, consultando libri e siti per conto proprio. Si è manifestata una risposta positiva alla domanda iniziale, confermando che le attività all'aperto portano degli indubbi vantaggi per l'apprendimento delle materie scolastiche.

Il sesto studio, *Activities Conducted in Primary School through the Eyes of Fourth Graders* (Yorulmaz et al., 2020), per avere un'idea della validità dell'edu-

cazione all'aperto, è rivolto direttamente agli alunni (37, di 8 anni), sottoposti a un'intervista semi-strutturata dalla quale è emerso che le attività svolte avvenivano solo in classe ed erano principalmente di lettura e scrittura. I bambini non gradivano questo tipo di lezione, trovandola stancante e noiosa. Avrebbero preferito invece il gioco e le attività nel giardino scolastico e svolgere più attività insieme ai compagni, invece che individualmente. Si conferma che l'apprendimento attraverso il gioco è decisamente più efficace della lezione frontale in classe, in quanto più motivante e piacevole. Gli autori consigliano agli insegnanti di aumentare le attività di gioco, soprattutto quelle all'esterno della scuola.

L'ultimo studio sulla scuola primaria, *The Association between Education Outside the Classroom and Physical Activity: Differences Attributable to the Type of Space?* (Bølling et al., 2021), riguarda l'educazione fisica e l'impatto positivo delle attività all'aperto sul benessere dei ragazzi. Hanno preso parte ad esso 617 alunni, di 8-13 anni, di 37 classi di 15 scuole diverse. La sperimentazione è durata 10 giorni e ha implicato la misurazione delle attività fisiche con un accelerometro. Gli insegnanti riportavano il luogo dove avveniva l'attività fisica, se all'esterno o all'interno, e raccoglievano in seguito i dati. Gli obiettivi dello studio erano: misurare la sedentarietà degli alunni, la loro attività fisica di intensità leggera, moderata e vigorosa.

È emerso che, in tutti e tre i campi, le attività svolte all'aperto davano risultati migliori, la sedentarietà era minore e l'attività fisica maggiore. I ricercatori hanno concluso augurandosi che le lezioni di attività fisica vengano sempre più implementate, in quanto migliorano la salute fisica e cardiovascolare degli alunni.

3.2. Sintesi e analisi delle ricerche prese in considerazione per la scuola dell'infanzia

Il primo studio sulla scuola dell'infanzia, *Redesign of an Outdoor Space in a Swedish Preschool: Opportunities and Constraints for Sustainability Education* (Nordén e Avery, 2020), ha avuto luogo in Svezia e ha affrontato un tema interessante: l'educazione all'aperto può aiutare a integrare i bambini immigrati appena arrivati che parlano poco la lingua del posto? Per un anno la scuola presa in esame ha affrontato un completo redesign degli spazi esterni e i bambini sono stati attivamente coinvolti, sia nelle decisioni in merito, sia nella parte pratica di sistemazione. I piccoli appena arrivati che non parlavano lo svedese erano 20 e, tramite osservazione partecipativa, sono stati valutati i loro progressi. Al termine dell'anno scolastico hanno dimostrato di avere imparato bene la lingua, soprattutto grazie a queste attività e alle continue interazioni con i responsabili adulti e i compagni. Le attività di educazione all'aperto possono quindi essere utili anche per l'integrazione di bambini da poco inseriti.

Il secondo studio, *In the nature playground: Initiation and evaluation of the project at 9 kindergartens* (Loftesnes, 2021), riguarda in senso più generico l'effetto delle attività negli spazi esterni alla scuola sui bambini nel lungo periodo. Sono state coinvolte 9 scuole dell'infanzia; i responsabili scolastici hanno allestito

e preparato gli spazi all'aperto e l'osservazione è durata due giorni a settimana per un anno. Lo strumento di misurazione è stata un'intervista non strutturata rivolta ai bambini con cinque domande aperte, constatando maggiore sicurezza e conoscenza della natura.

Il terzo studio, *MoVimparo. Twelve years of action research at a kindergarten: 2008-2020* (Cecilian, Babini e Tortella, 2021), ha avuto una durata di 12 anni presso le scuole d'infanzia del comune di Modena. Si è perseguito il fine di far superare alle maestre e ai genitori le paure più tipiche dell'educazione all'aperto e di far conoscere questo tipo di metodo educativo. Si è cominciato con vari incontri con i genitori che all'inizio erano riluttanti, ma a mano a mano hanno dimostrato di essere più propensi a condividere il progetto. Le attività si sono svolte per gran parte nel giardino scolastico, ma in seguito si sono estese anche ai parchi e alle fattorie. I progetti svolti sono stati in tutto 73, integrando anche i genitori; è stata valorizzata l'importanza dell'ambiente con un'attenta osservazione da parte dei ricercatori. Alla fine, sono state stilate delle linee guida che gli insegnanti avrebbero potuto utilizzare per i propri progetti di educazione all'aperto.

L'ultimo studio, *This is where I like to climb. Do you want me to show you? Children's favourite places in the kindergarten outdoor playground* (Hagen e Skaug, 2022), condotto in Norvegia, dove l'educazione all'aperto è tenuta in grande considerazione, analizza le preferenze dei bambini per le attività all'aperto. Sono stati coinvolti 128 bambini, di 5-6 anni, di 68 scuole dell'infanzia di Oslo; lo studio si è svolto in 3 giorni. Tramite intervista semi-strutturata i ricercatori hanno riscontrato che i bambini più grandi preferiscono: sfide motorie, esperienze sensoriali, socialità fra pari, usare gli oggetti in modo diverso dal loro scopo designato. L'educazione all'aperto ha degli indubbi vantaggi; tuttavia devono essere rispettate le esigenze di ogni fascia d'età, ad esempio prevedere maggiori sfide per i bambini più grandi e utilizzare materiale non codificato e di fortuna.

Uno studio supplementare ha riguardato non i bambini, ma le loro maestre: *Views of Preschool Teachers on Using Out-of-School Learning Environments in Preschool Education* (Uludağ, 2021). È stato condotto in Turchia, dove l'educazione all'aperto non viene solitamente valorizzata. Le insegnanti coinvolte erano 11, di età media pari a 32 anni, alle quali è stata sottoposta un'intervista semi-strutturata. Le domande hanno riguardato le esperienze pregresse delle maestre con l'educazione all'aperto, l'approccio a questo metodo educativo e l'utilizzo degli ambienti. Le docenti hanno riferito che la quasi totalità delle attività all'aperto si svolgevano nel giardino della scuola; occasionalmente si organizzavano gite, con i seguenti vantaggi: maggiore apprendimento, miglioramento della creatività e del linguaggio, maggiore socializzazione, aumento del senso di sicurezza di sé; gli svantaggi erano rappresentati da: pericoli maggiori rispetto all'ambiente interno, ansia dei bambini per gli ambienti diversi, per le insegnanti maggiore stress, discussioni con i genitori, gestione più difficile. Il consiglio degli autori dello studio è quello di affidarsi anche a persone esperte in materia per minimizzare gli svantaggi e chiedere maggiore collaborazione con i dirigenti scolastici per la preparazione degli ambienti e la gestione dello stress.

4. Riflessioni e conclusioni

Riflettendo su queste ricerche emerge che, ad esempio, sono gli alunni stessi a preferire questo tipo di approccio educativo rispetto alla lezione in classe (Loftesnes, 2021; Yorulmaz et al., 2020). Per i bambini della scuola dell'infanzia, l'attività all'aperto dà maggiore sicurezza e conoscenza della natura; quelli della scuola primaria, attraverso il gioco e l'attività pratica, possono imparare di più e meglio, come è suggerito dalle loro risposte all'intervista. Tuttavia, un ostacolo a questo tipo di approccio può essere rappresentato dai timori di insegnanti e genitori.

Due studi (Ceciliani, Babini e Tortella, 2021; Uludağ, 2021) si occupano di questo problema. Nel primo, il progetto era centrato proprio sul superamento dei pregiudizi dei genitori in proposito, mentre il secondo sulla visione delle maestre, che vedono sì il lato positivo dell'educazione all'aperto, ma anche lati negativi come timori, stress, ansie, meno capacità di gestione. Occorre puntualizzare tuttavia che entrambi gli studi sono stati condotti in Paesi dove questo approccio educativo è meno usuale, l'Italia e la Turchia, rispetto ai Paesi nordici dove insegnanti e genitori sono molto più aperti al riguardo.

L'educazione all'aperto può aiutare i bambini immigrati a inserirsi meglio e a imparare la lingua più velocemente (Nordén e Avery, 2020); tuttavia viene sollevato anche il problema (Hagen e Skaug, 2022) che le esigenze dei bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia possono venire trascurate in favore di quelle dei più piccoli. Occorre dunque prestare attenzione nel proporre loro delle attività e dei giochi che siano adeguati al livello di sfida da loro richiesti.

Per quanto riguarda la scuola primaria nello specifico, è emerso da diversi articoli (Ting e Siew, 2014; Ceylan, 2018; Finn, Yan e McInnis, 2018; Adams e Beauchamp, 2018; Harris e Bilton, 2019; Bølling et al., 2021) che gli alunni riescono a imparare le materie curricolari in modo più efficace con attività all'aperto agendo più sul piano concreto che su quello teorico, ricordando più facilmente. Si è dimostrata l'efficacia nell'apprendimento delle scienze, della storia, della musica, della matematica, dell'educazione fisica, dello sviluppo cognitivo, psico-motorio e delle emozioni come l'empatia e la sicurezza di sé. La quasi totalità delle ricerche ha riguardato attività, negli spazi esterni alla scuola, che apportano benefici allo sviluppo del bambino rispetto alla lezione in aula, in particolare per quanto riguarda l'aumento dell'autoconsapevolezza collegata all'attività motoria, insita nell'educazione all'aperto.

In sintesi, le potenzialità sono rappresentate da:

- aumento della curiosità scientifica (Ting e Siew, 2014);
- maggiore reattività fisica (Finn, Yan e McInnis, 2018);
- miglioramento a livello delle intelligenze di Gardner (Ceylan, 2018);
- miglioramento delle abilità di apprendimento (Ceciliani, Babini e Tortella, 2021);
- maggiore salute cardiovascolare (Bølling et al., 2021);
- maggiore sicurezza di sé (Loftesnes, 2021);
- sviluppo dei sensi, dell'autonomia e dell'immaginazione (Adams e Beauchamp, 2018).

Si segnalano i seguenti limiti:

- più pericoli per i bambini, difficoltà di gestione degli stessi, stress degli insegnanti (Uludağ, 2021);
- paure dei genitori per l'incolumità dei figli (Cecilian, Babini e Tortella, 2021);
- nelle scuole dell'infanzia, le attività all'aperto presentano uno scarso livello di sfida per i bambini più grandi (Hagen e Skaug, 2022).

Si può affermare che valga proprio la pena di far vivere alle nuove generazioni, anche nel contesto scolastico, esperienze di attività in un ambiente diverso da quello dell'aula (che ormai conoscono molto bene), *immergendoli* in un bagno sensoriale ricco di stimoli *altri*, spesso sconosciuti, che possono fare la differenza nella crescita armoniosa del futuro uomo/donna, cittadini di domani. L'auspicio è che questo tipo di didattica venga studiata e supportata sempre di più, soprattutto nei Paesi che ancora non hanno una grande familiarità con essa.

OUTDOOR EDUCATION: BENEFITS OF THE USE OF SPACES OUTSIDE THE SCHOOL FOR THE DEVELOPMENT OF THE CHILD

Abstract

At the basis of this bibliographic research, there is a reflection on outdoor activities, on their pedagogical foundations: in fact, studies on the international scene demonstrate advantages and validity. The outdoor education considered here concerns the use of outdoor spaces belonging to the school. However, the results of some experiments in a natural environment were considered which, with the appropriate adaptations, can be replicated in the school garden. This space is generally less taken into consideration than the natural one in scientific publications, although it is more used in schools. However, the Italian school environment is still underestimated, and the objective of this reflection is to demonstrate its effectiveness, its value, overcoming fears and prejudices. Useful places to let children who are increasingly forced indoors have other experiences, having the opportunity to experiment with their body and motor skills, exercising the basic motor patterns such as walking, running, in unusual situations, manipulating objects/materials, unusual confronting/colliding with others. A complete experience of relationships, and emotions, in a transformation of teaching into direct, felt learning: an all-round sensory education. Systematic review using the main search engines with a careful and rigorous selection of the articles/protocols, over a wide time range, analyzing the results in summary.

Keywords

Outdoor education, outdoor learning, preschool, kindergarten, primary school.

Bibliografia

- Adams D. e Beauchamp G. (2018), *Portals between Worlds: A Study of the Experiences of Children Aged 7-11 Years from Primary Schools in Wales Making Music Outdoors*, «Research Studies in Music Education», vol. 40, n. 1, pp. 50-66.
- Bølling M., Mygind E., Mygind L., Bentsen P. e Elsborg P. (2021), *The Association between Education Outside the Classroom and Physical Activity: Differences Attributable to the Type of Space?*, «Children», vol. 8, p. 486.
- Cecilian A., Babini A. e Tortella P. (2021), *MoVimparo. Twelve years of action research at a kindergarten: 2008-2020*, «Journal of Physical Education & Sport», Supplement, vol. 21, pp. 500.
- Ceylan M. (2018), *Effect of Nature-Activities Education Program on the Multiple Intelligence Level of Children in the Age Group of 8 to 12 Years*, «Educational Research and Reviews», vol. 13, n. 10, pp. 365-374.
- Finn K.E., Yan Z. e McInnis K.J. (2018), *Promoting Physical Activity and Science Learning in an Outdoor Education Program*, «Journal of Physical Education, Recreation & Dance», vol. 89, n. 1, pp. 35-39.
- Hagen A. e Skaug H.N. (2022), *This is where I like to climb. Do you want me to show you? Children's favourite places in the kindergarten outdoor playground*, «JETEN», vol. 17, pp. 48-69.
- Harris R. e Bilton H. (2019), *Learning about the past: Exploring the opportunities and challenges of using an outdoor learning approach*, «Cambridge Journal of Education», vol. 49, n. 1, pp. 69-91.
- House of Commons Children (2010), *Schools and Families Committee, Transforming Education Outside the Classroom. Sixth Report of Session 2009-10*, London, The Stationery Office Limited.
- House of Commons Education and Skills Committee (2005), *Education Outside the Classroom, Second Report of Session 2004-05*, London, The Stationery Office Limited.
- Loftesnes J.M. (2021), *In the nature playground: Initiation and evaluation of the project at 9 kindergartens*, «Journal of Physical Education & Sport», Supplement, vol. 21.
- Nordén B. e Avery H. (2020), *Redesign of an Outdoor Space in a Swedish Preschool: Opportunities and Constraints for Sustainability Education*, «International Journal of Early Childhood», vol. 52, pp. 319-335.
- Save the Children (2022), *Outdoor education: che cosa si intende con educazione all'aperto e quali benefici*, <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/outdoor-education-cosa-si-intende-con-educazione-aperto-quali-benefici> (consultato il 29 ottobre 2023).
- Smith J.W., Carlson R.E., Donaldson G.W. e Masters H.B. (1963), *Outdoor Education*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Ting K. e Siew N. (2014), *Effects of Outdoor School Ground Lessons on Students' Science Process Skills and Scientific Curiosity*, «Journal of Education and Learning», vol. 3, n. 4, pp. 96-107.
- Uludağ G. (2021), *Views of Preschool Teachers on Using Out-of-School Learning Environments in Preschool Education*, «International Online Journal of Education and Teaching», vol. 8, n. 2, pp. 1225-1249.
- Yorulmaz A., Kilic Z., Unsal F. e Cokcaliskan H. (2020), *Activities Conducted in Primary School through the Eyes of Fourth Graders*, «Educational Policy Analysis and Strategic Research», vol. 15, n. 2, pp. 371-385.

Presentato il 3 aprile 2023; accettato per la pubblicazione il 28 agosto 2023

La solitudine nel clero secolare in Italia: processi educativi

Salvatore Nicosia

Università Pontificia Salesiana, Roma; salvnicosia88@gmail.com

Giuseppe Crea

Università Pontificia Salesiana, Roma; crea@unisal.it

Sommario

Il contributo approfondisce la tematica della solitudine nel suo duplice aspetto negativo (loneliness) e positivo (solitude), e la necessità di un iter educativo che guidi il seminarista a un processo di maturità emotiva che gli consenta di affrontare le diverse situazioni di solitudine che contraddistinguono inesorabilmente la vita del clero secolare.

Parole chiave

isolamento, solitudine, maturità emotiva, clero, salute mentale.

Guardando alla storia dell'uomo non possiamo negare una duplice verità: nasciamo da soli e moriamo da soli. La solitudine è una nota a piè di pagina sul libro della nostra vita che dobbiamo ripetutamente trascrivere con le sue mille peculiari sfaccettature. Scrive Castellazzi: «L'uomo non è soltanto solo, ma sa di esserlo. Una percezione, questa, che talvolta è motivo di sofferenza, e a cui non può sfuggire» (Castellazzi, 2013, p. 19). La stessa Melanie Klein, nel suo scritto *Sul senso di solitudine* del 1959, parla di un senso oggettivo della solitudine, che nasce proprio dalla mancanza fisica di qualcosa o qualcuno. Ma, continua la Klein, esiste anche un senso interiore di solitudine, prettamente soggettivo, che nasce indipendentemente dalla presenza di altre persone intorno a noi (Klein, 1991, pp. 139-162).

Harry Stack Sullivan, noto medico americano, famoso soprattutto per il suo lavoro pionieristico nel trattamento psichiatrico degli schizofrenici e di altri individui con gravi disturbi mentali, ha tentato di descrivere nelle sue opere la sintomatologia della solitudine. In alcuni suoi scritti — come, ad esempio, *The*

interpersonal theory o psychiatry del 1953 — Sullivan descrive quella che l'autore stesso chiama la «forza trainante» della solitudine, una forza talmente impetuosa da indurre le persone, anche le più timide, a cercare, quasi aggressivamente, una nuova dimensione sociale, esterna dalla sua individualità, tale da appagare l'impellente bisogno. Questo ci induce a pensare che, nonostante l'ansia sociale, o il dolore per un'eventuale perdita, o una qualsivoglia paura insita nel proprio *status quo*, per il fatto stesso che la solitudine riesca a trainare fuori dalla propria *comfort zone*, essa risulta notevolmente più forte della multiforme categoria di sentimenti che contraddistinguono lo spettro emotigeno dell'essere umano.

In questo studio vedremo come sostanzialmente non possiamo affermare che la solitudine sia generata dall'assenza di persone. Ma, al contrario, ci fermeremo a riflettere sul fondamento della solitudine e come esso in realtà innesti le sue radici sull'assenza di una o più relazioni significative; un problema quindi di tipo qualitativo anziché quantitativo.

Inoltre, ci soffermeremo sul tema della solitudine cronica e come essa oggi sia un campanello di allarme di diverse patologie mentali anche e soprattutto nell'ambito del clero secolare, in quanto oggi il clero, forse più di altri, vive una situazione di «vita impegnata» e di «vita significativa» che lo conduce verso una direzione di benessere o di malessere mentale.

1. Rigetto mnemonico ed esperienze di solitudine

Detto ciò, è interessante notare come, nonostante la solitudine abbia una forza alquanto influente sul nostro spettro emotigeno, oggi siano veramente pochi gli psichiatri, psicologi e i sociologi che hanno intrapreso uno studio approfondito e sistematico sulla solitudine, e Sullivan risulta essere una mosca bianca, vista la scarsità del materiale attualmente a disposizione. Borawski et al. scrivono in un loro articolo che «uno dei bisogni umani primari e naturali è costruire legami sociali e significativi basati sulla fiducia e sul sostegno reciproco. Questo bisogno, se insoddisfatto, contribuisce alla solitudine, un disagio vissuto soggettivamente, legato a uno stato insoddisfacente delle relazioni interpersonali» (Borawski et al., 2021, pp. 2064-2082).

A oggi però, sebbene la solitudine sia insita in un contesto di «bisogni primari», sappiamo ben poco della genetica della solitudine, della sua struttura psicodinamica, mettendo anche in conto che il termine «solitudine» nasconde al suo interno un'abbondanza straordinaria di esperienze, diverse l'una dall'altra: dalla solitudine sociale, alla solitudine autoimposta; esperienze che vengono inserite dentro un unico grande contenitore alquanto riduttivo e semplicistico, che prende appunto il nome di solitudine.

Robert S. Weiss, mettendo a confronto le affermazioni di Sullivan e From-Reichmann, avanza un'ipotesi in merito alla scarsa attenzione in ambito scientifico rivolta alla solitudine. Weiss afferma che l'assenza di uno studio scrupoloso sulla solitudine è motivata da una sorta di rigetto mnemonico dell'esperienza, in quanto i ricordi di

solitudine sono talmente difficili da creare un blocco nel processo di ricaptazione dell'esperienza, generando al contempo un processo di sottovalutazione dell'esperienza, tralasciando inoltre le gravi conseguenze che la solitudine ha avuto nella propria e altrui storia. È come se si venisse a creare un rifiuto frutto di un'esperienza così terribile da confondere in pratica un chiaro ricordo di essa, non un'incapacità a ricordare, ma un chiaro rifiuto dell'esperienza stessa (Weiss, 1975, p. 10).

A fondamento di tali affermazioni vi è l'ampia possibilità di sentire spesso in bocca alla gente delle autovalutazioni sulle persone comunemente dette «solitarie», che anziché essere delle valutazioni oggettive, frutto di studio e attenzione al vissuto soggettivo, escono fuori quali sintomi di un rifiuto cronico dell'esperienza della solitudine. Alcuni banali esempi sono rappresentati da coloro che, portando alla memoria momenti del passato in cui si sono ritrovati a vivere situazioni di frustrante isolamento, e di aver quindi percepito uno stato di profonda e debilitante solitudine, rispondono a tale ricordo con una frase del tipo: «in quel momento non ero me stesso».

Allo stesso modo, capita spesso di sentire dei costrutti stereotipati delle persone cosiddette introversive o solitarie, definite spesso come persone eccentriche, timide, intenzionalmente reclusive, a volte egocentriche, altre volte autocommiseranti; fino ad arrivare a supporre che la solitudine cosiddetta cronica debba quasi essere una situazione esistenziale scelta e ricercata. Notiamo quindi quasi un rifiuto della personale e altrui forma di solitudine, come un qualcosa che non mi appartiene — «non ero me stesso» — e che non appartiene radicalmente al genere umano — «è colpa sua, se l'è cercata» —: quella che Weiss definisce «razionalizzazione del rifiuto della solitudine e del problema della solitudine» (Weiss, 1975, p. 13). Questo perché, secondo la percezione comune basata su immagini stereotipate, gli isolati sono persone che si muovono contro gli altri o si allontanano dagli altri; quindi, se stanno male è solo a causa loro, come diretta conseguenza del loro allontanamento.

Di conseguenza sembra scontata e fuori luogo la soluzione al problema da offrire al solitario: sii più piacevole e interessante, magari più estroverso, prova ad aprirti di più e a incontrare nuove persone (Weiss, 1975, p. 13). Infatti, per quanto il soggetto sopraffatto dalla solitudine possa spesso trovarsi immerso nella gente, si rende conto che tale senso angosciante di vuoto non è appagato, in quanto scopre che la solitudine non è semplicemente il bisogno di una qualsiasi compagnia, ma il desiderio di uno specifico rapporto affettivo carico di senso.

Può capitare spesso che la solitudine venga interrotta da qualche attività di natura sociale, come ad esempio il matrimonio di un amico, la festa di laurea di un parente o, semplicemente, un caffè al bar tra amici. Tale attività, se non coinvolge l'individuo emotivamente, in un intreccio di relazioni cariche di senso, può talvolta mettere maggiormente in discussione la sua attuale condizione sociale, facendo peggiorare ulteriormente la situazione psicoemotiva (Cacioppo e Patrick, 2013, p. 45).

Ci domandiamo quindi: cosa vuole dire «solitudine»?

Non raramente la solitudine viene confusa con la depressione o il lutto, sensazioni spesso legate al «senso di solitudine», ma che non si fondono simbioticamente

con esso. Non dimentichiamo infatti che possono esserci condizioni piacevoli, dove il senso di separazione dagli altri offre una via di ritorno a se stessi, momenti in cui stare da soli dà origine a una profonda consapevolezza di sé e del mondo che ci circonda. La solitudine è ciò che Sullivan descrive come «un'esperienza estremamente spiacevole ma al contempo stimolante, connessa spesso a un bisogno profondo di intimità umana» (Sullivan, 1953, p. 290).

Per distinguerla da altre tipologie di sofferenze, si può fare riferimento, ad esempio, alla depressione. Al primo impatto sembra che tra solitudine e depressione non ci sia una netta dissomiglianza, ma, al contrario, fra le due sensazioni vi è una notevole discrepanza (Weiss, 1975, p. 15). Chi soffre di solitudine, infatti, è mosso da una spinta a uscire fuori dai propri attuali schemi per ricercare qualcosa che realizzi il proprio desiderio di relazione. Chi al contrario vive uno stato di depressione si trova privato di questo impulso risolutore, così come chi sperimenta uno stato di lutto. In chi si trova a vivere una situazione di lutto, la solitudine può essere inclusa dentro questa condizione, ma è spesso seguita da sentimenti di rabbia, tristezza, accompagnati a volte da una sensazione di shock che si condensa insistentemente verso una reazione di protesta, che rischia però di non trovare un punto di sfogo per la perdita della persona amata.

È importante affermare che la solitudine non è sconforto e dolore o, per lo meno, non può essere associata immediatamente e simbioticamente ad essi, in quanto sarebbe riduttivo. Inoltre, non possiamo allo stesso modo affermare che la solitudine è generata dall'assenza di persone. Al contrario, la solitudine è causata non dall'essere soli ma dall'essere senza una relazione o un insieme di relazioni necessarie e definite. Questi e altri errori di interpretazione della solitudine nascono proprio dal fatto che per decenni molti ricercatori hanno studiato la solitudine come se le persone fossero libere dal contesto sociale, dentro una dimensione sociale asettica. Quindi è inevitabile includere all'interno dello studio sulla solitudine una variabile inequivocabilmente indispensabile, ovvero che le persone esistano all'interno di un gruppo sociale e l'esistenza di esso è imprescindibile per l'individuo (Henwood e Solano, 1994, p. 35).

Capiamo quindi cosa volevamo affermare poc'anzi in merito alle relazioni casuali, prive di spessore, in quanto una relazione casuale non offre un buon antidoto alla solitudine, ma in alcune circostanze può anche esacerbarla. La solitudine assume quindi la fattispecie di una «risposta all'assenza di una particolare disposizione relazionale», intesa quasi al pari di un bisogno alimentare di nutrimento; un campanello di allarme che ci spinge a ricercare un tipo particolare di relazione che si alterna tra amicizie significative, relazioni parentali o legami, ad esempio, con una comunità coerente. È quella che Weiss definisce «risposta a un deficit relazionale» (Weiss, 1975, p. 18) e quindi, come ogni deficit sembra rispondere a una serie di sintomi ben precisi, anche la solitudine sembra avere le sue reazioni sintomatologiche: irrequietezza, impazienza, irritabilità, tutte riconducibili a un bisogno di relazione, intimità, amicizia.

Ma esistono diverse tipologie di solitudine che richiedono interventi differenti, come la solitudine da isolamento emotivo, o la solitudine associata all'assenza di

una rete sociale; condizioni apparentemente simili, ma che richiedono interventi nettamente differenti. Infatti, la solitudine da isolamento emotivo è sostanzialmente diversa da quella della solitudine da isolamento sociale, sebbene vi siano in ciascuno la stessa irrequietezza e lo stesso anelito per la mancata disposizione relazionale. I complessi sintomi associati alla solitudine da isolamento emotivo ricordano infatti fortemente l'angoscia del bambino piccolo di essere abbandonato dai suoi genitori. D'altra parte, i sintomi associati alla solitudine da isolamento sociale, accompagnati da stadi di noia, sentimenti di esclusione e marginalità, sembrano ricordare i sentimenti tipici del bambino piccolo, il quale percepisce la lontananza da parte dei suoi amici più cari, con il conseguente senso di marginalità che ne deriva, che si configureranno nel corso del tempo con il bisogno di fuga dalle relazioni, al fine di contrastare i sensi di angoscia e paura che ne scaturirebbero (Marsicano, 1995, p. 89).

2. Forme di una «solitudine patologica» nel clero secolare

Ci soffermiamo un attimo sul tema della solitudine cronica e come oggi essa sia un campanello di allarme di diverse patologie mentali anche e soprattutto nell'ambito del clero secolare. Oggi il clero, forse più di altri, vive una situazione di «vita impegnata» e di «vita significativa» che lo conduce verso una direzione di benessere o di malessere mentale. Quello del presbitero è infatti un «lavoro» inscritto dentro una dimensione di «chiamata», una missione che può a sua volta motivare il soggetto a svolgere il suo ministero anche in presenza di esperienze negative, spinto da un forte desiderio di «cura degli altri», un incarico volto ad assistere il prossimo che può anche rendere relativo il tempo svolto, fuori da ogni possibile arco lavorativo che implichi il timbrare un cartellino.

Quello del presbitero è dunque uno stile di vita che tante volte, in virtù della sua apertura al prossimo, può spesso portare nei sacerdoti una carenza di cure personali. Uno stile di vita che «può impedire loro di dedicare tempo ad attività ricercate nella vita piacevole e portare a affetti meno positivi» (Proeschold-Bell et al., 2015, p. 703). Ma allo stesso tempo tale stile di vita permette al presbitero di cogliere numerose opportunità nuove, che consentono di fare esperienze positive così da sperimentare un significato nuovo all'interno della propria esistenza. Ciò consente al clero di costruire e coltivare determinati aspetti che favoriscono un alto livello di salute mentale, cogliendo l'opportunità di saper trovare significato e motivazione di vita anche all'interno di situazioni di sofferenza.

La Chiesa cattolica oggi però deve porsi determinate domande circa la salute mentale dei propri presbiteri, sulla loro formazione primaria all'interno dei seminari e sul sostegno che viene dato loro dopo l'ordinazione presbiterale. Tali domande vanno poste anche alla luce dell'attuale grave situazione circa il calo delle vocazioni. Oggi, davanti a un declino drastico del numero dei giovani che scelgono di entrare in seminario, si sta notando una tendenza di aumento della mole di lavoro che viene giornalmente richiesta al sacerdote. Oggi più che mai, i

laici cattolici cercano spesso aiuto dai sacerdoti per una varietà di problemi sociali e mentali, familiari e spirituali.

I dati provenienti dagli Stati Uniti hanno rilevato che il clero viene oggi contattato per una richiesta di aiuto da individui con un disturbo mentale in proporzioni più elevate rispetto a psichiatri e medici in generale (Isacco et al., 2014, p. 714). Dinanzi, quindi, allo stato attuale del clero, va posta oggi una seria domanda sulla salute mentale dei presbiteri. Bisogna porsi quindi determinate questioni circa, ad esempio, le fonti di sostegno che oggi hanno i sacerdoti, come direttori spirituali, familiari, amici, confratelli sacerdoti e parrocchiani, nonché sui livelli di depressione e stati di stress derivanti dal ruolo che i presbiteri oggi ricoprono, e sugli eventuali disordini di natura sessuale che possono emergere lungo il corso del loro ministero (Crea, 2015, p. 17).

3. *Mental health* nel clero secolare

Il clero sperimenta, come in una qualunque altra dimensione lavorativa, svariate forme di stress all'interno del proprio ministero. Ciò che rende insolita tale «dimensione lavorativa» è la percezione di «sentirsi chiamati» da Dio, che inserisce l'intero loro operato in una dimensione di sacralità, definito da Pargament e Mahoney come un «processo intrinsecamente misterioso attraverso il quale gli oggetti vengono trasformati dalle azioni di Dio da entità profane in entità sacre» (Pargament e Mahoney, 2005, p. 182). Ciò spinge il presbitero a percepirsi all'interno di un vero e proprio clima di santificazione, ovvero dentro un processo attraverso il quale determinati aspetti quotidiani della vita vengono come sublimati e rivestiti di un nuovo carattere e significato squisitamente spirituale.

Questa dimensione di sacralità induce il clero a esercitare un'energia sostanzialmente più elevata nel proprio servizio e a occupare un tempo decisamente maggiore, inserendosi di conseguenza dentro una forte e pressante dimensione emotigena, avendo al contempo la convinzione sempre maggiore di poter attingere forza da quella stessa sacralità verso cui è diretto l'intero suo operato. Tutto ciò può però a sua volta produrre un elevato senso di delusione e fallimento qualora il proprio agire non raggiunga le finalità desiderate (Proeschold-Bell et al., 2015, p. 704). Quindi, per via della dimensione sacra che il presbitero dà al proprio servizio, i risultati legati al suo lavoro possono produrre numerosi fattori di stress che in un futuro prossimo, con buona probabilità, determineranno un forte impatto sulla propria salute mentale.

Una prima conclusione che possiamo dare è che, tra le variabili principali che influiscono sullo stato di *mental healthy* del clero, vi è il supporto sociale, definito sostanzialmente come supporto di natura emotiva che ha lo scopo precipuo di far fronte alle situazioni di stress (Proeschold-Bell et al., 2015, p. 706). Come affermano Knox e colleghi, la possibilità di godere della compagnia dei colleghi, così come l'opportunità di discutere con loro delle sfide vocazionali, sembra avere effetti salutari sul disagio psicologico (Knox et al., 2005, p. 150). Il supporto sociale, quindi, assume la forma di un valido aiuto che attenua gli effetti deleteri dello stress,

compresi i vari disagi psicologici come la depressione e l'ansia. Al contrario, un elevato isolamento sociale e una ridotta quantità di relazioni significative possono ridurre significativamente quello che è il benessere psicologico del presbitero, così come quello di ogni essere umano (Kawachi e Berkman, 2001, p. 458).

Già nel 1988 House et al., in un loro articolo dal titolo *Social relationships and health*, affermavano come, sulla base teorica e di una forte evidenza empirica, si può affermare l'impatto notevole che le relazioni sociali hanno sulla salute mentale. Gli studiosi, infatti, affermano il costante aumento di rischio di morte tra le persone con una bassa quantità di relazioni sociali e un'altrettanta bassa qualità di tali relazioni (cfr. House, Landis e Umberson, 1988, p. 241).

Per quanto riguarda l'aspetto sociale, Cohen pone una sintesi di tre variabili di relazioni sociali che influiscono sul benessere psico-fisico, in quanto interamente correlate a esiti di benessere o malessere mentale, influenzando la salute attraverso meccanismi diversi: integrazione sociale, supporto sociale e interazione negativa. Tali variabili, seppur diverse fra loro, si influenzano reciprocamente e, secondo lo studioso, l'intento dei soggetti dovrebbe essere quello di rafforzare le reti sociali, aumentare il sostegno collettivo e far diminuire le interazioni negative all'interno delle proprie reti comunicative (Cohen, 2004, p. 682). Il supporto sociale risulta essere quindi un fattore costantemente implicato negli esiti della salute mentale. Ciò che va principalmente sottolineato è che il problema non è tanto la solitudine oggettiva, quanto piuttosto la percezione che si ha della solitudine, quindi una variabile strettamente soggettiva (Edwards et al., 2020, p. 858).

4. *Loneliness* e giovane clero

Secondo Folkman e Lazarus, sembra che le cose cambino leggermente per quanto riguarda i giovani. Ad esempio, secondo gli studiosi, determinate strategie di *coping* sembrano avere degli effetti deleteri sui più giovani, come ad esempio il *confrontive coping*, in quanto associato nei più giovani a stati emotivi peggiorativi. Al contrario, si è notato come il *positive reappraisal* e il *distancing*, nel clero giovane, abbiano avuto un impatto emotigeno positivo, a differenza dei più anziani nei quali invece ha prodotto un netto peggioramento dello stato emotivo (Folkman e Lazarus, 1988, p. 473). Questo ci porta inevitabilmente a concludere che lo spettro emotigeno dei più giovani è nettamente diverso, e alle volte più fragile, di quello dei più anziani, in quanto privo di esperienza pratica e, in quanto tale, necessita di una particolare attenzione e cura. Quindi è doveroso il richiamo a una particolare attenzione per quanto riguarda il clero giovane che si trova ad aprirsi verso una realtà nuova, verso un approccio relazionale che richiede al giovane maggiore responsabilità e cura per «l'altro da sé».

Inoltre, un primo stato di solitudine sembra che venga percepito dal clero giovane all'interno di quella porzione di popolo di Dio che, seppur avendo la loro stessa età, si percepisce alquanto distante dalle loro abitudini e costumi. Sperimentando questo primo stato di isolamento dai loro pari, dentro e fuori dalla Chiesa, i preti giovani

vivono un primo stato di scoraggiamento che li conduce a percepirsi estraniati dai loro coetanei in una condizione di apparente esilio (Kinney, 2001, p. 13). Da non sottovalutare la dimensione affettiva che agli inizi del ministero si stravolge notevolmente. Si passa dal seminario, in cui si è abituati a vivere uno stile di vita comunitario, alla canonica, in cui vige un diverso stile di vita notevolmente più solitario.

Ma quando parliamo di affettività non possiamo non parlare anche di sessualità, in quanto affettività e sessualità sono un connubio inscindibile che, come afferma Conklin, si intreccia inesorabilmente anche e soprattutto con il vissuto di fede (Conklin, 2001, p. 301). Allora ci domandiamo: qual è il posto dell'educazione sessuale all'interno della formazione professionale del clero e perché il clero dovrebbe avere tale formazione?

Diane Richard, in un articolo del 2002 dal titolo *Clergy crisis*, parlando di formazione nei seminari, sottolinea la necessità di riprendere nei seminari un'educazione alla sessualità, necessaria per affrontare il ministero sacerdotale che il giovane seminarista si appresta a vivere, ancora più in questi tempi di crisi in cui la Chiesa è accusata di abusi. Un'educazione alla sessualità, intesa come attenzione a un'affettività sregolata che richiede a sua volta un particolar accorgimento, in un agire coraggioso che cerchi in tutti i modi di far crollare determinati tabù e stereotipi (Richard, 2002, p. 5).

5. Conclusioni

Oggi la crisi che sta colpendo la Chiesa per via dei casi di abusi che affiorano ogni giorno ci obbliga a spostare l'attenzione per riflettere sulle priorità della formazione nei seminari. Oggi l'educazione affettiva, intesa nella totalità della sua struttura, non può più essere delegata esclusivamente all'ambito delle lezioni di teologia morale (Burns, 2011, pp. 10-16). Vi è quindi l'esigenza di una riformulazione della struttura formativa dei seminari, dentro una comprensione della dimensione psico-affettiva che conduca il seminarista a vivere a pieno il suo *status* di solitudine, per una piena *mental healthy* che includa gli aspetti affettivo-relazionale e di fede, dentro quindi una dimensione di maturità emotiva/affettiva e sana accettazione di sé (Baars, 1972, pp. 49-62). Infatti, ci si rende sempre più conto che è possibile prevenire i possibili danni che possono sorgere da una cattiva formazione che lascia irrisolte tante domande, senza dare la possibilità al seminarista di rimarginare possibili crepe nella sua storia personale. Tutto ciò ci fa comprendere quindi l'esigenza di fermarci a riflettere sulla dimensione educativo-affettiva presente nelle strutture di formazione al ministero clericale, per inserirci dentro una dimensione di prevenzione, anziché di cura (Ott e Winters, 2011, p. 57).

La *Ratio Fundamentalis*, infatti, fa continui richiami alla debolezza del presbitero, quale esperienza inevitabile di ogni uomo, sottolineando anche e soprattutto il bisogno di evitare ogni tipo di isolamento, il quale complicherebbe la situazione problematica del sacerdote. Ma è ovvio, da quanto finora detto, che tale processo di isolamento è inevitabile qualora il presbitero non abbia avuto alla base una for-

mazione che gli permetta di scegliere il modo più giusto e concreto di affrontare le sue debolezze. È necessario quindi fin dall'inizio favorire per il seminarista un percorso di crescita, e quindi un processo formativo che miri a educare l'individuo alla verità del proprio essere, alla libertà e al dominio di sé, volti a superare ogni forma di individualismo, spingendo il giovane ad aprirsi al dono di sé per favorire una generosa dedizione verso gli altri (Congregazione per il Clero, 2016, pp. 61-74).

Sarà quindi necessario, attraverso il supporto delle scienze umane, attenzionare la caratteristica umana nella sua componente squisitamente corporea, quale *essere in relazione*, una dimensione essenziale per raggiungere una piena maturità di fede, senza la quale il ministero ordinato sarebbe privo della base e del fondamento di tutta la vita presbiterale. Una dimensione relazionale che necessita di una continua supervisione, sia per l'educando che per l'educatore (Llanos, 2020, p. 55). Quindi, per concludere, quale *essere in relazione*, il presbitero è chiamato continuamente a fare i conti con aspetti positivi e negativi del proprio ministero, e a raggiungere quello che Francis e colleghi chiamano «effetto equilibrio» (Francis, Laycock e Crea, 2017), secondo il quale gli aspetti negativi e positivi, con i conseguenti risvolti psico-emotivi, non sono da considerarsi come le estremità opposte di un continuum esistenziale, ma come due aspetti separati posti in continua e costante relazione, che devono tendere quotidianamente a un equilibrio. Secondo questo modello, la maturità emotiva dell'individuo e la sua conseguente salute mentale derivano proprio dal porre in equilibrio questi due momenti di alta positività e di alta negatività di cui il clero è chiamato a fare esperienza quotidiana (cfr. Francis, Laycock e Crea, 2017, pp. 911-912).

LONELINESS IN THE SECULAR CLERGY: EDUCATIONAL PROCESSES

Abstract

The contribution explores the theme of solitude, in its dual negative (loneliness) and positive (solitude) aspects. It examines the need for an educational process that guides the seminarian in the development of emotional maturity, so as to face the different situations of solitude that inexorably characterize the life of the secular clergy.

Keywords

Loneliness, solitude, emotional maturity, clergy, mental healthy.

Bibliografia

Baars C.W. (1972), *The role of the Church in the causation, treatment and prevention of the crisis in the priesthood*, «The Linacre Quarterly», vol. 39, pp. 49-62.

- Burns J.P. (2011), *Sexuality formation for church leader. Toward a healthy, balanced approach*, «Human Development», vol. 12, pp. 10-16.
- Borawski D., Wajs T., Soika K. e Misztal U. (2021), *Interrelations between attachment styles, emotional contagion and loneliness*, «Journal of Family Issues», vol. 42, pp. 2064-2082.
- Cacioppo T.J. e Patrick W. (2013), *Solitudine. L'essere umano e il bisogno dell'altro*, Milano, Il Saggiatore.
- Castellazzi V.L. (2013), *Dentro la solitudine. Da soli felici o infelici?*, Roma, Magi.
- Cohen S. (2004), *Social relationships and health*, «American Psychologist», vol. 59, pp. 676-684.
- Congregazione per il Clero (2016), *Il dono della vocazione presbiterale. Ratio Fundamentalis Institutio Sacerdotalis*, Milano, Paoline.
- Conklin S.C. (2001), *Seminary sexuality education survey: Current efforts, perceived need and readiness in accredited christian institutions*, «Journal of Sex Education and Therapy», vol. 26, pp. 301-309.
- Crea G. (2015), *Tonache ferite. Forme di disagio nella vita religiosa e sacerdotale*, Bologna, EDB.
- Edwards L., Bretherton R., Gresswell M. e Sabin-Farrell R. (2020), *The relationship between social support, spiritual well-being, and depression in christian clergy: A systematic literature review*, «Mental Health, Religion & Culture», vol. 23, pp. 857-873.
- Folkman S. e Lazarus R.S. (1988), *Coping as a mediator of emotion*, «Journal of Personality and Social Psychology», vol. 54, pp. 466-475.
- Francis L.J., Laycock P. e Crea G. (2017), *Assessing clergy work-related psychological health: reliability and validity of the francis burnout inventory*, «Mental Health, Religion & Culture», vol. 20, pp. 911-921.
- Henwood P.G. e Solano C.H. (1994), *Loneliness in young children and their parents*, «The Journal of Genetic Psychology», vol. 155, pp. 35-45.
- House J.S., Landis K.R. e Umberson D. (1988), *Social relationships and health*, «Science», vol. 241, pp. 540-545.
- Isacco A., Sahker E., Hamilton D., Mannarino M.B., Sim W. e Jean S.M. (2014), *A qualitative study of mental health help-seeking among catholic priests*, «Mental Health, Religion & Culture», vol. 17, pp. 741-757.
- Kawaki I. e Berkman L.F. (2001), *Social ties and mental health*, «Journal of Urban Health» vol. 78, pp. 458-467.
- Kinney L. (2001), *On the front lines. Young clergy describe their struggles in the Church*, «Congregations», pp. 12-13, <https://alban.org/archive/on-the-front-lines-young-clergy-describe-their-struggles-in-the-church/> (consultato il 27 ottobre 2023).
- Klein M. (1991), *Sul senso di solitudine*. In *Il nostro mondo adulto e altri saggi*, Firenze, Martinelli, pp. 139-162.
- Knox S., Virginia S.G., Thull J. e Lombardo J.P. (2005), *Depression and contributors to vocational satisfaction in roman catholic secular clergy*, «Pastoral Psychology», vol. 54, pp. 139-155.
- Llanos M.O. (2020), *Etica dell'animatore-formatore vocazionale*, Roma, LAS.
- Marsicano S. (1995), *Agiti e inerzia nell'apertura e chiusura al mondo. Forme e figure della solitudine*. In *La solitudine. Forme di un sentimento*, Milano, FrancoAngeli, pp. 88-102.
- Ott K.M. e Winters A.J. (2011), *Sex and seminary: Preparing ministers for sexual health and justice*, «American Journal of Sexuality Education», vol. 6, pp. 55-74.
- Pargament K.I. e Mahoney A. (2005), *Sacred matters: Sanctification as a vital topic for the psychology of religion*, «The International Journal for the Psychology of Religion», vol. 15, pp. 179-198.
- Proeschold-Bell R.J., Smith B., Eisenberg A., Legrand S., Adams C. e Wilk A. (2015), *The glory of God is a human being fully alive: Predictors of positive versus negative mental health among clergy*, «Journal for the Scientific Study of Religion», vol. 54, pp. 702-721.

Richard D. (2002), *Clergy crisis*, «Contemporary Sexuality», vol. 36, pp. 3-5.

Sullivan H.S. (1953), *The interpersonal theory of psychiatry*, New York-London, Norton & Company.

Weiss R.S. (1975), *The experience of emotional and social isolation*, Massachusetts, The Mit Press.

Presentato il 7 marzo 2023; accettato per la pubblicazione il 7 giugno 2023

Tra nuovi orizzonti e realtà lontane. Dialoghi e nuove proposte sull'approccio etnoeducativo

Giulio Olivato

Centro di ricerca per la cura pedagogico educativa, Università degli Studi dell'Insubria; giulio.olivato@outlook.com

Sommario

Quando veniamo a contatto con un'alterità culturale, ci porta a confrontarci con moti interni che oscillano tra il fascino e il timore/scandalo. Come professionisti siamo chiamati a riflettere su questi mondi interni ed esterni che si muovono e si confrontano. Come farli incontrare? Come farli dialogare? L'articolo vuole dare uno spunto di approccio su come facilitare la comunicazione tra questi mondi che si incontrano e si narrano.

Parole chiave

Alterità culturale, etnoeducazione, immigrazione.

1. Prefazione

L'incontro con l'altro ha sempre creato reazioni tra meraviglia e paura (per chi arriva nel nuovo Paese e per gli autoctoni che vivono nel Paese che «accoglie»), anche se l'alterità, a cui anche noi apparteniamo, deriva da un prodotto storico unico. Questo prodotto ha radici culturali specifiche, in un ambiente che continua a evolvere, con i dispositivi che l'ambiente stesso mette in campo quando una persona sta male, ricordandoci che non solo l'altro è etnico.¹

¹ Coppo P. (2014), *Etnopsichiatria: ragionare sull'alterità*, Convegno presso il Dipartimento di Neuroscienze dell'Università di Genova del 2 aprile 2014, <http://www.psychiatryonline.it/node/4909> (consultato il 13 novembre 2023).

Nel V sec. a.C. Erodoto descrive in maniera sorprendentemente attuale le modalità con cui egli si relaziona per la prima volta con culture diverse: osservazione e comparazione, individuando così le convenzioni sulle quali poggiano i costumi, che possiamo definire etnocentrismi. Riferendosi alle differenze tra popolazioni con cui si trova a vivere nella sua città, Erodoto nota che il primo fattore discriminatorio nei confronti dei cosiddetti «barbari» è la mancanza di dizione ed espressione nella lingua greca, rendendo la lingua il primo fattore discriminante (Erodoto, 1988).

In età moderna Sumner afferma che il termine «etnocentrismo» designa una concezione per cui «il proprio gruppo è considerato il centro di ogni cosa e tutti gli altri sono classificati e valutati in rapporto ad esso» (Sumner, 1906, p. 16). Quindi gli autoctoni giudicano le azioni e le modalità di agire di ogni gruppo sociale, valutandole come qualitativamente errate, utilizzando implicitamente il loro *background* culturale come metro di paragone, creando categorie di pensiero o etnocentrismi inconsapevoli (Haking, 1996). A questo punto facciamo nostra la definizione di Portera secondo cui l'educazione interculturale può essere definita «il progetto pedagogico sulla realtà multiculturale, la cui finalità è la promozione di una tutela e di un arricchimento reciproco a partire dallo scorporamento delle potenzialità dialogiche e di incontro con l'alterità» (Portera, 2006, p. 15).

Molto spesso il viaggio costituisce un'esperienza traumatica perché, oltre alle situazioni più disparate che i migranti devono sopportare per sopravvivere, tra torture e violenze indicibili, essi vivono anche una forte rottura identitaria con il loro sistema d'origine che li rende più fragili e vulnerabili. Inoltre, si può verificare una perdita del proprio progetto migratorio, che svanisce di fronte alla cruda realtà che si incontra appena sbarcati, partendo da un'accoglienza raffazzonata, ritrovandosi da soli a dover comprendere un mondo differente da quello immaginato, cercando di fare coincidere diversi etnocentrismi; emerge inoltre la necessità di affrontare un iter burocratico estremamente complicato. Tali situazioni possono fare insorgere stati di estrema agitazione, pensieri malinconici, impulsività e, in casi estremi, pensieri di morte, oltre a una forte malinconia, derivanti dall'acquisizione della consapevolezza che non si può recuperare ciò che si è perso (Grinberg e Grinberg, 1990), talvolta fino all'insorgere di una patologia denominata dal *DSM-5* (APA, 2013) Disturbo Post Traumatico da Stress (PTSD). Questo si verifica a seguito di un evento traumatico violento o accidentale che induce il soggetto a sperimentare rabbia, angoscia, paura, disperazione, flashback, incubi, danneggiando anche l'area relazionale e quella della percezione del Sé.

La migrazione, inoltre, agisce anche come evento ri-traumatizzante attraverso tre modalità principali (Aragona, Geraci e Mazzetti, 2014): stress da transculturazione, solitudine sociale ed esposizione a stimoli scatenanti per chi soffre di PTSD (ad esempio vigili in divisa). Quindi è importante ricordare quanto l'influenza traumatica post-migratoria possa essere sia dolorosa sia ri-traumatizzante. Risulta necessario aprire spazi di confronto e creare figure educative specializzate nel lavoro con l'alterità, per una previa *forma mentis* declinata sul lavoro non solo con

gli stranieri, ma anche con gli autoctoni, mediando con l'altro sistema di pensiero, mettendo in gioco la creazione di nuove possibilità di scambi intra e transculturali.

2. Avanguardia (?)

Dare una cornice legislativa all'articolo risulta importante per contestualizzarlo storicamente e geo-politicamente. Partendo dal livello europeo, dalla Dichiarazione di Maastricht nel 2002, si parla di educazione interculturale come di «educazione olistica che apre gli occhi agli individui, mostrando loro le realtà del mondo, e li spinge a operare, per ottenere una maggiore giustizia, una maggiore equità e un maggior rispetto dei diritti umani, per tutti e ovunque nel mondo».² Inoltre l'educazione interculturale «comprende l'educazione allo sviluppo, ai diritti umani, allo sviluppo sostenibile, alla pace e alla prevenzione dei conflitti e all'interculturalità, che insieme costituiscono le dimensioni globali dell'educazione alla cittadinanza».³

La legislazione italiana comprende un *corpus* di leggi e normative che regolano l'accoglienza intorno a flussi migratori e disciplinano l'immigrazione. Al fine di pervenire a una migliore comprensione legislativa dell'educazione interculturale si citano di seguito le più significative.

Nel D.Lgs. 133/1999 si parla di «Disposizioni sull'integrazione sociale, sulle discriminazioni e istituzione del fondo per le politiche migratorie»,⁴ dove viene trattata l'integrazione sociale degli stranieri immigrati nel senso più stretto del termine. Spesso ci si concentra sulla gestione di corsi di lingua e della cultura straniera, della diffusione di informazioni utili per un miglior inserimento degli stranieri nella società (con attenzione particolare ai loro diritti, doveri, possibilità e opportunità di integrazione e crescita personale), oltre che sulla possibilità di partecipare all'associazionismo.

In più offre spunti per la conoscenza e la valorizzazione delle espressioni culturali, ricreative, sociali, economiche e religiose degli stranieri, lavorando anche per promuovere una maggior prevenzione delle discriminazioni razziali o della xenofobia (facendo accenno alla prevenzione dei comportamenti discriminatori da parte delle persone che lavorano con gli stranieri, organizzando corsi di formazione).

Una visione completamente diversa è presente in Sud America nello Stato della Colombia che, nel 1995, ha incominciato a riflettere sulle modalità di lavoro e di progettazione con gli autoctoni indigeni che volevano trasferirsi nelle grandi

² Dichiarazione di Maastricht sull'educazione interculturale (15-17 novembre 2002). La definizione era stata formulata inizialmente durante la riunione annuale della *Settimana sulla educazione interculturale di Cipro* (28-31 marzo 2002).

³ *Ibidem*.

⁴ D.Lgs. 13 aprile 1999, n. 113, «Disposizioni correttive al testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'articolo 47, comma 2, della legge 6 marzo 1998, n. 40», https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1999-04-27&atto.codiceRedazionale=099G0188&elenco30giorni=false (consultato il 5 febbraio 2023).

città: si emanò un decreto nel quale veniva specificata la figura dell'etnoeducatore (*etnoeducador*).

Nel Decreto in questione (Decreto 804/1995),⁵ il Presidente della Repubblica colombiana Ernesto Samper Pizano e due ministri⁶ decretarono i principi attraverso i quali l'etnoeducazione avrebbe favorito l'integrità, la diversità linguistica, l'autonomia, la partecipazione, l'interculturalità (la capacità di conoscere la propria cultura e le altre, creando una coesistenza di rispetto reciproco), la flessibilità (la costruzione continuativa dei processi etnoeducativi in accordo con i valori culturali dei gruppi etnici), la progressione (la dinamica dei processi etnoeducativi generata dalla ricerca che consolida e contribuisce allo sviluppo e alla conoscenza dei gruppi etnici) e, infine, la solidarietà.⁷ Sempre nel capitolo I, vengono elencati gli aspetti generali della figura dell'etnoeducatore che sostiene, tramite la collaborazione collettiva, le comunità dei gruppi etnici interni al Paese. Gli etnoeducatori si impegnano a proteggere, mantenere, ricreare il progetto globale di vita dei soggetti in linea con la loro cultura, lingua e tradizioni d'origine.

Rifacendoci al modello colombiano e alle potenzialità operative della figura professionale in questione, sarebbe interessante poter riflettere sulle implicazioni relative a un approccio che parte dalla medesima radice (molto simile al lavoro dell'educazione interculturale), per poi focalizzarsi invece su un lavoro assieme all'*alterità*, in linea con le normative italiane, che però dia maggior spazio alla *possibilità transculturale*.

3. Approcci teorici all'etnoeducazione

Per capire meglio l'approccio in questione è fondamentale, dopo aver fornito una spiegazione dal punto di vista legislativo, ripercorrere brevemente tre delle branche fondamentali che accompagnano teoricamente questo tipo di approccio: l'*etno-psichiatria* che, oltre a studiare il binomio *normalità-anormalità* e le espressioni culturali dei disturbi mentali (Deveraux, 1961), attribuisce una grande importanza al contesto geo-storico-politico di provenienza. Questa disciplina evidenzia l'assunto secondo il quale l'essere umano è intrinseco alla cultura, in quanto nella nostra psiche abita una dimensione culturale indispensabile per la nostra identità. Lingua, luoghi, suoni, odori, riti, simboli e quotidianità diventano un involucro psichico e culturale che plasma il nostro cammino evolutivo in continuo divenire dove costruiamo la nostra struttura mentale (Nathan, 1993). Dicasi lo stesso per malattie, morti improvvise o violente e prospettive incerte di beni, spesso percepite come «attaccate» alla base dell'esistenza stessa da una oscura forza fascinatrice (De Martino, 2015).

⁵ Decreto 18 maggio 1995, n. 804, «Etnoeducador», https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/3161.pdf (consultato il 13 novembre 2023).

⁶ Il Ministro dell'Educazione Nazionale Arturo Sarabia Better e il Ministro delle Attività Fiscali e del Credito Pubblico Guillermo Perry Rubio.

⁷ https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85384_archivo_pdf.pdf (consultato il 6 febbraio 2023).

In ogni cultura si cerca di trasformare il disordine in ordine dove, attraverso ritualità periodiche e l'utilizzo di simboli materiali o immateriali, vive il potere di attribuire un senso che trascende le informazioni esplicite, ma che riporta a precise azioni codificate ed efficaci solamente all'interno di un contesto specifico, in cui è presente un significato condiviso (Coppo, 2003).

La malattia, quindi, possiede una valenza simbolica insita nel gruppo etnico di appartenenza con specifiche rappresentazioni e modalità di cura/guarigione. Oltre alle alterità invisibili che si possono incontrare quando ci si mette in relazione con altre culture, nella medesima forma (visibile/invisibile) si incontra spesso una pericolosa violenza vissuta e assistita che serpeggia nella storia degli stranieri immigrati. Così come l'etnopsichiatria, anche l'*etnopedagogia*⁸ ha delle sue specifiche metodologie, infatti, non solo «[...] da sintesi e incontro [oltre a farsi] strumento interpretativo, specifico e proprio dell'ambito d'indagine [focalizzandosi]: [sulla] trasmissione del sapere nelle culture popolari e il processo educativo proprio di ogni cultura», ma presuppone, come enunciato da Diego De Luca, una struttura solida e antecedente all'agire educativo.

La teoria etnopedagogica può fungere anche da base epistemologica per l'approccio etnoeducativo. Infatti, la teoria accompagna le modalità di approcci e interventi nel lavoro con l'alterità, affermando che l'*etnopedagogia* «intende volgersi verso l'opportunità, da parte della cultura scientifica psicologica, psichiatrica e pedagogica, d'intraprendere un procedimento riflessivo che converga verso una rivisitazione delle metodologie e delle pratiche di educazione, di supporto e cura della persona, attraverso la presa in considerazione dei contesti etnico/culturali di appartenenza sia dell'operatore che dell'utente [...] assumendo così la necessità di attuare e di strutturare un nuovo modello operativo». Quindi è importante ricordare che l'azione etnopedagogica guida e sostiene gli approcci educativi, creando una cornice per l'azione educativa, teorizza modalità di accettazione e diffusione di un modello che proponga, oltre che stimoli, l'incontro e il confronto tra culture (Dovigo, 2002); l'*antropologia* e l'*etnografia* accompagnano una teoricamente e l'altra operativamente l'azione etnoeducativa, prestando uno strumento di grande efficacia, utilizzato e modificato negli anni: il metodo comparativo. Questo da sempre era stato utilizzato nella modalità per cui tutte le informazioni scritte sulle culture risultavano decontestualizzate e generalizzate, portando così una perdita di specificità e di unicità culturale. Per questo motivo molti teorici si sono prodigati a rimodulare il modello e a specificare come lo strumento non debba marcare le differenze, ma valorizzarne le connessioni (Allovio, Ciabbarri e Mangiameli, 2018).

Partendo da quanto sopra descritto, dal punto di vista legislativo fino ad arrivare a quello più teorico ed epistemologico, ora andremo a esplorare in maniera più chiara l'approccio etnoeducativo.

⁸ De Luca D., *Migrazioni e salute: Etnopsichiatria e svolta etno-pedagogica*, articolo per il Cestim (Centro Studi Immigrazione), http://www.cestim.it/argomenti/21salute/21salute_deluca-01.pdf (consultato il 29 gennaio 2023).

4. Lo slancio di un approccio

Quali sono i fattori di resilienza in grado di aiutare l'utenza per gestire il trauma della migrazione? Si tratta di una domanda fondamentale per tutti gli operatori sociosanitari, a cui risponde Marco Mazzetti (2008).

Il primo fattore è quello delle *caratteristiche individuali* come solidità del Sé e dell'identità culturale, flessibilità dell'identità culturale, stili di attaccamento e coping efficaci, salute pre-migratoria. Un altro è il *progetto migratorio*, che riguarda la protezione della salute psichica dei migranti. Il progetto viene suddiviso in pre-migrazione (preparazione, volontarietà e aspettative del migrante) e post-migrazione (realizzazione del progetto e rilavorazione efficace di quanto vissuto per arrivare alla destinazione sperata). L'ultimo fattore è il *supporto sociale adeguato*: si indicano le relazioni che l'individuo è in grado di sostenere (emotivamente e nei suoi bisogni materiali), che favoriscono l'integrazione sociale e psicologica nella nuova realtà.

In questo panorama l'approccio etnoeducativo si inserisce trasversalmente agendo dalla teoria alla pratica, partendo da un bagaglio teorico-tecnico ben stabile, ma sempre in divenire.

L'educatore crea spazi di incontro attraverso interventi di azione (attività, gruppi, iniziative sul territorio, colloqui), per guidare l'utente verso la scoperta e il raggiungimento di nuove mete o di mete diverse da quelle precedentemente conosciute. Tutto è fondato sulla relazione e l'interazione con l'altro (Perla e Riva, 2016), pertanto la creazione di progetti individualizzati che comprendano diverse caratteristiche strutturali e di scelta del percorso per l'utente diventa un tema assai complesso, perché necessita di un'attenzione speciale verso il bagaglio culturale ed esperienziale caleidoscopico dell'utente e dell'operatore.

L'approccio etnoeducativo considera il «mondo dell'alterità», le sue radici, le sue ragioni, oltre a un sistema che si muove con la persona immigrata, con le proprie storie collettive che si trascinano e permangono nonostante il folle tragitto. Lavorando attraverso lo strumento del metodo comparativo, confrontandosi attraverso la voce o la scrittura, si riflette e si riportano i punti in comune o «punti di richiamo», che stimolano e arricchiscono l'incontro, dove più logiche e più ragioni ne originano altre.

La distrazione con cui viviamo le storie e le narrazioni di un «mondo altro» ci porta a commettere errori concettuali e pratici nel lavoro di accompagnamento. L'affiancamento a un lavoro interculturale legato all'integrazione necessita di un'azione di coesistenza culturale dove si mette in campo un accostamento di due o più mondi attivi in quell'incontro. Nel piano di azione tutte le tipologie di progetto sono elaborate dal professionista e co-costruite con l'utente e la sua rete, avente come obiettivo l'accompagnamento del soggetto verso una maggiore integrazione (approccio interculturale) e uno sviluppo equilibrato personale/socio-relazionale.

Sono state individuate diverse strategie di promozione dell'integrazione sociale, dove i soggetti si emancipano passando da una condizione assistenziale a una più autonoma. La partecipazione avviene, come prima esplicitato, tramite la

creazione di una progettualità condivisa (Ambrosini e Marchetti, 2008). Il concetto di integrazione sociale è strettamente legato alle radici e alle identità degli stranieri immigrati, in funzione di una maggiore partecipazione sociale che porta a tessere nuove relazioni, costruendo nuove identità culturalmente mediate a partire dai riferimenti culturali della comunità d'origine e del bagaglio geostorico-politico e socio-culturale.

Nell'incontro con l'altro è fondamentale ricordare il concetto di spaesamento, o *dépaysement* (Strauss, 2015), che indica un'interpretazione personale di comportamenti, atteggiamenti e abitudini con un significato diverso da come vengono vissuti, tramutati e trascritti nel reale. Si creano mondi da esplorare insieme, non solo grazie all'interpretazione di alcune tematiche culturali,⁹ ma anche attraverso la coesistenza dei processi di lettura della realtà, dell'educazione dei figli, delle capacità di *problem solving*, ecc. Il fine è quello di lavorare su nuove modalità di qualità della vita per creare nuove prospettive e nuovi slanci di azione.

Ad esempio, per esplorare diverse pratiche culturali per debellare il particolare malessere della psicopatologia, si entra in un ginepraio tecnico di non poca rilevanza. Bisogna mettere a fuoco la guarigione (*healing*) e la cura (*curing*) in un panorama sistemico (Quaranta, 2006). Sul piano dell'*healing* si deve partecipare con gli altri professionisti socio-sanitari (anche con gli esperti della spiritualità e degli invisibili), poiché non esiste guarigione senza partecipazione condivisa tra paziente, famiglia e operatori. È quindi importante lavorare, oltre su una cura del sintomo (*curing*), anche su una prospettiva sociale della malattia nei due sistemi vissuti dal paziente immigrato: quello attuale e quello di origine.¹⁰

Lo psicoanalista Tobie Nathan (2003) inserisce la figura dell'educatore all'interno del dispositivo etnopsichiatrico da lui ideato. Il setting è abitato da diversi professionisti (psicologi clinici, antropologi, mediatori culturali, educatori, medici e psichiatri) i quali, riunendosi insieme al paziente e alla sua famiglia, si confrontano per la durata di tre ore circa sulle concezioni reciproche di *illness*, creando molteplici interpretazioni del disagio (Nathan, 2003). In questo dispositivo, l'educatore funge da referente ed è colui che accompagna la famiglia o il paziente alla seduta.

Prima di accedere a un dispositivo di questa tipologia è importante lavorare insieme al paziente in un contesto di relazione duale con l'educatore (come anche prima di una costruzione di un progetto), dove nasce l'approccio etnoeducativo, in cui il dispositivo necessita di reinventarsi. Questa specifica azione educativa, quindi, necessita di diverse tipologie di azioni pratiche (interventi musicali, narrativi, artistici-pittorici), così come la pratica maieutica e comparativa, in differenti tipologie di setting. Ad esempio il *setting individuale*, che avviene attraverso un intervento condiviso con un mediatore culturale, dove si creano componenti materiali e immateriali in uno scambio esplorativo di azione, riflessione condivisa e di confronto; il *setting di gruppo*, in cui l'educatore e la rete dei professionisti

⁹ Entrano in scena i nostri sistemi storico-culturali.

¹⁰ Determinante è che il processo di guarigione sia condiviso con il suo sistema di vita precedente per mantenere una prospettiva di cura grupppale, come anche esplicitato nel setting etnopsichiatrico di Tobie Nathan.

che seguono il paziente attuano colloqui esplorativi di supporto per la persona per sondarne il livello di malessere e i bisogni specifici; infine troviamo il *setting Nathaniano* precedentemente esplicitato.

Se è vero che la pratica educativa è basata sul dialogo e sullo «stare con» e il «fare con», per essere efficace e trasformativa deve tenere conto dell'immaginario della persona immigrata che viene usato per il raggiungimento degli scopi educativi-trasformativi, tramite il dialogo e l'azione. La professione dell'educatore non può essere considerata unicamente come un lavoro vincolato a un singolo approccio o a una sola teoria. Sebbene abbia le sue radici in un'ottica fenomenologica (Bertolini, 1999), l'attività educativa è molto più articolata: si basa infatti su diverse teorie di riferimento e si concretizza in altrettanti approcci pratici.¹¹ La complessità diviene azione,

Infine, risulta essenziale contaminarsi con la visione del mondo dell'altro, mantenendo sempre vivo il confronto, per non cadere in un'azione tanto limitata, quanto egoistica, con il rischio di portare verso il fallimento della relazione.

BETWEEN NEW HORIZONS AND DISTANT REALITIES. DIALOGUES AND NEW PROPOSALS ON THE ETHNOEDUCATIONAL APPROACH

Abstract

When we come into contact with cultural otherness, it leads us to confront internal movements that oscillate between fascination and fear/scandal. As professionals we are called to reflect on these internal and external worlds that move and confront each other. How to make them meet? How to make them talk? The article wants to give a starting point on how to facilitate communication between these worlds that meet and narrate each other.

Keywords

Cultural otherness, ethnoeducation, immigration.

Bibliografia

- Allovio S., Ciabbari L. e Mangiameli G. (2018), *Antropologia culturale. I temi fondamentali*, Milano, Raffaello Cortina.
- Ambrosini M. e Marchetti C. (2008), *Cittadini possibili. Un nuovo approccio all'accoglienza e all'integrazione dei rifugiati*, Milano, FrancoAngeli.

¹¹ Questa teoria orienta una pratica lavorativa con l'idea che l'operatore e l'utente non sono rispettivamente un passivo ricevitore (*utente*) e un attivo inviante (*operatore*), ma co-costruttori di consapevolezza, di responsabilità, di realtà condivise.

- APA (2013), *DSM-5 Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Fifth Edition, Washington, DC, American Psychiatric Publishing, trad. it. *DSM-5: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Raffaello Cortina Editore. Traduzione italiana della Quinta edizione di Francesco Saverio Bersani, Ester di Giacomo, Chiarina Maria Inganni, Nidia Morra, Massimo Simone, Martina Valentini.
- Aragona M., Geraci S. e Mazzetti M. (2014), *Quando le ferite sono invisibili. Vittime di tortura e di violenza: strategie di cura*, Roma, Pendragon.
- Bertolini P. (1999), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia.
- Coppo P. (2003), *Tra psiche e culture. Elementi di etnopsichiatria*, Torino, Bollati Boringhieri.
- De Martino E. (2015), *Sud e magia*, Roma, Donzelli.
- Deveraux G. (1961), *Mohave ethnopsychiatry*, Washington, DC, Smithsonian Institution, Government Printing Office.
- Dovigo F. (2002), *Etnopedagogia, viaggiare nella formazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Erodoto (1988), *Le storie*, trad. it. a cura di L. Annibaletto, Milano, Mondadori.
- Grinberg L. e Grinberg R. (1990), *Psicoanalisi della migrazione e dell'esilio*, Roma, FrancoAngeli.
- Haking I. (1996), *La riscoperta dell'anima. Personalità multipla e scienze della memoria*, Milano, Feltrinelli.
- Lévi-Strauss C. (2015), *Antropologia strutturale*, Milano, il Saggiatore.
- Mazzetti M. (2008), *Trauma e migrazione. Un approccio analitico transazionale a rifugiati e vittime di tortura*. In S. Ligabue (a cura di), *Rispondere al trauma*, Milano, Mimesis.
- Nathan T. (1993), *Principi di etnopsicoanalisi*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Nathan T. (2003), *Non siamo soli al mondo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Perla L. e Riva M.G. (2016), *L'agire educativo*, Brescia, La Scuola.
- Portera A. (2006), *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Trento, Erickson.
- Quaranta I. (2006), *Antropologia medica*, Milano, Raffaello Cortina.
- Sumner W.G. (1906), *Folkways. A study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores and morals*, New York, Ginn and Company, trad. it. *Costumi di gruppo*, Milano, Edizioni di Comunità, 1962.

Sitografia

- http://www.cestim.it/argomenti/21salute/21salute_deluca-01.pdf (consultato il 29 gennaio 2023).
- https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1999-04-27&atto.codiceRedazionale=099G0188&elenco30giorni=false (consultato il 5 febbraio 2023).
- https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85384_archivo_pdf.pdf (consultato il 6 febbraio 2023).
- <http://www.psychiatryonline.it/node/4909> (consultato il 13 novembre 2023).
- https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/3161.pdf (consultato il 13 novembre 2023).

Presentato il 5 aprile 2023; accettato per la pubblicazione il 28 agosto 2023

Philo-Forum: un'esperienza di educazione alla condivisione

Carlo Scognamiglio

Liceo scientifico Cavour, Roma; carloscognamiglio976@gmail.com

Sommario

In questo contributo si testimonia e problematizza un'esperienza didattica svoltasi nell'anno scolastico 2022-2023 presso il Liceo scientifico Cavour di Roma, illustrando le ragioni pedagogiche che ne hanno ispirato la costruzione e descrivendone modalità di costruzione, svolgimento e bilancio finale. Il progetto in questione è il Philo-Forum: giornata dedicata al dialogo filosofico nelle scuole, che ha coinvolto in via sperimentale, nella sua prima edizione, nove licei di Roma e provincia.

Parole chiave

Filosofia, cooperazione, condivisione, dialogo.

1. Presupposti pedagogici

Un'idea ricorrente, capace di riaffiorare in modo carsico nel vissuto scolastico d'ogni ordine e grado, è quella di bandire concorsi a premi tra studenti. In anni recenti la sollecitazione alla partecipazione a bandi e gare, in particolare misura per gli studenti della scuola secondaria, è divenuta oltremodo insistente, a testimonianza di un modello di interpretazione del processo di apprendimento che si appoggia senza riserve a dinamiche concorsuali, spesso sollecitate o suggerite dal sistema pubblico di istruzione e formazione.

Chi vive la scuola quotidianamente, e conosce anche le piccole ricadute motivazionali di ciascuna pratica didattica, non può negare come simili occasioni, se correttamente guidate nella preparazione dagli insegnanti, sappiano tradursi sistematicamente, per le classi e per i singoli che vi aderiscono, in occasioni proficue di apprendimento: l'idea stessa di doversi confrontare con altri coetanei, e di rompere

le pareti dell'aula scolastica oltrepassandone il perimetro, può certamente favorire un avvicinamento a contenuti culturali anche da parte di studenti socialmente e scolasticamente più fragili. Non v'è dunque ragione di negare pregiudizialmente come sussistano anche degli aspetti da valorizzare in un modello didattico così incisivamente condizionato dalla dimensione competitiva. Tuttavia è senz'altro lecito domandarsi se la costruzione di una gara, in sé, non possa rappresentare invece un limite educativo e un freno alla profittabilità di quelle occasioni di scambio e condivisione.

Sul rapporto tra competizione e cooperazione in educazione esiste un'ampia letteratura scientifica, con un'importante accelerazione tra la fine degli anni Novanta e i primi anni Duemila (Spencer, 1992; Comoglio e Cardoso, 1996; Johnson, Johnson e Holubec, 1996; Kagan, 2000; Polito, 2004; Carletti e Varani, 2005; Fabiani e Passantino, 2007), e per molti anni si è ritenuta cruciale la contrapposizione tra un modello presuntivamente competitivo, legato cioè allo sforzo individualistico dell'alunno, connesso alla scuola tradizionale, per suggerire invece l'adozione — in tutti i gradi di istruzione — di strategie basate sulla collaborazione (fra tutte il *cooperative learning*), proprio per lasciarsi alle spalle un modello educativo giudicato sostanzialmente escludente e rischioso per i soggetti socialmente e scolasticamente più deboli (Carletti e Varani, 2005). Indubbiamente il modello scolastico italiano (e non solo), incardinato fino a tempi recentissimi su una didattica quasi esclusivamente caratterizzata dall'episodio della «verifica», la cui struttura è per lo più individuale, e dunque destinata a definire una valutazione relativa alla prestazione del singolo, e la cui quantificazione non incide sulla valutazione altrui, è incline alla premiazione dello sforzo individualistico.

Inoltre, le legittime e in molti sensi necessarie evocazioni di una personalizzazione della didattica, assieme ad alcuni elementi di singolarizzazione del percorso di studio, come — a titolo esemplificativo — l'esperienza della mobilità internazionale, i PCTO, i piani per gli studenti-atleta, le forme di flessibilità oraria, celebrate poi recentemente dall'istituzione del *curriculum dello studente* (Previtali, 2021) e dall'*e-portfolio* (previsto per il prossimo anno scolastico), tendono palesemente ad alimentare un processo di sgretolamento del «collettivo» (Makarenko, 1966), esaltando la dimensione individualistico-competitiva.

Le tesi dei decenni scorsi a supporto della didattica cooperativa, con tanto di valorizzazione del processo di interdipendenza positiva, non sembrano aver trovato sufficiente agibilità nel nostro sistema scolastico. Certamente tra la fine degli anni Novanta e i primi anni Duemila, sia nell'istruzione che nel mondo del lavoro, si è molto discusso di «conoscenza condivisa» (Nonaka, 1995; Lazzara, 2003) e di interdipendenza positiva (Comoglio e Cardoso, 1996; Di Nubila, 2008). Eppure, pur riconoscendo la validità dell'apprendimento collaborativo, non ci si è fatti sfuggire — con il tempo — l'occasione di contaminarlo con logiche competitive, mediante l'idea di una sfida tra gruppi di lavoro. La stessa metodologia del *debate* (Caputo, 2019), com'è noto, asseconda l'idea di un confronto che esplicita di fatto un modello di comunicazione che contrappone vincitori e perdenti.

Esiste tuttavia un'ulteriore ipotesi di lavoro didattico, che prova a conservare l'idea di un superamento del confine a volte asfissiante del collettivo-classe, riconoscendo la legittimità della maturazione di passioni disciplinari del tutto personali

e forti, e valorizzandone il significato sociale. L'ipotesi pedagogica che qui si vuole coltivare è dunque quella della costruzione di un contesto di condivisione di livello superiore all'attività di classe, che si completa in una prassi generativa di un nuovo «collettivo», che si sovrappone — non si contrappone — a quello originario.

Per procedere in questa direzione, non è sufficiente parlare di didattica cooperativa o collaborativa, poiché anche l'antagonismo tra i team di lavoro ha in parte neutralizzato l'aspetto social-costruttivo di quella esperienza. Parleremo dunque di un'educazione alla condivisione, recuperando in fondo una delle migliori cifre del funzionamento della rete internet: la possibilità — e dunque la valorizzazione in una chiave di acquisita abitudine cognitiva — di costruire sistemi superiori di condivisione culturale.

Nasce da qui l'idea del *Philo-Forum: giornata dedicata al dialogo filosofico nelle scuole*, che ha visto nell'anno scolastico 2022-2023 la sua prima edizione, presso il Liceo scientifico Cavour di Roma, con la partecipazione di nove licei di Roma e provincia.

2. Costruzione e realizzazione del progetto

Durante l'estate del 2022, dopo avere messo a fuoco l'idea della costruzione di un evento filosofico che avesse come protagonisti gli studenti di diverse scuole romane, sono state avviate alcune interlocuzioni con gli insegnanti del Dipartimento di filosofia e storia del Liceo scientifico Cavour di Roma e con diversi docenti di altri licei, con alcuni dei quali erano state già costruite in passato occasioni di collaborazione e confronto.

L'idea originaria era quella di favorire la costruzione di un evento convegnistico di argomento filosofico, in cui i relatori e discussori fossero solo studenti dei licei coinvolti, mossi alla partecipazione da un autentico e profondo interesse per la filosofia.

Ai fini di una compiuta messa a fuoco delle coordinate fondamentali del progetto, sono stati decisivi i contributi, in termini di idee, del prof. Andrea Bongiovanni, del Liceo Gullace Talotta di Roma, e della dirigente scolastica del Liceo scientifico Cavour, prof.ssa Claudia Sabatano. Entrambi infatti hanno sollecitato una definizione dell'evento che valorizzasse in particolare l'aspetto dialogico del progetto, piuttosto che insistere su un profilo distintivo, quasi antagonistico, rispetto ad altre manifestazioni didattico-culturali.

Trattandosi di un'esperienza pilota, raccolte le disponibilità della dirigente del Liceo Cavour a ospitare l'evento presso la monumentale aula magna dell'istituto, il progetto è stato messo a punto, attraverso una struttura estremamente semplice, con una sintetica scheda di progettazione. Dopo l'approvazione del collegio dei docenti del Liceo Cavour, la validità didattica dello stesso è stata ponderata e acquisita anche da altri otto licei romani, con i quali era stata avviata l'interlocuzione iniziale: Liceo scientifico e delle scienze umane Gullace Talotta, Liceo classico Vivona, Liceo scientifico Morgagni, Liceo scientifico Kennedy, Liceo scientifico Nomentano, Liceo classico Dante Alighieri, Liceo delle scienze umane G. Caetani e IIS Via S. D'Acquisto a Velletri, Roma.

Il primo passaggio organizzativo ha previsto una riunione a distanza per la costituzione e l'attivazione del comitato scientifico, cui sono stati invitati, oltre i membri del dipartimento del Liceo scientifico Cavour, quale struttura ospitante, e la dirigente scolastica del liceo, un docente referente per ciascun liceo coinvolto (Carlo Scognamiglio, Andrea Bongiovanni, Fabio Schiappa, Giuliano Leoni, Simone Colafranceschi, Piero Schiavi, Marco Cristante, Stefano La Cagnina, Laura Mascini). Dopo un primo *brainstorming*, è stato definito il nucleo tematico da proporre all'attenzione degli studenti, in occasione della prima edizione. È stato ritenuto interessante formulare il quesito sul modello degli interrogativi posti dall'Accademia di Digione nel XVIII secolo, ai quali aveva risposto con successo a suo tempo Jean-Jacques Rousseau, aprendo così la strada della scrittura filosofica. Il quesito scelto dal comitato è stato: «Cosa è “vero”?».

L'idea di fondo era quella di cercare una questione che si prestasse a essere indagata da molteplici punti di vista con strumenti analitici differenziati. È stato reputato utile l'annuncio di una *Call* (figura 1), affinché gli aspiranti alla partecipazione producessero un abstract di 40-50 righe, anticipando una tesi interpretativa originale, da sviluppare in caso di accoglimento da parte del comitato scientifico. La necessità di questo primo passaggio è stata ricavata da due considerazioni: da un punto di vista intrinseco, la motivazione alla partecipazione è garanzia del successo dell'iniziativa, e quindi occorre evitare o limitare l'adesione di studenti poco interessati a una lunga e faticosa discussione filosofica.

Lo sforzo di elaborare un abstract, oltre a ciò, avrebbe meglio favorito il raggiungimento di un numero di partecipanti non eccessivamente elevato, che sarebbe stato poco adeguato alla natura di un evento impostato in forma seminariale. La data dell'evento è stata invece fissata per il 17 febbraio, un giorno particolarmente significativo nella storia della filosofia.

All'indirizzo di una *mailbox* appositamente costituita per l'occasione, sono stati inviati sessantuno abstract, provenienti da otto dei nove licei coinvolti. Dal liceo Kennedy, infatti, non sono stati presentati abstract e nemmeno uno studente ha partecipato all'evento, nonostante il coinvolgimento di un docente dell'istituto all'interno del comitato scientifico.

Tutti gli abstract sono stati in prima battuta letti dal coordinatore del progetto (Carlo Scognamiglio) e classificati per area tematica: approccio ontologico, gnoseologico, esistenziale, socio-politico, linguistico-comunicativo e approccio connesso alla teoria del digitale. Con l'aiuto di un pannello PADLET, tutti i revisori (cioè i membri del comitato scientifico) hanno avuto accesso ai file, ma a ciascuno è stato assegnato un blocco tematico per la selezione di un abstract che si distinguesse per chiarezza e rappresentatività. Un'attenta selezione di otto abstract tra quelli proposti, da parte dei docenti, ha così definito un programma dell'evento, senza scegliere gli abstract redatti dagli studenti più preparati, ma promuovendo per lo più la possibilità di affrontare il medesimo tema dal maggior numero possibile di prospettive. È stato dunque chiesto agli otto autori di preparare un intervento di circa venti minuti, da esporre pubblicamente, come da programma (figura 2).



Fig. 1 La Call della prima edizione di Philo-Forum.



Fig. 2 Il programma dell'evento.

3. Conclusioni

Nel corso della giornata del 17 febbraio 2023, i lavori del *Philo-Forum* hanno dunque consentito a oltre sessanta studenti provenienti da scuole diverse di incontrarsi e discutere insieme di un argomento filosofico complesso, senza competizione e senza alcun riconoscimento in termini di crediti o premi (perché solo se non si vince nulla, si vince tutto).

Mattina e pomeriggio hanno visto alternarsi otto relatrici e relatori con le proprie proposte tetiche, ma soprattutto — al di là di ogni ottimistica aspettativa — le domande, le osservazioni, le controtesi emerse dalla platea sono state numerose, a tratti incontenibili, sempre di spessore e qualità rimarchevoli, quasi commoventi, nel comporre lunghe file al microfono per prendere la parola e discutere di ontologia, gnoseologia, paradossi linguistici o criticità esistenziali.

Da un punto di vista generale, questa esperienza suggerisce alcune sintetiche riflessioni: trasferire *tout court* il dispositivo concettuale della competizione in un contesto educativo può stridere in qualche modo con un sistema che deve invece fondarsi sulla concordia, per essere realmente inclusivo. Meglio evitare — ove possibile — inutili gerarchizzazioni tra pari, cercando invece di mettere a punto dei dispositivi didattici capaci di temperare gli effetti controeducativi che potenzialmente l'ideale meritocratico e concorrenziale porta con sé, in una società fin troppo ansiosa di dividersi in vincitori e perdenti.

Dunque è possibile, è reale, l'educazione alla condivisione. Resta aperto l'interrogativo sul suo potenziale contrasto o complementarità rispetto alla dimensione competitiva dell'apprendere. Ma qui il problema pedagogico diventa logico: se l'educazione alla condivisione respinge la dinamica dell'antagonismo, non si può che riconoscere, in misura variabile e in funzione della sensibilità di chi insegna, l'orizzonte di una convivenza pacifica con altre forme di progettazione didattica.

L'importante, però, è mostrare empiricamente agli studenti che esiste anche un altro modo di stare al mondo, che non si risolve nel prevalere o nel soccombere — anche qualora si affrontasse la competizione con sportività — ma nell'*eroico furore* della combinazione delle proprie forze con quelle altrui, in quella solidarietà umana che è più forte d'ogni primato individuale.

PHILO-FORUM: AN EXPERIENCE OF SHARING EDUCATION

Abstract

This paper describes a didactic experience carried out during the 2022-2023 school year at the Liceo scientifico Cavour in Rome. It aims to illustrate the pedagogical reasons that inspired the construction of the event, as well as the methods used to plan, implement, and evaluate it. The project in question is the

Philo-Forum: a day dedicated to philosophical dialogue in schools, *which involved nine high schools in Rome and the surrounding area on an experimental basis.*

Keywords

Philosophy, cooperation, sharing, dialogue.

Bibliografia

- Caputo A. (2019), *Manuale di didattica della filosofia. Per l'insegnamento e l'apprendimento delle metodologie e tecnologie didattiche della filosofia e per i docenti della scuola secondaria superiore*, Roma, Armando.
- Carletti A. e Varani A. (a cura di) (2005), *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Trento, Erickson.
- Comoglio M. e Cardoso M.A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, Roma, LAS.
- Di Nubila R.D. (2008), *Dal gruppo al gruppo di lavoro. La formazione in team: la conduzione, l'animazione, l'efficacia*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Fabiani R. e Passantino C. (2007), *Risolvere i conflitti in classe. Tecniche di apprendimento cooperativo e di counseling educativo*, Trento, Erickson.
- Johnson D., Johnson R. e Holubec E. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson.
- Kagan S. (2000), *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Roma, Edizioni Lavoro.
- Lazzara S. (2003), *Conoscenza condivisa. Il sapere dagli individui ai gruppi*, Roma, Manifestolibri.
- Makarenko A.S. (1966), *Poema pedagogico*, trad. it. a cura di Leonardo Laghezza, Roma, Editori Riuniti.
- Nonaka I. (1995), *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*, New York, Oxford University Press.
- Polito M. (2004), *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo*, Trento, Erickson.
- Previtali D. (2021), *Il curriculum dello studente. Guida alla comprensione e alla compilazione*, Milano, UTET.
- Spencer K. (1992), *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Roma, Edizioni Lavoro.

Presentato il 3 aprile 2023; accettato per la pubblicazione il 7 giugno 2023

Recensioni

Metodologia pedagogica e istituzioni educative

Methodology in education and educational institutions

C. Panciroli e P.C. Rivoltella

Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale
Brescia, Scholé-Editrice Morcelliana, 2023, pp. 229

La prima parte dell'ultimo libro di Panciroli e Rivoltella funziona come un'estesa revisione narrativa che consente al lettore di acquisire le principali informazioni nel campo dell'AIED, *Artificial Intelligence in Education*. Altresì, più generalmente, funziona come efficace sistema di filtraggio per i professionisti del settore che, confusi dai e attraverso i *Big Data*, hanno la necessità di stabilire le posizioni ricoperte dall'educazione in questo terzo decennio del XXI secolo.

Pedagogia algoritmica è strutturalmente transdisciplinare, fa muovere e interagire gli argomenti senza forzarne l'armonizzazione, lasciando al lettore il piacere di conoscere le convergenze e le divergenze concettuali. Tra le sue qualità principali ci sono, sicuramente, la chiarezza espositiva e la rigorosa bibliografia, costituita da autori del passato e del presente, dalla pedagogia alla robotica fino alla fantascienza e ai saggi di teoria cinematografica.

La direzione generale, scelta dagli autori, segue tre diramazioni che giocano sul termine «educazione»: educare *con* l'Intelligenza Artificiale, educare *all'*Intelligenza Artificiale, educare *l'*Intelligenza Artificiale.

Lo sfondo sociale e comunicativo in cui collocano la rivoluzione dell'IA fa ricorso a tre istanze, descritte nel primo capitolo: l'istanza della post-medialità, per una presa di consapevolezza della fine dei mass media come apparati di controllo della comunicazione e, a seguito di ciò, il cambio posizionale e attivazionale dello spettatore, da passivo fruitore a figura semi-autoriale; non ultima, la fine dell'epoca in cui gli stessi media venivano riconosciuti nella loro materialità, distinta dagli oggetti non in rete, la cui tecnologia appariva di diverso ordine, mentre ora, nella realtà dell'*Internet of the Things*, la tecnologia migra dentro gli oggetti.

La seconda istanza richiamata nel testo è quella della piattaforma e delle pratiche di raccolta e utilizzo dei dati degli utenti; da qui, la nascita del concetto di «sé informazionale», con il quale molti autori del tempo presente sostengono che «noi siamo i nostri dati». Tuttavia, lo scenario è decisamente più complesso, considerato che la bontà di conoscenza dell'utente, da parte di un algoritmo, dipende da quanto progressivamente si allarga la base dei dati su cui l'algoritmo stesso si esercita.

La terza istanza è la datificazione, in cui i dati cominciano a svolgere un ruolo di protagonismo culturale. A questo proposito, gli autori affermano che «occorre non dimenticare che in una società e di fronte a un sapere a elevata complessità come quelli con cui abbiamo a che fare, senza il ricorso all'analisi dei dati e al supporto degli algoritmi, difficilmente si riuscirebbe a sopravvivere. Il problema, sembra di poter dire, non sono gli algoritmi, ma l'uso che ne fa il mercato» (p. 17).

Panciroli e Rivoltella dedicano una sezione alla prospettiva antropologica e portano in «campo» una questione determinante, che riguarda tutte le scienze umane e che in questo momento vede l'attivazione di alcune e l'assenza (il silenzio) di altre. La questione riguarda il termine «intelligenza» e la sua correttezza d'uso quando ci si rifà ad agenti artificiali. Tra le discipline che tuttora mantengono una posizione ambigua e silenziosa c'è, evidentemente, la psicologia.

In altre parole, anche se nel saggio qui recensito non emerge specificamente, questa disciplina, che entro i suoi confini ha sviluppato una lunga tradizione di studi e definizioni atti alla comprensione dell'intelligenza, non si è ancora esposta, in merito alla coerenza, sull'uso del termine per gli agenti artificiali; certo, non spetta alla psicologia stabilire se e in che modo sia corretto parlare di intelligenza, piuttosto che di apprendimento o comunicazione. Però, considerata la transdisciplinarietà intrinseca all'AIED e più generalmente alle ultime peripezie in termini di innovazione tecnologica, sarebbe opportuna la presenza della voce di tutte le discipline, lo ribadiamo, costitutivamente coinvolte. Gli autori provano a definire quanto appena detto citando le riflessioni di Floridi e Cabitza (2021): alla base c'è la naturale tendenza dell'uomo a pensare in termini antropomorfi: «la tendenza a proiettare identità e soggettività sulle manifestazioni della tecnologia digitale, e a riconoscere come attori sia computer che applicazioni software (oltre che, ovviamente, robot di vario aspetto) è una naturale tendenza umana» (p. 37). In questo senso, rilevano che, forse, occorrerebbe parlare di agentività artificiale.

Per quanto riguarda i contesti della didattica e della formazione, gli autori segnalano potenzialità, opportunità e limiti dello sviluppo attuale dato dalla partecipazione di questi artefatti nei luoghi dell'educazione formale. Tra le potenzialità, in accordo con la letteratura di riferimento, riconoscono il tutoraggio personalizzato, l'apprendimento interattivo e l'apprendimento adattivo (comprensione del livello di conoscenza degli studenti e progressivo adattamento dei contenuti). Le opportunità, invece, sono connesse al livello di avanzamento della tecnologia che non riesce ancora a soddisfarle in maniera sufficiente; tra queste occorre segnalare l'impossibilità di avere una conversazione «piena» tra utente e macchina, ma ancora costituita da scambi brevi e dalle formule spesso ripetitive.

In questo tipo di interazione, la comprensione da parte della macchina rimane, allo stato attuale, particolarmente limitata; questo è dovuto al fatto che l'IA non sembra ancora idonea all'elaborazione di messaggi ambigui e ad alta complessità interpretativa. Un'altra opportunità che gli autori rilevano, discussa in una sezione a parte, riguarda la creatività. Muovendo dalla definizione di Tomas Maldonado

(1979), la creatività può essere concepita come la capacità di utilizzare il linguaggio (parola, immagine, materia, digitale) forzandone e ridefinendone i codici. In questo senso, dunque, gli scenari creativi che schiude l'IA sono evidentemente di nuovo ordine, in termini sia di vantaggi che di pericoli. Ne sono un esempio le recentissime possibilità «liberate» dall'interazione tra DALL-E e chatgpt. In una certa misura, dunque, le attenzioni da tenere, e non solo nel campo della creatività, riflettono i seguenti aspetti: «conoscenza dei valori e dei principi; una consapevolezza dei bias; una comprensione del contesto tramite la ricerca con le persone; la capacità di valutazione dei rischi; l'adozione di una visione sistemica» (p. 139).

Quali sono le basi su cui costruire un processo di progettazione con sistemi di IA? Secondo Panciroli e Rivoltella, rifacendosi alle linee guida e ai contributi prodotti a livello internazionale, si distinguono diverse fasi: analisi, approfondimento e interiorizzazione del significato di concetti quali trasparenza, equità, benessere sociale o ambientale; il team di lavoro deve essere in grado di «scovare» e mettere in evidenza i condizionamenti personali che potrebbero incrementare i bias del set di dati (da qui il consiglio di sviluppare una *system map* di tutte le parti che compongono il progetto); utilizzare lo *Speculative Design* per innescare dibattiti su scenari ipotetici: in questo modo, immaginando scenari distopici, si possono discutere le implicazioni socio-culturali e, da qui, provare a costruire dei piani di azione per evitare alcune tendenze pericolose; riporre attenzione all'interrelazione del mondo del *Design Thinking* e quello della Teoria dei Sistemi: un superamento delle diverse forme di «centrismo» e un avvicinamento a quelli che sono i valori in linea con una visione etica del design.

Il lavoro di Panciroli e Rivoltella si chiude con una sezione costituita da sei schede. In ogni scheda si riporta un approfondimento del rapporto tra disciplina specifica e Intelligenza Artificiale. Di seguito ne abbiamo selezionata una, per fornire al lettore di questa recensione un'idea del contenuto e della funzione di questa parte finale del libro. Abbiamo scelto *Cinema e Intelligenza Artificiale*, perché si tratta di uno dei fili rossi che viene mantenuto in tensione in numerose parti del libro; i riferimenti cinematografici, che portano il discorso a un livello lessico-sintattico (e immaginale) differente, talvolta si dimostrano essere una via per favorire la comprensione dell'interazione uomo-macchina.

Il cinema è un «terreno» su cui possono essere condotti esperimenti di incontro e scontro tra eventi e personalità. Lavorare algoritmicamente dentro quest'arte consente di ricavare informazioni in merito ai vari set di reazioni delle macchine nei confronti dell'uomo e viceversa. Generare versioni del mondo, per utilizzare il lessico goodmaniano, che ancora non esistono, è sempre stata una delle possibilità e dei vantaggi delle arti quali il cinema e la letteratura. Nello specifico, a proposito delle macchine e dell'Intelligenza Artificiale, si possono esplorare sia le problematiche di una visione «post-umana» del rapporto con questi artefatti, sia gli sviluppi di certe costellazioni sentimentali direttamente coinvolte in questo tipo di relazione: l'ostilità, il rispetto, la vergogna, sono solo alcuni di questi stati d'animo.

Certo, possiamo anche affermare che ciò che accade in un prodotto cinematografico non è mai in grado di intercettare ciò che accadrebbe se gli stessi scenari si presentassero nella realtà quotidiana; tuttavia, e il libro di Panciroli e Rivoltella ne è una dimostrazione, abbiamo anzitutto la necessità di segnare la mappa in cui l'Intelligenza Artificiale è coinvolta, prendendo le discipline, i forum internazionali, la letteratura scientifica e non ultimo il cinema, come arcipelaghi: in questo modo

possiamo progettare delle azioni avendo come base delle latitudini e delle longitudini che ci garantiscono l'identificazione di una, seppur non del tutto nitida, posizione dell'umano. Il resto è la storia che si sta facendo, attraverso le maglie della società e delle istituzioni, coinvolgendo tutti quanti, fino alle terminazioni capillari.

E. Orsenigo

L. Perla, F.J. Garofoli, I. Amati e M.T. Santacroce

La forza mite dell'educazione. Un dispositivo pedagogico di contrasto al bullismo e al cyberbullismo

Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 222

In tutti i Paesi dell'Europa, sia nell'Ovest che nell'Est, si registra una crescita preoccupante del fenomeno della violenza tra i giovani. Esso presenta due caratteristiche significative che conviene mettere in risalto subito: la concentrazione nelle zone urbane e, al loro interno, la presenza di gran lunga maggioritaria nei quartieri svantaggiati.

La diffusione del fenomeno ha comportato varie reazioni nella società civile. Alcune di esse sono rivolte a ridurre la violenza, come la moltiplicazione dei provvedimenti dei politici principalmente sul piano locale, mentre altre presentano un'incidenza di natura amplificatrice, come la crescita di interesse da parte dei mass media e l'aumento della richiesta di misure di prevenzione e di repressione avanzata dai cittadini.

Certamente si tratta di affrontare una questione complicata che presenta parecchie problematiche non facili da risolvere. I fattori che provocano questa difficile sfida sono di varia natura: di fatto, essi coinvolgono tutte le dimensioni del nostro vivere individuale e sociale.

Il bullismo e il cyberbullismo sono problematiche che riguardano pure il nostro Paese. Infatti, come attesta una recente ricerca dell'Istat, più del 50% della coorte 11-17 anni ha subito nel corso di un anno dei comportamenti offensivi, non riguardosi e/o violenti da parte dei compagni e il tasso risulta più elevato tra le ragazze e i più giovani; in proposito, l'andamento più inquietante è che uno su cinque sono stati oggetto di violenza una volta al mese.

Inoltre, percentuali analoghe subiscono violenza tramite la rete internet e il telefono cellulare e anche in questo caso sono le ragazze a essere più coinvolte; l'età si caratterizza per un andamento specifico perché il fenomeno è più diffuso tra gli adolescenti più anziani. Le violenze continue che colpiscono almeno una volta al mese mediante la rete sono meno diffuse, ma in vari casi il loro impatto può essere ancora più grave.

Il volume intende presentare il ruolo che l'educazione può svolgere nel contrasto al bullismo e al cyberbullismo. La sua funzione è senz'altro centrale, purché essa risponda a determinate caratteristiche. Correttamente gli Autori respingono una visione del sistema educativo subordinato alle esigenze del mercato e dell'economia. Invece di una concezione tecnicistica e mercantile dell'educazione bisogna puntare allo sviluppo integrale della persona degli allievi che può prendere quota solo con l'azione accompagnatrice di veri maestri.

Il libro è articolato in cinque capitoli a cui si aggiungono un'introduzione, dieci appendici e una bibliografia ragionata. Nel primo capitolo si trova il quadro

generale delle tematiche affrontate; in esso anzitutto viene offerta un'analisi accurata del fenomeno del bullismo che da una parte ne descrive la natura e le caratteristiche principali e, dall'altra, presenta gli orientamenti più rilevanti dell'azione di contrasto: riguardo a questo secondo aspetto sono offerte piste didattiche e organizzative per dare forma e qualità al processo di insegnamento e apprendimento.

Il secondo capitolo affronta le problematiche giuridiche del fenomeno che interessano la scuola. Più specificamente sono presentati in maniera approfondita gli strumenti normativi che dovrebbero rendere possibile la predisposizione di un efficace sistema di governance per consentire un contrasto vincente al bullismo.

Nel terzo capitolo prevale la dimensione empirica. Sono riportati i risultati di una ricerca-formazione effettuata in una rete di scuole pugliesi. L'obiettivo era di raccogliere una serie di dati che permettessero di predisporre un dispositivo di educazione alla prevenzione e cura del problema del bullismo.

Segue un capitolo in cui viene descritta una modalità di cyberbullismo, il cosiddetto *hate speech* o «odio online». La trattazione non si limita all'analisi del fenomeno, ma l'Autore fornisce una serie di indicazioni utili a contrastare in modo efficace questa dolorosa esperienza.

L'ultimo capitolo presenta le vicende di un anno di lotta al bullismo, culminato nella stesura di linee guida operative per l'elaborazione di una didattica che consente di contrastare il fenomeno, mirando soprattutto alla gestione efficace degli interventi in aula e con le famiglie, alla costruzione di setting didattici e alla predisposizione di schede operative, allegate poi in appendice al volume. Pertanto il libro ha tenuto fede al suo sottotitolo che parla dell'elaborazione di un dispositivo pedagogico di contrasto al bullismo e al cyberbullismo.

G. Malizia

Sociologia e politica dell'educazione

Sociology and politics of education

A.B. Caporale

Essere counselor: identità e prospettive di una professione

Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 158

Nel volume, la presidente della AssoCounseling — che tra altre benemerenze è membro del Board of Directors e vicepresidente e co-fondatrice di AICIS Promuovere Comunità Empatiche — offre un'analisi aggiornata, approfondita e riflessiva sulla professione del *counselor*. Il libro esplora le complesse sfide e le opportunità presenti nel complesso mondo attuale del *counseling*, gettando luce sull'essenza stessa di questa professione che mira a guidare, sostenere e promuovere il benessere psicologico in base alle risorse della ragionevolezza secondo i sette saperi proposti da Edgar Morin.

Caporale delinea con chiarezza l'identità del counselor e le sue responsabilità nell'aiutare gli individui a superare difficoltà personali e a ottenere le condizioni fondamentali della salute e del benessere (salutogenesi), imparando ad affrontare crisi e a raggiungere il proprio potenziale umano (empowerment). Attraverso una

prospettiva informata e critica, l'autrice esamina l'identità e il ruolo del counselor in base agli assunti della Carta di Assago (Convegno della AssoCounseling, 2016), segnalando le dinamiche interpersonali, le abilità di comunicazione e le competenze necessarie per condurre efficacemente una consulenza. Su questo punto d'appoggio, il testo propone un quadro completo delle qualità richieste per eccellere in questa professione orientata fondamentalmente al prendersi cura dell'altro (*care*).

Caporale, nutrita dalla sua solida esperienza in materia, affronta le caratteristiche umanistiche essenziali degli atteggiamenti del counselor (Rogers e Carkhuff) quali l'empatia, la consapevolezza di sé, l'autenticità, l'accettazione incondizionata, l'integrità e gentilezza, il coraggio e l'importanza della formazione continua per garantire che i counselor possano attuare la loro professione nella società moderna con elementi e aspetti già noti sul processo del counseling e dell'ascolto.

Uno dei punti più forti del libro è la riflessione sull'evoluzione del counseling nel contesto contemporaneo in Italia. Caporale coglie l'importanza di rimanere al passo con le nuove sfide e opportunità che emergono in questo contesto alterato dalla contrapposizione di interessi non sempre «professionali» rispetto all'aiuto concreto da offrire alle persone. Questo dimostra la sua consapevolezza delle problematiche odierne e delle dinamiche in costante cambiamento che influenzano la professione del counseling nel nostro Paese. Di fatto, il libro affronta anche le sfide politiche, culturali e sociali che i counselor incontrano nell'identificazione e nell'esercizio della loro professionalità inquadrata secondo la Legge 14 gennaio 2013, n. 4, come una professione intellettuale anche quando essa non è ancora regolamentata in Italia.

In particolare, un validissimo contributo è quello offerto dall'autrice insieme a Davide Mariotti nella presentazione della ricerca sullo stato dell'arte del counseling in Italia, in base allo studio *Towards a new profession counselor professional identity in Italy*. Da segnalare in merito a questo punto l'analisi degli approcci utilizzati, le abilità di base del counseling, le caratteristiche personali del counselor, gli ambiti di intervento (individuale, di gruppo, di comunità), in diverse aree (scuola, lavoro, socio-sanitaria), e lo sviluppo storico del counseling in Italia anche dopo la Legge 4/2013 con i vari passaggi realizzati anche in comune da parte delle varie associazioni di counseling.

In sintesi, questo volume di Alessandra Benedetta Caporale offre una visione approfondita e ben elaborata del mondo del counseling. È un'opera che invita alla riflessione su come il counseling possa contribuire positivamente alla società, fornendo una guida preziosa per coloro che sono interessati a intraprendere questa nobile professione o semplicemente desiderano una migliore comprensione del suo ruolo cruciale per il benessere individuale e collettivo, in particolare nel contesto politico-istituzionale italiano.

Mario O. Llanos

A. Colombo

La solitudine di chi resta. La morte ai tempi del contagio

Bologna, il Mulino, 2021, pp. 200

La solitudine di chi resta. La morte ai tempi del contagio è il titolo del saggio di Asher Colombo edito il Mulino nel 2021, che richiama il famoso best seller che Norbert Elias scrisse nel 1985 a quasi novant'anni per descrivere con lucidità

l'isolamento del morente e la rimozione dell'idea della morte come espressioni di un controllo sociale nella società «civilizzata» e delle «buone maniere». Allo stesso modo anche Colombo sembra tracciare le stesse coordinate di un modo di gestire il morire e la morte che, seppure drasticamente nuove rispetto ai tempi pre-covid, tuttavia sanciscono gli stessi effetti: la solitudine di chi muore e di chi resta. Questa volta però la causa di questo «modo di morire» non è tanto imputabile a controlli morali e culturali, quanto a norme di «confinamento» dei cittadini a casa e di restrizioni al movimento imposte dalle autorità italiane a causa del rischio di contagio dell'emergenza pandemica. Al cambiare delle cause scatenanti l'effetto resta sempre lo stesso: la cancellazione del «sociale» intorno alla persona che muore e che resta, abolendo riti e costruzioni di senso, cancellando le stesse basilari e istituzionali forme di interazione sociale e rituali fondamentali.

Mosso dall'interrogativo conoscitivo che ruota intorno alle pratiche, le credenze, le configurazioni sociali e i riti che circondano il morire di covid nell'Italia del 2020, Colombo racconta il morire di Sars-CoV-2 che ha riguardato oltre 87.000 persone infette accertate in Italia, più un ulteriore numero consistente di decessi non direttamente imputabili ma sicuramente connessi all'emergenza sanitaria del 2020. I rituali del commiato e le cerimonie funebri sono stati sospesi, imponendo un nuovo modo di morire caratterizzato da scenari ormai tragicamente impressi nelle menti degli italiani con morti solitarie e in isolamento in ospedale, l'interdizione di accesso a parenti e amici, la negazione dell'ultimo saluto, l'annullamento della celebrazione funebre, la sepoltura frettolosa.

L'emergenza sanitaria del 2020 sembra avere abolito o drasticamente sospeso la vita sociale del morire stesso. Se la funzione dei riti funebri e di commiato è quella di stabilire e ricucire la trama delle relazioni distrutte da una perdita, il covid e le restrizioni che ne sono conseguite hanno drammaticamente impattato sulla mediazione sociale dei riti e delle relazioni. Tuttavia, il libro tenta di evidenziare come, da un lato, i resoconti giornalistici presentano un condizionamento determinante dell'essere della società e delle istituzioni governative e sanitarie che sovrasta attori passivi, dall'altro tutta una parte di mondo reale ha tentato di mantenere con tutti i mezzi possibili i legami sociali. Nonostante le restrizioni è emersa un'incontenibile resistenza al «distanziamento sociale», mantenendo contatti nelle maniere più improbabili e introducendo pratiche quasi furtive di partecipazione a estremi saluti. I legami tra morente e familiari si sono tradotti in pratiche innovative, sono state attivate ritualità funebri alternative e recuperate forme di relazioni tra vivi e morti trascendenti e non meno stabili e potenti.

Avvincente risulta così l'iter argomentativo con cui Colombo descrive la «solitudine di chi resta», che si dipana attraverso quattro capitoli: nel primo capitolo l'autore recupera in maniera sintetica le principali traiettorie del morire in Italia prima del periodo di confinamento; nel secondo capitolo viene affrontata l'esperienza di un ospedale italiano coinvolto in prima linea nella gestione della pandemia; il terzo capitolo si occupa di posizionarsi dal focus dei legami familiari, del legame tra le generazioni e il quarto capitolo della persistenza dei rituali funebri pur in un quadro radicalmente nuovo.

Interessante appare l'osservazione dell'autore su come riemergono in alcuni contesti antiche dicotomie come le contrapposizioni tra morte buona e morte cattiva e la validità e legittimazione di universi simbolici e simboli religiosi, dati per scontati, che fungono invece da supporto e rifugio. In altri contesti si tenta di ricostruire

in maniera alternativa l'esperienza della condivisione del commiato con parenti e amici o in necrologi condivisi attraverso una comunicazione di massa. La solitudine sembra così compensata, arginata e «significata» da un rafforzamento delle tendenze già presenti nel sistema culturale, dove la crisi se da un lato indebolisce i legami, dall'altro favorisce l'innovazione rituale. La tradizione resta una fonte di simboli e pratiche per affrontare l'insicurezza, i riti rafforzano i legami sociali, sia con i vivi che con i morti.

Isabella Cordisco

E. Javaloyes, C. Rivoiro e P. Rovea (a cura di)

Il mondo sommerso della pornografia. Spunti di riflessione per genitori e formatori

Roma, Città Nuova, 2022, pp. 126

I primi approcci al mondo pornografico avvengono tra i sette e i nove anni e tra preadolescenti, adolescenti e giovani il consumo di pornografia risulta molto diffuso, anche in relazione a un'offerta che appare ormai pervasiva, grazie a smartphone, laptop e tablet che rende la fruizione di materiale pornografico facilmente accessibile, abbordabile, anonima e accettata, le quattro «a» che caratterizzano il fenomeno della diffusione e fruizione della pornografia.

Il libro, che è rivolto principalmente a genitori e educatori, si propone di analizzare l'impatto della pornografia sul mondo giovanile, rispondendo a una domanda urgente e non più differibile di studio di tale tematica e fornendo spunti di riflessione sulle possibili risposte preventive e di promozione della salute che possono essere rivolte agli adolescenti.

Il volume è frutto di un gruppo di lavoro multidisciplinare e internazionale che, all'interno del Movimento dei Focolari, ha ideato un percorso formativo per bambini, adolescenti e genitori sull'affettività e la sessualità, il progetto *Up2Me*. Con un linguaggio semplice, ma scientificamente informato, il testo offre un quadro generale della pornografia (cap. 1), intesa come «fenomeno di concentrazione ossessiva sulla genitalità umana» (p. 18) e la mette in relazione all'ipersessualizzazione dell'infanzia che, legando il valore della persona alla sua capacità di attrazione sessuale, favorisce un'accettazione passiva dell'oggettificazione della persona, finendo per separarne l'intimità sessuale dalla dimensione emotiva, sentimentale, cognitiva e spirituale.

Attraverso la sintesi delle evidenze empiriche che hanno esplorato la diffusione e fruizione della pornografia in adolescenza, gli Autori esaminano i suoi effetti cognitivi, emotivi e comportamentali sui giovani, senza mai perdere di vista la complessità dell'essere umano, caratterizzato come essere in relazione.

Pur nella sua brevità, il libro offre una ricchezza di contenuti, che spaziano dal contributo delle neuroscienze alla comprensione dello sviluppo adolescenziale (cap. 2) al rapporto tra reti e pornografia (cap. 4), e abbonda di suggerimenti e di stimoli rivolti a chi svolge un ruolo educativo nei confronti degli adolescenti (capp. 5 e 7). Il volume riporta, inoltre, varie testimonianze di persone che hanno sviluppato una dipendenza da pornografia (cap. 3 e Appendici) e illustra alcune proposte preventive, tra cui spiccano la cura della propria impronta digitale (cap. 4) e l'idea di prendersi cura dell'interiorità dell'adolescente, intesa come dimen-

sione fondamentale dell'essere umano, coltivandone la coscienza di sé e la libertà interiore (cap. 6).

Quasi tutti i capitoli comprendono le indicazioni bibliografiche; inoltre, nella parte finale del testo, vengono offerti alcuni utili e aggiornati suggerimenti bibliografici e una breve sitografia in varie lingue.

In conclusione, il libro ha il pregio di esaminare una tematica oggi sempre più centrale e troppo spesso evitata nell'educazione degli adolescenti e il merito di avere riunito, in un unico piccolo volume, più voci, costruendo un testo divulgativo, ma fortemente ancorato ai dati scientifici, che fornisce utili strumenti operativi e di riflessione per genitori e formatori che vogliano avvicinarsi al mondo sommerso della pornografia.

Massimo Vasale

P.C. Kleponis

Uscire dal tunnel. Dalla dipendenza da pornografia all'integrità

Crotone, D'Ettoris Editori, 2018, pp. 396

Immersa in una cultura che privilegia l'edonismo e l'individualismo, resa più accessibile e anonima dai nuovi mezzi tecnologici, proposta e accettata socialmente come «intrattenimento per adulti», la pornografia sta registrando un incremento senza precedenti nella sua diffusione, con conseguenze che vengono spesso minimizzate, come in passato è accaduto per il fumo di sigarette, tranne nei casi, peraltro sempre più frequenti, in cui il suo uso si trasforma in dipendenza, causando sofferenza e compromettendo la vita familiare, lavorativa e affettiva delle persone che la sviluppano.

Il libro di Kleponis, intitolato *Uscire dal tunnel. Dalla dipendenza da pornografia all'integrità*, si prefigge un duplice scopo: capire il problema della pornografia e come affrontarlo.

Proponendo come definizione clinica di pornografia «qualsiasi immagine che porta una persona a usare un'altra persona per il proprio piacere» (p. 22), l'Autore mette in evidenza come la sua fruizione possa, in maniera simile alle droghe, causare una forte dipendenza e, in ogni caso, diffondere una visione del corpo e della sessualità umana come oggetti da usare.

Nella prima parte del lavoro, Kleponis analizza le cause e gli effetti della pornografia, mostrando come essa colpisca gli uomini (cap. 3), le donne (cap. 4), i matrimoni e le famiglie (cap. 5), i bambini e gli adolescenti (cap. 6), i sacerdoti, i religiosi e i seminaristi (cap. 8) e riporta numerosi casi, tratti dalla sua esperienza clinica, che illustrano le dinamiche di colpa, vergogna, controllo compromesso e progressiva compromissione sociale che accompagnano la pornodipendenza.

La seconda parte del libro illustra i sette punti di un programma di recupero dalla pornodipendenza, «L'integrità inizia ora!», specificamente rivolto ai cattolici, che poggia su tre fondamenti: la cura psicologica delle ferite emotive alla base della dipendenza da pornografia, la ripresa del rapporto con Dio e la Chiesa e la partecipazione ai «gruppi dei dodici passi».

La proposta riabilitativa non suonerà nuova a chi lavora nel campo delle tossicodipendenze e concepisce pertanto il recupero come un processo, a lungo termine, che comprende non solo una dimensione fisica, psicologica e sociale, ma

anche una dimensione di crescita spirituale, come da tempo insegnano i «gruppi dei dodici passi», nati dall'esperienza di due alcolisti, Bill e Bob, quando il mondo professionale non sapeva ancora come aiutare chi aveva sviluppato una dipendenza dall'alcol.

L'elemento innovativo della proposta di Kleponis, semmai, è quello di incorporare nel percorso di recupero la spiritualità cattolica, ovvero gli insegnamenti della Chiesa cattolica su una sana sessualità, facendo riferimento agli scritti di Giovanni Paolo II (*Teologia del corpo* e *Amore e Responsabilità*), dove emerge che l'opposto di amare non è odiare, ma usare. Contrariamente allo stereotipo diffuso per il quale la Chiesa è ostile nei confronti della sessualità o la teme, il libro la descrive come un'espressione intima dell'amore, che si inserisce nel piano di Dio per l'uomo, una visione con cui ciascuno, indipendentemente dalla sua fede, può utilmente confrontarsi.

Il lavoro è ricco di consigli educativi e pratici rivolti ai genitori di bambini e adolescenti e di suggerimenti per il clero. Le appendici, inoltre, forniscono importanti risorse bibliografiche, divise per argomenti, e la sitografia, in italiano e in inglese, risulta utile a chi voglia approfondire alcuni temi e ricercare un aiuto professionale.

Il suo principale merito è quello di ridare speranza ai cattolici che abbiano sviluppato una dipendenza da pornografia e che si trovano a gestire profondi sentimenti di vergogna e di colpa: essi avranno modo di cogliere come la visione dell'uso di pornografia come peccato possa coniugarsi con la visione della pornodipendenza come malattia, superando gli ostacoli che spesso gli impediscono di chiedere un aiuto professionale e di cercare, contemporaneamente, la riconciliazione con Dio, sentendosi degni di essere amati.

Massimo Vasale

D. Simeone (a cura di)

Transizioni. Un patto educativo per i minori stranieri non accompagnati

Milano, Vita e Pensiero, 2022, pp. 130

L'incremento costante degli arrivi in Italia di minori stranieri non accompagnati (d'ora in avanti MSNA) è un argomento di grande attualità sociale e politica che ha determinato alcuni recenti interventi legislativi per adeguare la normativa precedente.

In questi anni il compito dello Stato e del Terzo Settore è stato quello di superare la fase emergenziale relativa all'accoglienza, cercando di garantire a questi giovani, di età compresa prevalentemente tra i 16 e i 17 anni, anche validi interventi educativi e di inserimento sociale.

La transizione e l'accompagnamento all'età adulta dei MSNA è il filo conduttore di questa miscellanea, promossa dall'Istituto Toniolo e curata da Domenico Simeone, che raccoglie cinque saggi di cui uno è del curatore stesso e le conclusioni sono di Pierpaolo Triani. Il volume si propone l'obiettivo di intercettare le *best practices* pedagogiche alla luce delle carenze di un sistema che, a diversi anni dall'esplosione di questo fenomeno, fatica ancora a uscire da una pianificazione di tipo emergenziale.

Un primo sguardo è rivolto al lavoro sul campo condotto da diverse Onlus in Lombardia, Lazio e Sicilia, regioni ad alto tasso di accoglienza di MSNA; diverse le testimonianze dirette degli operatori sociali che vi lavorano per valutare, tra le

altre cose, anche gli effetti ottenuti dalle più recenti modifiche legislative che hanno sostanzialmente modificato il quadro normativo dell'accoglienza in Italia.

Tutti gli autori concordano nel ritenere che il *Global compact on education*, lanciato nel 2019 da papa Francesco, rappresenti il modello verso cui tendere nell'ambito dell'accoglienza di MSNA, soggetti che più di qualsiasi altro minore, di per sé fragile, necessitano di interventi educativi che siano il più possibile personalizzati e di rapporti umani che diano sostegno e fiducia.

Il curatore introduce i punti centrali della ricerca partendo dalla constatazione che questi ragazzi si trovano ad affrontare una triplice transizione: quella verso l'età adulta, quella da un contesto culturale e sociale a un altro completamente diverso e quella che riguarda il superamento di traumi legati ai trascorsi personali e al viaggio che li hanno portati in Italia.

Nell'introduzione e poi nel suo saggio, Simeone fa suo l'appello di papa Francesco per un patto educativo globale del 2019, in cui il Pontefice auspica la costruzione di un villaggio dell'educazione. Secondo l'autore, affinché il lavoro con questi giovani sia proficuo, occorre stabilire delle alleanze educative che, lungi dal proporre soluzioni standardizzate, aiutino il minore a trovare il proprio percorso di vita.

Il volume rileva la complessità del passaggio all'età adulta, che è una transizione sociale oltre che personale per qualsiasi giovane, ma per chi arriva a ridosso del compimento dei 18 anni ha certamente maggiore impatto. Intricate procedure burocratiche respingenti e ottuse che, formalmente, dovrebbero distinguere all'interno dell'ampia categoria dei migranti le specificità dei minori e, in particolare, dei minori arrivati soli, rappresentano delle criticità importanti che, di fatto, riservano a questi soggetti particolarmente vulnerabili trattamenti che le testimonianze raccolte indicano come non adeguate.

Il primo saggio riprende la questione della triplice transizione dei MSNA e la analizza in relazione al quadro italiano caratterizzato da profonde differenze territoriali, come delineato da diversi studi condotti da alcune organizzazioni internazionali e a cinque anni dall'entrata in vigore della Legge 47/2017, meglio conosciuta come Legge Zampa, che ha sostanzialmente modificato l'impianto normativo posto a tutela dei minori in condizione di fragilità, ma che non ha inciso in modo determinante sulla governance del sistema d'accoglienza per cui ancora oggi la qualità dell'assistenza data ai minori resta fortemente legata all'area geografica di collocazione degli stessi.

Il secondo saggio si occupa del lavoro delle agenzie formative che si attivano a tutti i livelli per rispondere efficacemente alle esigenze educative e di integrazione nel momento dell'arrivo di un minore non accompagnato. L'autrice fa proprie le sollecitazioni raccolte dagli operatori sociali sulla necessità di azioni sinergiche che coinvolgano molteplici risorse umane nei progetti di accoglienza. La presenza di un'équipe multidisciplinare e la disponibilità di mediatori culturali che si affianchino a educatori, psicologi, legali diventano essenziali per garantire il processo di *empowerment* del minore, mentre il partenariato con diverse realtà del territorio, che possano garantire l'erogazione di risorse materiali ulteriori rispetto a quelle messe a disposizione dallo Stato, contribuiscono sul piano della continuità dei progetti stessi.

Il terzo saggio, partendo dall'analisi di quelle che sono le esigenze immediate di un minore straniero non accompagnato, esamina le più comuni azioni di risposta di coloro che si occupano di accoglienza per stabilire quali si sono dimostrate nel

tempo le più efficaci. Negli ultimi anni i progetti messi in atto per seguire un aspetto specifico dell'accoglienza hanno spesso sostituito quelli multidisciplinari più diffusi negli anni precedenti: specializzarsi per diventare più incisivi ed efficaci, creando una rete tra più agenzie formative «specializzate» che rispondano meglio alle molteplici necessità educative di un minore: l'insegnamento della lingua italiana, l'assistenza legale e burocratica, i tirocini per imparare un mestiere. Secondo l'autrice, specializzarsi ha portato alcune organizzazioni a erogare dei servizi migliori ai minori, ma per non creare carenze è necessario che il lavoro si sviluppi in sinergia con altre agenzie educative dello stesso territorio.

Anche il quarto saggio parte da una ricognizione storica sui progetti oggetto di studio e sulla capacità di specializzarsi che gli stessi hanno costruito nel tempo, partendo dalle esigenze che via via sono sorte. Nel capitolo si parla, efficacemente, di «sussidiarietà sorgiva» con riferimento alla necessità di fare rete per rispondere al meglio ai singoli bisogni e al conseguente continuo guardarsi intorno alla ricerca di esempi virtuosi e di alleanze educative.

Tutti i contributi del volume confermano ed esplicitano la grande vitalità della società civile nel rispondere ai bisogni di questi giovani che viene quotidianamente messa a dura prova da una burocrazia con cui Onlus e MSNA devono confrontarsi e scontrarsi continuamente, sottraendo tempo prezioso alla formazione scolastica e di cittadinanza.

Le criticità nel sistema d'accoglienza raccolte dalle testimonianze degli operatori sociali sono molteplici e non tutte risolvibili senza un intervento dello Stato, soprattutto per quanto riguarda lo snellimento dell'iter burocratico che consente l'assegnazione di un permesso di soggiorno abbastanza lungo da permettere il completamento di un percorso educativo iniziato prima del raggiungimento della maggiore età. La vicinanza dei 18 anni e la perdita della protezione riservata ai minori costituiscono, dunque, un serio ostacolo al completamento di progetti che favoriscano il giovane nel superare, almeno in parte, i traumi legati al passato e così dare l'avvio a un nuovo percorso di vita grazie alle competenze scolastiche e lavorative acquisite.

Arrivare ai 18 anni senza avere conseguito la terza secondaria di primo grado o un'adeguata conoscenza della lingua italiana, senza possedere un permesso di soggiorno duraturo che dia la certezza di poter completare un ciclo scolastico o di tirocinio, rende difficile il lavoro degli operatori sociali e incide profondamente sulla psiche dei minori da loro seguiti che, superato il confine giuridico dell'età adulta, tendono a perdersi e a entrare in clandestinità, nel disagio sociale e, purtroppo, nel radar dei reclutatori della criminalità organizzata.

Il patto educativo globale indicato da papa Francesco emerge da questa ricerca come monito per un impegno comunitario nei confronti dei MSNA, come nei confronti di tutti i soggetti fragili. In tal senso, questo libro non è rivolto ai soli addetti ai lavori perché sollecita tutta la società civile a mettere a disposizione le proprie competenze specifiche a favore dei fragili come impegno da cui l'intera comunità trae beneficio.

Il volume, dunque, è di interesse non solo per ricercatori di ambito pedagogico e operatori sociali impegnati nel settore, ma anche per coloro che desiderino conoscere lo status quo in Italia dell'accoglienza ai MSNA, per interessamento verso un tema di così forte attualità o perché siano desiderosi di impegnarsi nell'ambito dell'accoglienza, trovando qui un'utile guida sui più recenti approcci educativi

adottati in alcuni tra i principali progetti attuati in Italia e vagliati dal giudizio di eminenti studiosi.

Fare rete sul territorio curando l'incisività degli interventi attraverso la specializzazione per settori, personalizzare l'accoglienza di ogni singolo minore, lavorare sulla creazione di un rapporto di fiducia tra operatore sociale e minore, far sì che la speranza diventi un elemento della relazione educativa, insistere sul rafforzamento dei legami amicali al di fuori del contesto della Onlus per creare una rete personale che duri oltre il compimento della maggiore età, sono gli inviti conclusivi del volume per la riuscita dell'inserimento dei minori nella società.

Il volume si chiude con un'utile appendice che raccoglie le schede di presentazione molto dettagliate dei progetti oggetto di studio.

Carmelinda Tripodi

Segnalazioni

Psicologia dell'educazione

Psychology of education

G. Franco

Il guanto di mio fratello. La disabilità raccontata ai bambini

Saonara (PD), Il Prato, 2021, pp. 72

L'autrice, psicoterapeuta e sibling, racconta nel libro il suo percorso come sorella di un ragazzo con disabilità e come tale esperienza l'abbia portata a fare la scelta di lavorare con i *siblings*, accompagnando gruppi organizzati per fasce d'età per rispondere pienamente alle esigenze, istanze, preoccupazioni e aspirazioni dei bambini piuttosto che degli adolescenti o dei sibling adulti.

Con un linguaggio molto semplice, sottolinea le tematiche che ogni sibling si trova ad affrontare lungo il suo percorso e come questo si configuri diversamente alla luce di alcuni elementi fondamentali che l'autrice mette in evidenza, legati alla sua esperienza personale ma anche ai suoi studi professionali.

La seconda parte del libro racconta una favola — adatta a bambini fino ai 10 anni — attraverso la quale esplorare la propria vita, riconoscersi come una persona speciale perché tutti siamo nello stesso tempo speciali e diversi, riconoscere le cose belle, avere sempre uno sguardo verso il futuro.

Nella terza e ultima sezione, vi sono delle schede di lavoro per approfondire attraverso il disegno e l'arte il percorso di riconoscimento di se stessi e del proprio valore.

C.G.

Varia

Miscellaneous

P. Cuccioli e G. Loparco (a cura di)

Le Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia (1872-2022). Case e opere (Voll. I-II)

Teramo, Palumbi, 2023, pp. 1360

La pubblicazione è frutto di una ricerca pluriennale da parte delle Figlie di Maria Ausiliatrice membri dell'ACSSA-Italia. Due volumi che disegnano le attività svolte dal 1872 al 2022 in 1173 case/comunità religiose presenti in Italia e organizzate in regioni. L'opera celebra i 150 anni di fondazione dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice ripercorrendo la storia dello sviluppo del carisma salesiano in Italia.

Dopo l'introduzione a cura di Grazia Loparco, le schede relative alle singole case mettono in evidenza il minuzioso lavoro di monitoraggio delle case FMA sparse in tutta la penisola. L'obiettivo è stato quello di ricostruire con estrema precisione la struttura organizzativa, sociale e territoriale dell'Istituto in ogni momento della storia d'Italia dal 1872 a oggi, monitorando in ogni singola casa le attività poste in essere.

Interessante è il fatto che i volumi non si prestino solo a una lettura della storia dell'Istituto ma anche studiosi di storia dell'educazione e della pedagogia, di storia della gioventù e delle classi popolari, di storia della carità e dell'assistenza potranno trovare in queste pagine interessanti elementi per le loro ricerche: per produrre informazioni, per cogliere i cambiamenti intervenuti nel corso di 150 anni e lumeggiare situazioni sociali, culturali, economiche di singole aree del Paese in determinati momenti della storia.

C.G.

NORME PER I COLLABORATORI

1. Gli articoli e gli interventi devono essere **inediti**.
2. Per essere pubblicati, gli articoli dovranno essere approvati dalla Direzione della Rivista. Nella sezione **Interventi e studi** l'articolo non deve di norma superare le 20 cartelle dattiloscritte (circa 21.000 *bytes* a cartella) e affronta questioni teoriche nei seguenti ambiti: amministrazione educativa, didattica generale e specifica, gestione scolastica, pastorale giovanile e catechetica, pedagogia generale, politiche pubbliche di educazione, pedagogia vocazionale, psicologia clinica e educativa, relazioni sistema educativo-società, storia dell'educazione. Nella sezione **Esperienze** gli articoli hanno carattere divulgativo; la struttura deve prevedere: 1. contestualizzazione, 2. obiettivi, 3. risorse, 4. descrizione dell'attività, 5. valutazione, 6. conclusioni e deve essere compreso tra le 4 e le 8 pagine. Nella sezione **Ricerche** i contributi hanno carattere scientifico, devono essere compresi tra le 8 e le 15 pagine; la struttura della ricerca deve indicare: 1. contesto, 2. ipotesi, 3. definizione del campione, 4. metodologia, 5. risultati, 6. conclusioni. Nelle sezioni delle Esperienze e delle Ricerche è possibile indicare l'indirizzo e-mail per essere contattati.
3. Oltre a una copia stampata, si prega di inviare su dischetto un *file* salvato in *word per Windows*. Chi dispone di posta elettronica può inviare il testo in *attachment*, salvato in *word per Windows* all'indirizzo: orientamenti@unisal.it. Normalmente una risposta di accettazione o di rifiuto di un articolo richiede circa tre mesi.
4. Il comitato dei Referee coincide con il comitato di redazione. Una volta ricevuto l'originale del contributo, il coordinatore di OP lo sottopone al processo di *peer review* anonima, che consisterà nell'esame di almeno due Referee del comitato, anch'essi anonimi, specialisti della materia. La loro valutazione, motivata e scritta, sarà comunicata dal coordinatore di OP a ciascun autore con il giudizio finale sull'articolo.
5. In caso di richiesta di integrazioni o correzioni, gli articoli saranno rinviati all'autore, che dovrà apportare le modifiche indicate. In fase di preparazione per la stampa, *i testi vengono sottoposti a editing*, nel corso del quale potranno essere apportati tagli e modifiche ove necessario.
6. **I documenti iconografici** (immagini, grafici o altri documenti da inserire) vanno consegnati in forma originale (non sono ammesse fotocopie); sono da evitare immagini tratte da quotidiani o fonti dove viene usata una bassa qualità.
Le immagini fornite in forma digitale devono avere le seguenti caratteristiche:
 - l'immagine stampata avrà le stesse dimensioni di quella fornita;
 - tratto (disegni in bianco e nero): risoluzione da 600 a 1200 dpi;
 - immagini: scala di grigio 300 dpi.
7. In ogni caso le immagini devono essere corredate di **didascalia e riferimento** per poterle inserire correttamente all'interno del testo. Poiché molto spesso le immagini sono coperte da copyright, è necessario citarne la fonte.
8. Ciascun articolo dovrà essere accompagnato da un **breve riassunto** (*circa 8 righe*) in italiano e in inglese.
9. L'articolo dovrà essere accompagnato dall'indirizzo pubblico e privato dell'autore, dai numeri di telefono e di fax, dall'indirizzo di posta elettronica e **dalla qualifica professionale**.
10. **Le note a piè di pagina**, da numerare progressivamente e con carattere 10 in apice, riguarderanno apparati critici e/o approfondimenti bibliografici.
11. Si riportano alcuni **criteri per la presentazione dell'articolo**:
 - a) usare carattere Times corpo 12, interlinea automatica, giustificazione a sinistra;
 - b) usare il tasto Enter (a capo) soltanto in cambi di paragrafo;
 - c) non usare comandi di sillabazione;
 - d) non usare doppi spazi per allineare o far rientrare il testo;
 - e) nella prima riga, a sinistra, si dovrà indicare il nome e il cognome dell'autore per esteso in corsivo, seguiti da una virgola, l'ente di appartenenza e un accapo;
 - f) il titolo dell'articolo dovrà essere scritto in grassetto, ma la redazione si riserva di modificarlo;
 - g) per la **bibliografia finale** si ricorda di fare riferimento alle norme tradizionali come da esempi:
 - Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
 - Marella L. e Facchinetti O. (a cura di) (1992), *Lo psicologo discusso. Itinerari e percorsi nel servizio pubblico*, Milano, FrancoAngeli.
 - Oakland T. (1997), *Proposta per una definizione di psicologia scolastica*, «Psicologia e Scuola», vol. XVII, n. 84, aprile-maggio, pp. 37-42.
 - Dalai Lama (1999), *Education and the human heart*. In S. Glazer (a cura di), *The heart of learning*, New York, Tarcher/Putnam, pp. 85-95.

Ogni autore riceve in forma gratuita una copia del fascicolo contenente il suo articolo. Inoltre può richiedere, all'atto dell'accettazione dell'articolo, l'invio di singoli fascicoli a fronte di un addebito all'autore stesso pari a Euro 12,00 per ogni fascicolo.

RULES FOR CONTRIBUTORS

1. The articles and contributions must be unpublished items.
2. The article should be accepted by the Board of Editors in order to be published. After acceptance, the Board of Editors will initiate the procedure mentioned in paragraph 4 of these rules. The Board of Editors will not accept under any of the sections articles that are a summary or a partial reproduction of theses of a degree or a specialization, even if they are presented in collaboration with a university professor. Articles under the section **Interventions and studies** normally should not exceed 20 typed pages (about 21,000 bytes per page) and should deal with theoretical topics in the following areas: educational administration, general and specific teaching, school management, youth ministry and catechetics, general and specific education, public policies of education, vocational education, clinical and educational psychology, educative and social relation and system, history of education. Under the section **Experiences** the articles should be of a popular nature, and the structure must provide for: 1. contextualization, 2. objectives, 3. resources, 4. description of the activity, 5. evaluation, 6. conclusions and must be between 4 and 8 pages. Under the section **Researches** the contributions should be of a scientific nature, between 8 and 15 pages, and the structure of the research should mention: 1. context, 2. hypothesis, 3. definition of the sample, 4. methodology, 5. results, 6. conclusions. In all the articles the author/authors have the option to give their e-mail address to be contacted by readers.
3. Please send the items in a file saved in *Word for Windows* format. The text should be sent as attachment to: orientamenti@unisal.it. Normally a reply of acceptance or rejection of an item takes about three months.
4. The *Refereeing Committee* is not the Editorial Board. When an original contribution is received, the Coordinator of the Editorial Board of OP submits it to a *double-blind review (which guarantees anonymity of referees and author)*, which will consist in the examination by at least two referees, university professors or researchers expert on the topic. Their written evaluation, will be communicated by the Coordinator of the Editorial Board of OP to each author with the final judgment on the article.
5. In case additions or corrections are asked, the articles will be sent to the author, who must make the changes indicated. In preparation for printing, the texts are subjected to editing, during which cuts and modification may be made if necessary.
6. Documents that require pictures, graphs or other images should be submitted in the original form (photocopies are not accepted); images from newspapers or from sources with a low quality should be avoided. Images in the digital form should have the following characteristics:
 - the printed image will have the same size as the one supplied;
 - black and white drawings: a resolution of 600 to 1200 dpi;
 - pictures: grayscale of 300 dpi.
7. In any case, the images must be accompanied with caption and reference in order to insert them correctly within the text. Since images are copyrighted, it is necessary to cite the source.
8. Each article must be accompanied by an abstract (*about 15 lines*) in Italian and in English, as well as the keywords that classify the article.
9. The article should carry the public and the private address of the author, telephone and fax numbers, the email address, the institution to which the author belongs, the position held and his/her professional qualifications.
10. **Footnotes**, numbered progressively with upper font size 10, should concern critical aspects and/or further bibliography.
11. The following are some **criteria for the submission of the article**:
 - a) use font size 12 Times New Roman, automatic line space, justified left;
 - b) use the Enter key (Return) only for a new paragraph;
 - c) do not use hyphenation;
 - d) do not use double spaces to align;
 - e) in the first line, on the left, indicate the name and surname of the author in full and in italics, followed by a comma, and on a new line the name of the institute to which you are affiliated;
 - f) the title of the article should be in bold, but the editors reserve the right to modify it in agreement with the author;
 - g) for the **w** given at the end of the article, kindly abide by the rules presented in the following examples:
 - Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
 - Marella L. e Facchinetti O. (a cura di) (1992), *Lo psicologo discusso. Itinerari e percorsi nel servizio pubblico*, Milano, FrancoAngeli.
 - Oakland T. (1997), *Proposta per una definizione di psicologia scolastica*, «Psicologia e Scuola», vol. XVII, n. 84, aprile-maggio, pp. 37-42.
 - Dalai Lama (1999), *Education and the human heart*. In S. Glazer (a cura di), *The heart of learning*, New York, Tarcher Putnam, pp. 85-95.

Each author receives free of charge a copy of the issue containing his/her article. Furthermore, one could ask, at the time of acceptance of the article, a single issue at the author's expense at the price of € 12.00 per copy.

NORMAS PARA COLABORADORES

1. Los artículos, colaboraciones, estudios y experiencias deben ser **inéditos**.
2. Para ser publicados, los artículos deben ser aprobados por la Dirección de la Revista. Los artículos de la sección **Interventi e studi** no deben superar las 20 páginas (alrededor de 21.000 bytes por página) y afrontar cuestiones teóricas en los siguientes ámbitos: administración escolar, didáctica general y específica, gestión educativa, pastoral juvenil y catequética, pedagogía general, políticas públicas de educación, pedagogía vocacional, psicología clínica y educativa, relaciones sistema educativo–sociedad, historia de la educación. En la sección **Esperienze** los artículos tienen carácter divulgativo y tienen como finalidad la condisión de las buenas prácticas educativas. La estructura debe prever: 1) contextualización, 2) objetivos, 3) recursos, 4) descripción de la actividad, 5) evaluación, 6) conclusiones. Su extensión va de las 4 a las 8 páginas. En la sección **Ricerche (Investigaciones)** los aportes deben ser de carácter científico y de una extensión entre las 8 y las 15 páginas. La estructura de la investigación debe indicar: 1) contexto, 2) hipótesis, 3) definición de la muestra, 4) metodología, 5) resultados, 6) conclusiones.
3. Se ruega enviar el *archivo* en formato *word para Windows*, a la dirección electrónica: orientamenti@unisal.it. Normalmente la respuesta de aceptación o rechazo del artículo comporta unos tres meses.
4. El comité de arbitraje coincide con el comité de redacción. Una vez recibido el artículo, el coordinador de OP lo somete, sin dar a conocer el nombre de los autores ni su procedencia, al proceso de *peer review double blinded*, que consistirá en la evaluación realizada al menos por dos referees del comité, anónimos, especialista en el argumento tratado, quienes presentarán una evaluación motivada y escrita. Esta será comunicada al coordinador de OP y a cada uno de los autores junto al juicio final sobre el artículo.
5. En caso que se soliciten integraciones o correcciones al artículo, este será devuelto al autor, quien deberá efectuar las modificaciones indicadas. En la fase de preparación para la impresión, los artículos pasan al proceso de *edición*, durante el cual podrían también solicitarse nuevas modificaciones o recortes que se consideren necesarios.
6. Los **documentos iconográficos** (imágenes, gráficos, etc.), si se quiere sean incluidos en el artículo, deben ser entregados en original; se deben evitar imágenes extraídas de periódicos o fuentes en las que se utilicen formatos de baja calidad. Las imágenes entregadas en forma digital deben tener las siguientes características:
 - la imagen impresa debe tener las mismas dimensiones de la que se ha entregado;
 - dibujos en blanco y negro: resolución de 600 a 1200 dpi;
 - imágenes: en escala de grises 300 dpi.
7. En todos los casos las imágenes deben ser acompañadas por didascalias y referencias para poder insertarlas correctamente en el cuerpo del texto. Como frecuentemente las imágenes están cubiertas por derechos de autor, es necesario citar la fuente.
8. Cada artículo deberá ser acompañado de un resumen que describe el argumento presentado en el artículo, los métodos usados para responder a la hipótesis, los resultados obtenidos y las conclusiones a las que se ha llegado. Dicho resumen debe ser presentado en inglés al final de la bibliografía final, indicando también las palabras clave (keywords) del texto.
9. El artículo deberá contener la dirección del autor, los números de teléfono y de fax, la dirección de correo electrónico y el título profesional.
10. Las **notas a pie de página**, numeradas progresivamente y con carácter 10, se referirán sobre todo a aparatos críticos o a profundizaciones bibliográficas. Ejemplo de cita: G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976, p. 12 o pp. 12-15 o pp. 12ss.
11. Algunos **criterios para la presentación del artículo**:
 - a) usar carácter Times 12, interlineado automático, justificación a izquierda;
 - b) usar «Enter» sólo cuando se cambia párrafo;
 - c) no usar la división en sílabas automática;
 - d) no usar dobles espacios o tabulaciones para aplicar la sangría del texto;
 - e) en la primera línea a la izquierda se deberán indicar el nombre y el apellido completos del autor en cursivo, seguidos de una coma, la institución de pertenencia y cambio de parágrafo;
 - f) el título del artículo debe escribirse en negrita; la redacción se reserva el derecho de modificarlo;
 - g) para la **bibliografía final** se recuerda tener en cuenta las normas tradicionales según los ejemplos siguientes:
 - Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
 - Marella L. e Facchinetti O. (a cura di) (1992), *Lo psicologo discusso. Itinerari e percorsi nel servizio pubblico*, Milano, FrancoAngeli.
 - Oakland T. (1997), *Proposta per una definizione di psicologia scolastica*, «Psicologia e Scuola», vol. XVII, n. 84, aprile-maggio, pp. 37-42.
 - Dalai Lama (1999), *Education and the human heart*. In S. Glazer (a cura di), *The heart of learning*, New York, Tarcher Putnam, pp. 85-95.



www.erickson.it

Contenuti

Alla ricerca di nuove posture pedagogiche: la formazione come tras-formazione

On participation. Zooming out and zooming in a central educational construct

Educazione all'aria aperta: benefici dell'uso degli spazi esterni alla scuola per lo sviluppo del bambino

La solitudine nel clero secolare in Italia: processi educativi

Tra nuovi orizzonti e realtà lontane. Dialoghi e nuove proposte sull'approccio etnoeducativo

Philo-Forum: un'esperienza di educazione alla condivisione

Scritti di

M. Arceci, C. Bembich, G. Chianese, G. Crea, C.C. Montà, N. Nasi, S. Nicosia, G. Olivato, C. Scognamiglio, M. Valentini

Convegno Orientamenti Pedagogici

70 anni tra tradizione e innovazione

Convegno

19 aprile 2024

Università Pontificia Salesiana-Roma

info: orientamenti@unisal.it

<http://fse.unisal.it>

Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24 – 38121 Trento
www.erickson.it

Abbonamenti: 0461 950690

€ 36,80 individuale

€ 32,80 per studenti universitari

€ 46,80 per enti, scuole, istituzioni

€ 77,50 per l'estero

€ 12,00 numeri singoli e arretrati



F23.1